

XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Promovido pelo Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Realizado no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
22 a 26 de agosto de 2011
(http://www.filologia.org.br/xv_cnlf)



CADERNOS DO CNLF, VOL. XV, Nº 05, T. 2

ANAIS DO XV CNLF

**Rio de Janeiro, 2011
CiFEFiL**

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

Reitor	<i>Ricardo Vieira Alves de Castro</i>
Vice-Reitora	<i>Maria Christina Paixão Maioli</i>
Sub-Reitora de Graduação	<i>Lená Medeiros de Menezes</i>
Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa	<i>Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron</i>
Sub-Reitora de Extensão e Cultura	<i>Regina Lúcia Monteiro Henriques</i>
Diretor do Centro de Educação e Humanidades	<i>Glauber Almeida de Lemos</i>
Diretora da Faculdade de Formação de Professores	<i>Maria Tereza Goudard Tavares</i>
Vice-Diretora da Faculdade de Formação de Professores	<i>Catia Antonia da Silva</i>
Chefe do Departamento de Letras	<i>Maria Cristina Cardoso Ribas</i>
Subchefe do Departamento de Letras	<i>Leonardo Pinto Mendes</i>
Coordenador de Publicações do Departamento de Letras	<i>José Pereira da Silva</i>

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21)2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

José Mário Botelho

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

Maria Lúcia Mexias Simon

**XV CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 22 a 26 de agosto de 2011**

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

Cristina Alves de Brito

Marilene Meira da Costa

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Regina Celi Alves da 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

SUMÁRIO

0. Apresentação
José Pereira da Silva1037
91. A aparente interdependência entre às orações coordenadas e subordinadas adverbiais como fator impeditivo à utilização do conhecimento teórico relativo aos processos de formação de período como fonte de aprimoramento das habilidades de expressão oral-escrita
José Roberto Pinto1038
92. A cidade pelos olhos de Charles Baudelaire e Mário de Andrade
Claudia Gonçalves Ribeiro1087
93. A coesão e a coerência nos textos jornalísticos
Alexsandra de Holanda Giovanini Coutinho1098
94. A constituição da "philologia" em "o vulgarizador": uma análise discursiva
Allan Phillip Conceição de Oliveira e Ana Beatriz Simões da Matta1105
95. A construção da norma-padrão da língua catalã: uma análise dos seus percalços e êxitos
Miguel Afonso Linhares1115
96. A correspondência de Mário de Andrade com os rapazes do grupo verde de Cataguases como território de criação
Ana Lúcia G. Richa L. de Menezes1216
97. A estilística como recurso à interpretação e produção textual no ensino médio
Talita da Silva Campos1224
98. A estrela-boca e seus milhões de canções-beijos-luz
Leonardo Davino de Oliveira1236
99. A expressão da religiosidade na obra poética de Ismael de Lima Coutinho
Dorival Souza Barreto Júnior1244
100. A fluidez semântica das orações adverbiais nas gramáticas pedagógicas do português brasileiro
Stefanio Tomaz da Silva, Pâmela Isabel Oliveira e Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins1271

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

101. A função pedagógica dos contos de fadas
Aurora de Jesus Rodrigues1287
102. A hermenêutica entre a filologia e a crítica textual ontem e hoje: de Platão a Gadamer
Ana Paula Correa Barbosa Elias1292
103. A influência da função da linguagem de Jakobson na imagem do eu nos poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade
Genilson dos Santos Jesus Ribeiro e Mario Cesar Newman de Queiroz.....1314
104. A lexicografia pedagógica e o léxico especial
Aline Luíza da Cunha.....1322
105. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais
Celina Márcia de Souza Abbade.....1332
106. A mitologia em os lusíadas
Daniela dos Santos Nascimento e Márcia Lisboa Costa de Oliveira
.....1344
107. A modalidade retórica argumentativa em redação escolar
Mônica dos Santos Silva Araújo e Carla Luzia Carneiro Borges
.....1350
108. A (não) formação linguística do professor alfabetizador
Maria Diomara da Silva e Luciane Manera Magalhães.....1362
109. A obra literária *os sertões* e sua interface com o gênero *divulgação científica*
Camilla Gomez Carballo Trajano1373
110. A poesia na ditadura militar: como escrever quando tudo é proibido?
Francisco Heraldo Bezerra Felipe1379
111. A polissemia do verbo assistir em português: em busca de uma explicação histórica
Messias dos Santos Santana1389
112. A realização das vogais médias átonas finais nas cartas fonéticas do Alto Acre
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves e Francisca Luana da Costa Santos1400

113. A utilização das variantes mainha e painho pelos falantes de Jequié – Bahia
Lucélia de Souza dos Reis Santos1414
114. A variável (r) em final de palavra no bairro várzea, município de Lagoa Santa-MG
Diogo W. Vilaça.....1424
115. Análise de aspectos codicológicos de manuscrito oitocentista encontrado em Mato Grosso
*Ana Maria Alves Rodrigues de Paula e Elias Alves de Andrade*1438
116. Aonde, advérbio de lugar – aonde um estudo de gramaticalização do *aonde* na Bahia
Dayb Manuela Oliveira dos Santos, Evani Rodrigues, Josane Moreira de Oliveira, e Norma Lúcia Fernandes de Almeida.....1451
117. Apontamentos sobre a linguagem metafórica em América Latina: males de origem de Manoel Bomfim
Marcela Cockell.....1458
118. Aquisição de linguagem e prática pedagógica: algumas tensões, algumas contribuições
Talita da Silva Campos e Silvia Adélia Henrique Guimarães ..1464
119. “Arquivar a própria vida”: leitura filológica do arquivo de Antonio Cerqueira
Williane Silva Corôa e Rosa Borges dos Santos.....1477
120. Cadernos da EJA: desafios de leitura e produção textual no Vale do Jarí
José Enildo Elias Bezerra1485
121. Características ortográficas da língua portuguesa: Séculos XVIII ao XX
Angelita Heidmann Campos e Elias Alves de Andrade1497
122. Caracterização do gênero da divulgação científica – um estudo com a Revista Superinteressante
Alexandre Pereira dos Santos e Mário Newman de Queiroz....1509
123. Cartas pessoais do sertão baiano: fontes para o estudo sócio-histórico do português popular brasileiro
Huda da Silva Santiago e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro
.....1516

124. Catulo o romântico do período clássico das letras latinas
Valéria Marta Ribeiro Soares..... 1525
125. Cicatrizes: traços de discursos outros nas gramáticas pós-ngb
Thaís de Araújo da Costa..... 1532
126. Contexto augústeo na poesia horaciana em *odes* 3, 23
Airto Ceolin Montagner..... 1545
127. “Culpado ou culpado?”: a construção jornalística da “confissão” em casos de suspeita de pedofilia
Luiz Felipe Andrade Silva..... 1551
128. Da anáfora à ‘anáfora indireta’: correferencialidade e inferência
Rachel Maria Campos Menezes de Moraes..... 1560
129. Da *techné grammatiké* à gramática especulativa medieval: as relações lógicas e não lógicas do enunciado linguístico
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira..... 1571
130. Desafios de leitura: uma experiência com os *cadernos da EJA*
Célia Maria Silva..... 1588
131. Dicionário terminológico-digital do ciclo de produção do alumínio
Arlon Francisco Carvalho Martins..... 1597
132. Dicionários de língua: além do idioma
Angela Marina Chaves Ferreira..... 1611
133. Dido, o amor dele
Amós Coêlho da Silva 1618
134. Divulgação científica: faces e interfaces de um gênero textual
Mario Cesar Newman de Queiroz..... 1625
135. Do discurso literário à produção textual: variação linguística nas estratégias do dizer
Anderson Souto..... 1634
136. Dom Pedro II, repórter o discurso jornalístico do imperador do Brasil
Manoella Neres Jubilato..... 1654
137. É possível ensinar língua portuguesa como 11 e 12 concomitantemente? Relatos de uma experiência no curso de pedagogia bilíngüe
Daniele Barboza Moura..... 1662

138. Edição semidiplomática do livro de registros de batismos de escravos na chapada diamantina
Jeovania Silva do Carmo e Rita de Cássia R. de Queiroz.....1667
139. Ensino de línguas estrangeiras pelo gênero 'tirinhas'
Ana Lúcia Mendez, Kelly Cristina da Silva Bandeira, Mônica de Souza Coimbra e Sandra Ferreira dos Santos Ribeiro.....1677
140. Entre o “cortejar” e o “catar”: as metáforas do amor através dos tempos
Ana Paula Ferreira.....1684
141. Entreletras: uma nova perspectiva para a utilização de músicas como recurso didático
Ana Lúcia Mendez, Kelly Cristina da S. Bandeira, Mônica de Souza Coimbra, Sandra Ferreira dos Santos Ribeiro1693
142. Estrangeirismos na língua portuguesa: uma visão histórica
Messias dos Santos Santana1699
143. Estrangeirismos na sala de aula: proposta de trabalho a partir de textos publicitários
Fabiana Kelly de Souza1710
144. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica
Urbano Cavalcante Filho1721
145. Estudo em documento oitocentista: aspectos paleográficos e sócio-históricos da câmara de Cuyabá
Kênia Maria Correa da Silva e Elias Alves de Andrade.....1729
146. Estudo paleográfico de um manuscrito do século XVIII - edições fac-similar e semidiplomática
Elias Aves de Andrade e Marisa Soares de Lima Delgado.....1743
147. Estudo potamonímico de origem indígena em Roraima: Rio Urari-coera
Carmem Véra Nunes Spotti.....1759
148. Expectativas de prática docente em relatórios de estágio de observação
Isabel Cristina Rodrigues1792

149. Foge, fuge, você tá no pau! O vocabulário paronímico no carnaval da Bahia
Celina Márcia de Souza Abbade.....1801
150. Formação de educadores de línguas um estudo crítico-etnográfico
Maria Antonia Correa1814
151. Fundamentos, desafios e especificidades da análise crítica do discurso
Fábio Fernando Lima1823
152. Gramaticalização do item aí: uma abordagem multifuncional
Edvaldo dos Santos Pereira e Josane Moreira de Oliveira1833
153. História e definição de filologia disciplina obrigatória para “letrados”
Érica Santos Soares de Freitas.....1845
154. Identidade linguística e imprensa no Brasil
Lúcia Maria de Assis1862
155. Idiomas que se vendem/compram: que efeitos isso causa no ensino/aprendizagem de línguas?
Gisele Fernandes Loures Domith1876
156. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais
Angela Baalbaki e Beatriz Caldas1885
157. Implicações estilísticas da indeterminação do sujeito e/ou do agente em português
Antonio José dos Santos Junior1896
158. Informar *versus* enformar: uma competição morfossemântica com origem no português arcaico
Marcos Gonzalez1904
159. Interculturalidade e ensino de português língua estrangeira
Henrique Rodrigues Leroy e Jerônimo Coura-Sobrinho1920
160. Ismael Coutinho poeta e sua herança: um depoimento pessoal e afetivo
Marcelo Coutinho Vargas1936
161. Joana Angélica saindo dos papéis à beatificação
Antônia da Silva Santos1943

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

162. Jornais italianos em São Paulo: imagens do Brasil no artigo "Efetti del matrimonio ai celibatari", assinado por Meia Cara
Angélica Lino dos Santos Moriconi1950
163. Leitura na EJA: um relato de experiência
Denis Fernandes de Oliveira, Monique Silva Gern de Araujo e Rita Carolina Ribeiro Martins1958
164. Léxico, cutultura e sociedade: um estudo do léxico rural da Serra do Cipó – MG
Cassiane Josefina de Freitas1967
165. Língua e cultura no vale do Jequitinhonha: o léxico rural na região de Minas Novas
Maryelle Cordeiro1976
166. Literatura de cordel do Brasil e de Portugal: elementos articuladores de cumplicidades e conflitos
Maria Isaura Rodrigues Pinto1986
167. Literatura de dupla face
Marcelo dos Santos2002
168. Localidades de Criúva: os topônimos como memória lexical
Giselle Olívia Mantovani Dal Corno2010

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este segundo tomo do número 5 do volume XV dos *Cadernos do CNLF*, com 78 dos trabalhos (992 páginas) que foram apresentados no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, de 22 a 26 de agosto de 2011, que se somam aos já publicados nos números 3 e 4 e no primeiro tomo deste número 5.

Publicando os textos resultantes dos seus simpósios, jornadas, congressos etc., divulgando a linguística e a filologia e oportunizando aos colegas e alunos a divulgação de suas pesquisas, os objetivos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos são atingidos.

Apesar de ser uma das instituições que maior contribuição vêm apresentando aos estudantes e profissionais de letras o CiFEFiL não tem vínculo com nenhuma instituição, nem pública nem privada, e não recebe nem jamais recebeu auxílio de qualquer natureza para realizar a promoção da linguística e da filologia, por isto cobra taxas de inscrição com as quais mantém seus serviços.

Além da publicação de alguns volumes impressos e de disponibilizar todo esse acervo na Internet, o CiFEFiL ainda publica o *Almanaque CiFEFiL* (em CD-ROM) e a *Revista Philologus*, para que todos tenham acesso a esses trabalhos.

Na página do CiFEFiL (<http://www.filologia.org.br>) é possível fazer uma busca por temas, títulos ou autores, clicando em <busca interna> (<http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>), ou procurando nas páginas de *Revista Philologus* (<http://www.filologia.org.br/revista>), ou na dos *Cadernos do CNLF* (<http://www.filologia.org.br/cnlf.html>), que são periódicos indexados com os respectivos ISSN.

Rio de Janeiro, dezembro de 2011.

José Pereira da Silva

**A APARENTE INTERDEPENDÊNCIA
ENTRE ÀS ORAÇÕES COORDENADAS
E SUBORDINADAS ADVERBIAIS
COMO FATOR IMPEDITIVO À UTILIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO TEÓRICO RELATIVO
AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PERÍODO
COMO FONTE DE APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES
DE EXPRESSÃO ORAL-ESCRITA**

José Roberto Pinto (UGDB)
robertobrj@gmail.com

0. Introdução

No presente artigo, não houve a pretensão de um estudo epistemológico das questões concernentes à coordenação e subordinação adverbial. Tão somente o que se propõe verificar são os processos de coordenação e subordinação sob uma visão reflexiva -pragmático- discursiva desses processos, no contexto da gramática tradicional (estruturalista), em comparação às concepções de Lucien Tesnière, em sua “sintaxis estrutural” de tendência funcionalista.

O propósito dessa verificação é com vistas a perceber a importância de ao considerar uma estratégia discursiva, a opção por estruturas coordenadas, não coordenadas, subordinadas ou não subordinadas, pode, a partir dessa opção de escolha, aumentar ou diminuir a clareza e adequação ao tipo de estrutura, controlar o modo do discurso e evitar ambiguidade.

Nesse processo de verificação, procura-se expor as concepções da gramática tradicional, os exemplos propostos pelos gramáticos mais distintos, suas definições e observações, concomitante à visão de Tesnière, quanto ao processo coordenação e subordinação. Utiliza-se para tal, a base terminológica de Tesnière e sua concepção funcionalista.

Visitando estas duas concepções linguísticas, desejamos contribuir para explicitar a importância dos processos de coordenação e subordinação sobre o aprimoramento das habilidades de construção e interpretação de textos orais e escritos.

Ao explicitar essa importância, corrobora mostrar que princípios funcionalistas são produtivos e conduzem a compreender que o processo de

articulação dos constituintes na organização textual é fundamental para recuperar e produzir sentido. Quando bem compreendido a funcionalidade de linguística, segundo o qual, os níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos estão integrados para satisfazer necessidades comunicativas e, por isso, para produzir afeitos de sentido específico, dependendo das intenções comunicativas dos usuários da língua. No pensamento funcionalista, a sintaxe está a serviço de intenções pragmáticas que realizam representações cognitivas, semânticas. Sendo assim, iniciamos nosso trabalho com uma visão aos processos sintáticos na tradição gramatical.

1. Processos sintáticos na tradição gramatical

Admitindo os limites entre sintaxe e pragmática, verifica-se que tal limite, nunca é muito bem definido pela tradição gramatical. E no caso da subordinação e coordenação de sentenças se observa que o problema tende a se agravar consideravelmente, uma vez que este limite torna-se quase que imperceptível em alguns casos.

O que se deseja abordar neste artigo relaciona-se com a questão da interdependência¹ sintática e pragmática, seus fatores, na construção de períodos, a considerar como melhor alternativa na elaboração e desenvolvimento do tema, o emprego de conceitos característicos de gramática textual.

Assim, em primeiro lugar vamos definir texto. Essa preocupação já se encontrava em Quintiliano (c.30-c.100 d.C.) para quem textos é “aquilo que reúne, junta ou organiza elementos diversos e mesmo dissociados, [...] aquilo que os transforma em um todo organizado” (CHARAU-DEAU, 2004, p. 466). Contemporaneamente, Halliday e Hasan afirmam que...

Um texto é mais bem pensado não como uma unidade gramatical, mas antes como uma unidade de tipo diferente: uma unidade semântica. A unidade que o texto tem é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato de que ele se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido (*Op. cit.* p. 467).

¹ Halliday (1985, p. 373) entende que todas as cláusulas que apresentam relação lógico-semântica entre si são interdependentes, o que é a essência da estrutura relacional: uma unidade interdependente de outra unidade.

Consideramos assim, que a gramática textual, aplica-se como unidade expressiva a comunicar algo para alguém, em que a noção de texto...

[...] é central na linguística textual e na teoria do texto, abrangendo realizações tanto orais quanto escritas, que tenham a extensão mínima de dois signos linguísticos, sendo que a situação pode assumir o lugar de um dos signos como em "Socorro!". (Stammerjohann, 1975). Para a construção de um texto é necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais como as relações sintático-semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática). (MEXIAS-SIMON, 2008)

Nesse aspecto, a gramática textual rompe a fronteira da sentença e fundamenta-se justamente no contexto pragmático do discurso.

Nesse trabalho, tentaremos demonstrar que ao observar as distintas construções estruturais das orações *coordenadas e subordinadas adverbiais*, em sua maioria, percebe-se que resultam de uma confusão, uma vez que *expressam conteúdos nocionais equivalentes*. A incapacidade em que se vê a tradição gramatical em analisar e explicar a condição de suplência entre pares de orações verifica-se no desprezo às relações entre ambos os tipos de orações, ou seja, as coordenadas e as subordinadas adverbiais.

Se, se pode fazer uma crítica à gramática tradicional, doravante GT, podemos relacioná-la ao tratamento dado a coordenação e subordinação, quanto a considerar que ela não instrumentaliza o professor, uma vez que casos de suplência de orações são exemplos típicos de variáveis a considerar quando da construção de unidades textuais complexas.

Considerado que seja a importância a uma crítica maior a GT, podemos expor o tratamento dado à coordenação e subordinação, quanto ao fato de que o falante a partir do que aprende na gramática, não é capaz de diferenciar todos os casos de orações subordinadas e coordenadas. Na realidade, o que se aprende nas gramáticas é:

Segundo Bechara, hipotaxe ou (subordinação) consiste na “possibilidade de uma unidade correspondente a um estrato superior poder funcionar num estrato inferior, ou em estratos inferiores. É o caso de oração passar a funcionar como *membro* de outra oração.”

Parataxe ou (coordenação) consiste [...] em duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional podem combinar-se nesse mesmo nível para construir, no mesmo estrato, uma nova unidade suscetível de contrair relações sintagmáticas próprias das unidades simples deste estrato. Portanto, o que caracteriza a parataxe é a circunstância de que unidades combinadas são equivalentes

tes do ponto de vista gramatical, isto é, uma não determina a outra [...]” (BECHARA, 2009, p. 47;48)

Para Azeredo, subordinação e coordenação são processos sintáticos. “chama-se orações subordinadas as unidade ou sintagmas formados por meio da combinação de um transpositor e uma oração”. A coordenação é um processo entre unidades de mesma classe [...] ou da mesma função [...] Por sua vez, os conectivos de coordenação servem para ligar as construções, colocando-se geralmente entre elas”. (AZEREDO, 2008, p. 212; 244)

Rocha lima em seu capítulo “constituição do período”, assegura ser coordenação “a comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes [...] e subordinação [...] há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal”. (LIMA, 2010, p. 321; 323).

Ao admitir o que cada autor descreve em sua gramática como sendo coordenação e subordinação, podemos concluir, o que se aprende nas gramáticas escolares é que orações coordenadas mantêm total independência sintática com relação à oração a que se coordena. Enquanto orações subordinadas são sintaticamente dependentes da principal; donde se conclui que, se existe algum valor semântico especial na oração, então o que o define propriamente é a conjunção coordenativa ou subordinativa.

Assim, o expresso acima, a oração “Roberto comeu veneno e morreu” necessariamente se expressa como uma oração coordenada aditiva, uma vez que apresenta como elemento coordenativo uma conjunção coordenativa “e”. Tal valor aditivo se dá na oração pela tradição gramatical do uso das conjunções como parâmetro de definição do valor semântico. A valorização do uso da conjunção nessa definição remonta a tradição¹ greco-romana em que as conjunções assumiam valor de marcadores de conexão lógica entre partes do discurso.

Entretanto, essa relação lógica não explica de certo o que se verifica em: “*Roberto comeu veneno*” e “*Roberto morreu*”. Como se observa, há uma relação evidente de causalidade que ora está sendo desprezadas, quando se admite a existência de uma oração coordenada aditiva.

Admitindo-se que a conjunção é o que realmente estabelece relação semântica entre as orações, pergunta-se *de que forma podemos esclai-*

¹ A partir dos trabalhos de Lima (1995), Moura Neves (2002, 2005), Pereira (2002, 2006), Auroux (1992), Weedwood (2002), entre outros, se pode verificar questões relativas a tradição do discurso gramatical.

recer o aluno, quanto à distinção entre orações coordenadas explicativas e subordinadas adverbiais causais? Pensando que muitas vezes, tais orações, são introduzidas pelo mesmo vocábulo fonológico.

(1.1) Roberto morreu porque tomou veneno.

(oração subordinada adverbial causal)

(1.2) Roberto morreu porque houve infecção generalizada.

(oração coordenada explicativa).

A diferença entre os vocábulos aplicados, ou seja, o termo¹ (porque) em cada oração acima, se distingue quando da análise semântica do emprego desses vocábulos.

Verificando as gramáticas quanto a definições apresentadas com relação às orações subordinadas adverbiais causais e coordenadas explicativas, percebe-se nessas definições o emprego de termos controversos. Vejamos:

(1.3) Orações coordenadas explicativas: caracterizam-se por fornecer um motivo, explicando a oração anterior.

(1.4) Orações subordinadas adverbiais causais: exprimem a causa do fato.

Quando se analisa as considerações acima, observamos que os termos “motivo” e “causa” são empregados pelos gramáticos, até, de forma um pouco difusa. O que causa certa incompreensão por parte dos alunos quando acessa o texto das gramáticas escolares.

Bechara, em sua gramática, na parte que relaciona “outras particularidades das orações adverbiais”, afirma que “as orações subordinadas adverbiais iniciam-se pelo transpositor *que*, acompanhado de preposição ou advérbio ou de outras unidades adverbiais”. CAUSAIS: quando a subordinada exprime *causa, o motivo, a razão* do pensamento expresso na oração principal [...] (BECHARA, 2009, p. 493)

Em Rocha Lima, há uma abordagem mais explicativa quanto ao fenômeno do uso do “porque” nas adverbiais causais e coordenadas explicativas. Por tratar-se da expressão máxima do autor, em suas explicações, transcrevemos literal o texto.

¹ Em busca de mais esclarecimentos sobre a conjunção “porque”, experimentemos agora um ângulo de visão especificamente sintático. Quais seriam os fundamentos gramaticais responsáveis por essa dupla interpretação? Carone, 1988; Carlos Vogt (1989);

- A oração causal indica o fato determinante da realização, ou não realização, do que se declara na principal.

As conjunções *que* e *porque* ora têm valor coordenativo (conjunções explicativas), ora valor subordinativo (conjunções causais). Em certas línguas, distinguem-se estes dois papéis pela diversidade de partícula: no primeiro caso, equiparam-se ao francês *car*, ao inglês *for* e ao alemão *denn*; no outro, valem, respectivamente, *por parce que*, *because* e *weil*.

Nem sempre é fácil, por sem dúvida, diferenciá-las com nitidez. Todavia, atente-se para os seguintes traços caracterizados de uma e outra:

a) Valor coordenativo:

A oração coordenada de *que* e *porque*, como, aliás, qualquer oração coordenada, é feita para introduzir uma ideia nova, dentro de uma sequência do tipo A+A. Por encerrar a justificação do que se disse na oração anterior, tem, forçosamente, de seguir-se a esta. Por outro lado, separa-a da oração antecedente uma pausa de certa duração – pausa que, com frequência, se assinala por ponto e vírgula e, até, por ponto simples, além de se marcar, naturalmente, por vírgula:

“Não é oração aceitável a do ocioso; *porque* a ociosidade o dessagra.” (oração aos moços – Rui Barbosa)

b) Valor subordinativo:

A oração subordinada de *que* e *porque* é parte de outra oração, na qual funciona como adjunto adverbial – dentro de um esquema do tipo determinado + determinante, ou por outras palavras: principal + dependente. E entre elas existe, necessariamente, uma relação de “causa” e “consequência”. Eis aí a verdadeira pedra de toque: a oração principal encerra sempre a consequência do que se declarou na subordinada, e nesta, por sua vez, se apresenta a razão sem a qual não haveria aquela consequência. Em suma: é parte correlativa do mesmo todo.

Além disso, a subordinada causal pode antepor-se à principal, caso em que ela se separa por causa menor, marcado por vírgula; pospondo-se-lhe, pode também isolar-se por vírgula, ou até, dispensar sinal de pontuação.

Comparem-se os exemplos:

“*Espere-me um instante, que (porque) não demorarei.*”

(Evidentemente, não existe, aí, nenhuma relação de causa e consequência; com a segunda oração, faz-se tão só uma justificação do que se recomenda na primeira.)

Já na frase:

“*O capitalista se matou / porque estava arruinado.*”

A oração “*porque estava arruinado*” nos informa sobre a condição determinante, a razão eficiente da morte do capitalista. Se ele não estivesse arrui-

nado, não se teria matado; portanto, o estar arruinado (causa) foi o que acarretou a ter-se matado (consequência). (LIMA, 2010, p. 342; 343).

Como podemos observar, em Bechara temos uma definição pouco clara ou objetiva, ele afirma ser a subordinada causal o que exprime causa; motivo, razão do pensamento expresso na oração principal. Em Rocha Lima, a oração causal se mostra como fator determinante da realização ou não do que se declara na oração principal. Também admite a conjunção *porque* com valores distintos e condicionados a seus contextos, ou seja, coordenativo ou subordinativo. Seus esclarecimentos quanto ao emprego da conjunção *porque* e *que*, ficam circunscritos aos termos de que se utiliza para explicar suas observações e de antemão às explicações, admite não ser “fácil, por sem dúvida, diferenciá-las com nitidez”. O que fica com certa objetividade, é a questão de que “certas línguas, distinguem-se estes dois papéis pela diversidade de partícula.” Exemplifica sua observação com as línguas francesa, inglesa e alemã. Certamente privilegiadas por fonemas distintos para cada situação.

Abaixo temos os exemplos:

- “valor coordenativo (conjunções explicativas)
- francês [car]; inglês [for]; alemão [denn]”
- “valor subordinativo (conjunções causais)
- francês [parce que]; inglês [because]; alemão [weil]”

Lamentavelmente, ainda se depara hoje, com uma gramática pouco expressiva em sua proposta orientativa aos fatos da língua, por pouca objetividade em diferenciar os fatos narrados anteriormente.

Em sua tradição, a gramática propõe para análise das questões já vistas no exemplo (1.1), a existência ou não de dependência sintática entre os termos do período; e classificação da conjunção. Tais fatos, na medida em que não se esclarece exatamente o que considerar para assinalar a existência ou não de dependência sintática, costuma-se adotar o princípio de que a oração adverbial distingue-se da coordenada por funcionar como adjunto adverbial.

Nesses termos, entretanto, o adjunto adverbial quanto a seu antecedente, nem sempre é evidente e claro, pois pode apresentar-se como uma oração inteira. Nesse caso, o que assegura o advérbio a situação de adjunto adverbial é a relação semântica que contrai com a oração toda.

Quando se considera a relação semântica entre dois termos, quanto da dependência sintática, então, os parâmetros considerados pela GT não são capazes de conduzir a qualquer diferenciação entre orações coordenadas explicativas e subordinadas adverbiais causais. Pensando para que funcionem tais diferenciações, a gramática deveria esclarecer o que se considera exatamente como papel sintático de adjunto adverbial nestes casos.

A considerar o estudo escolar da coordenação e da subordinação, via de regra, tais estudos restringem-se tão somente à definição de estratégias classificatórias. Alunos são instruídos a localizar a conjunção¹ e, em caso de dúvida ou homofonia, analisar o conteúdo expressivo no período. O contexto sintático só funciona mesmo para isolar as orações substantivas e adjetivas das demais, já que nestes casos existe, de fato, uma evidente dependência sintática com relação à oração principal. Nos demais casos isto não ocorre. Desta forma, parece que a distinção entre coordenadas e subordinadas adverbiais existe tão somente do ponto de vista semântico (ou morfológico, se considerado o privilégio dado ao tipo de conector usado na construção do período). O que se questiona a essa altura é: *os processos de coordenação e subordinação são construídos por noções semântica ou sintática?* Se, se considerar relação estritamente sintática, então há razão ou motivação para que se encontrem considerações sobre especificações de ordem semântica. Considerando-se uma essência semântica, aí não se teria como justificar uma série de fatores gramaticais correntes nas línguas naturais. Quanto a essa questão, retomaremos no capítulo seguinte.

Mesmo omitindo as causas, a gramática admite estreita dependência semântica entre as orações coordenadas e subordinadas adverbiais que se revela em características sintáticas particulares. Disso se verifica as inúmeras classificações de ordem semântica, sendo demasiado supor que a tradição gramatical ignore qualquer fato linguístico característico em criticar seus pressupostos teóricos. A questão problema das gramáticas remonta a maneira como tratam dos fatos. “Ao se comparar o tratamento dado ao período composto pelos gramáticos Bechara (2009), Cunha & Cintra (1985), Rocha Lima (2010) e Luft (2002), nota-se que há divergência não só quanto à interpretação, mas também quanto à classificação das orações.” [...] Essas divergências tornam-se evidentes princi-

¹ O significado passado pela conjunção está, para Vogt, intimamente ligado ao processo de estruturação de períodos.

palmente no âmbito do período composto por subordinação – mais especificamente, no das orações adverbiais –, embora também ocorram no âmbito do período composto por coordenação.” [...] (Mateus et al., 2003).

Ainda em Mateus, podemos ver a preocupação quanto a questões que relacionam conjunções. Tais questões, são vistas pela autora, quando questiona se “as coordenadas ‘assindéticas’ também veiculam as relações de adição, contrajunção, causa e consequência, por que só se referir a elas quando as conjunções estão expressas? E por que não atentar para o fato de que uma mesma conjunção pode veicular relações semânticas diversas?” (MATEUS et al., 2003). Veja-se que os significados que a mesma conjunção (porque) pode imprimir situações bem típicas e controversas:

- (porque) - *Conjunção coordenativa explicativa* – liga duas orações na segunda das quais se esclarece a ideia contida na primeira. São elas: *pois, que, porque, etc.* (GT)
- (porque) - *Conjunção subordinativa causal* – inicia uma oração subordinada denotadora de causa. São elas: *porque, porquanto, já que, visto que, se, como* (só no início de frase), *uma vez que*. (GT)

(1.5) Foi de táxi para a festa *porque* estava atrasado = Foi de táxi para a festa já que estava atrasado = Como estava atrasado, foi de táxi para a festa. (neste caso um conceito de causa)

(1.6) Foi de táxi para a festa *porque* estava atrasado = Foi de táxi para a festa, pois estava atrasado = que estava atrasado, foi de táxi para a festa. (neste caso um conceito de explicação)

Como se pode concluir, o aspecto pragmático é bem evidente quando se deve considerar o contexto de uso de conjunções que podem por seu turno veicular relações semânticas diversas.

Ao finalizar este capítulo, deixaremos um quadro que mostra o conteúdo relativo à coordenação e subordinação; trazidos pela GT, e empregados no ensino de língua materna. O quadro nos permite observar que, o que é apresentado pela gramática, está bem próximo do que se propõe como ideal, uma vez que capta as propriedades básicas de cada oração.

No próximo seguimento, sem nenhuma pretensão, tentaremos mostrar algumas razões que contribuíram para motivar a GT a estabelecer o quadro que ora apresentamos e que é hoje empregado no ensino de língua materna. Algumas questões suprimidas é que será alvo de nossas observações.

O que nos motiva a tal apresentação, é tornar público, as questões suprimidas ou omitidas pela GT, em que a tradição gramatical ao suprimir dos textos escolares, deixa de instrumentalizar os professores e, estes, tornam-se incapazes de instruir convenientemente seus alunos na consecução de seu objetivo primário que é a proficiência em escrita e leitura. Então, ao assumir a questão do artigo, ou seja, as considerações quanto a coordenação e subordinação – assumimos o princípio de que a coordenação e subordinação devem ser objetos de estudo pelo aluno – se puderem ser empregados para aprimorar as suas habilidades de expressão. Isto, porém, não pode ser alcançado através de estratégias de ensino baseadas exclusivamente no texto teórico da GT.

Quadro demonstrativo do conteúdo relativo à coordenação e subordinação, trazido nas gramáticas tradicionais e empregado no ensino de língua materna.

Q1

QUADRO COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO GRAMÁTICA TRADICIONAL			
Oração coordenada	Orações sub. substantivas	Orações sub. adjetivas	Orações sub. adverbiais
Aditiva	Subjetivas	Restritivas	Causais
Adversativa	Objetivas diretas	Explicativas	Consecutivas
Alternativa	Objetivas indiretas		Condicionais
Conclusiva	Completivas nominais		Concessivas
Explicativa	Predicativas		Comparativas
	Apositivas		Conformativas
			Finais
			Proporcionais
			Temporais
			“Modais” “Locativas”
			“Agente da Passiva”

2. *Especificidades dos processos sintáticos em coordenação e subordinação*

Devemos admitir preliminarmente que coordenação e subordinação são conceitos relativos a processos sintáticos particulares que derivam da concepção tipicamente estruturalista da língua humana.

Na vigência da linguística estruturalista, muitos foram as considerações quanto à análise dos mecanismos próprios do sistema da língua. No caso da coordenação e da subordinação, há uma verdadeira sequência de estudos em que muitos teóricos se destacam. Em nosso caso, aqui, nos utilizaremos das terminologias de Tesnière.

Não raro, pensava os estruturalistas, que a língua humana, no que Saussure apregoava como faculdade da linguagem – é dela um dos produtos. Considerado esta faculdade nada mais é do que um mecanismo mental, próprio do ser humano, do qual são construídos e empregados sistemas semióticos, com base na noção primária de estrutura.

Para que se possa entender a noção de estrutura, consideramo-la como os mecanismos básicos por que opera o método estruturalista: relações associativas e sintagmáticas.

Consideram-se relações associativas, as que garantem às unidades significativas, os signos linguísticos. – no espaço das línguas naturais, uma significação e uma identidade para o sistema. Nesse sentido, pode-se dizer nestas relações, que as unidades se confrontam umas às outras e podem ou não ser ‘unidades de sistemas’, caso mantenham ou não uma relação opositiva. Quanto ao que garante dois sinais [*canavial* (kanavi’aw) dialeto] e [*vela* (‘vela) dialeto] (silva,2008), a condição de unidades significativas na língua portuguesa, é o fato de existir um acordo tácito entre seus falantes, que atribui a cada signo um significado distinto e particular. Por outro lado, dois sinais, [*tia* – (‘t)ia) Belo horizonte] e [*tia* – (‘tia) Cuiabá] (silva,2008), não tem a situação de unidade significativa na língua portuguesa porque tem idêntica significação. São, portanto, uma única unidade, uma vez que ambas as palavras se opõe a muitas outras.

Quanto às relações sintagmáticas, são as que dão feição à estrutura formal da gramática, ou a qualquer outro sistema semiótico. Tais relações, a partir da seleção de suas unidades significativas, criam sintagmas quando esta unidade contrai uma relação de dependência sintática, normalmente chamada de relação determinativa. Assim, essa dependência sintática associa-se com outra unidade significativa que domina a relação sintática. Essa unidade dominante no sintagma é chamada termo determinado, tal unidade dominante é identificada através de seu papel semântico predominante. Todo determinante é núcleo semântico do sintagma. O que assegura a um sintagma um papel sintático é a sua situação de opositiva com relação aos demais sintagmas do mesmo sistema.

Uma estrutura é o produto de uma relação sintagmática. Portanto, é o complexo formado por dois termos significativos para um sistema que constrói entre si uma relação de dependência semântica, denominado determinação.

Não obstante, o sintagma estruturalista é exclusivamente baseado na relação de determinação entre dois termos, cuja grandeza é muito variável. Uma vez que a noção de estrutura é baseada no sintagma, a análise decorrente do método estrutural é sempre fracionária e encontra problemas para dar conta de unidades que consideram a totalidade dos termos empregados pelo falante.

Pelo exposto, Saussure exclui do alcance do método esse tipo de unidade, dizendo tratar-se de fato da fala e não da língua. Nesse caso, o sistema coletivo, ou seja, o estudo da língua restringe-se ao levantamento das estruturas que o falante tem armazenadas na mente.

As estruturas de um sistema têm por trás de si dois princípios axiomáticos elementares: o primeiro é o da linearidade, e o segundo é o da especificidade funcional. O primeiro estabelece que todo enunciado é uma sequência de termos no qual cada um deles ocupa um lugar predeterminado pela estrutura, ou seja, no contexto estruturalista, indica que uma estrutura composta por dois termos só pode haver um e somente um termo determinado e um, apenas um termo determinante. Caso dois termos possam ser empregados ao mesmo tempo em uma mesma função determinativa, sejam considerados determinados ou determinantes, os dois termos é interpretado com sendo um só, por força deste princípio.

O segundo princípio estabelece que, termos de uma estrutura, é especializado por exercerem sempre uma das funções: determinado ou determinante. Esses dois princípios reproduzem em muito as possibilidades de expansão do sistema. A língua humana apresenta dois mecanismos que operam no sentido inverso do que é pedido pelos dois princípios axiomáticos. Esses dois princípios são, a saber: a coordenação e a subordinação.

Consideramos a coordenação como o mecanismo que opera o inverso do previsto pelo princípio da linearidade. Assim, é possível multiplicar um dos termos de um sintagma com este mecanismo, contudo, a estrutura que contém o sintagma permanece inalterada porque o termo multiplicado continua mantendo dentro da estrutura a mesma função e a mesma natureza semântica. Dessa forma, quando se coordenam dois termos na função de determinante de outro termo determinado, é necessário

que os dois termos tenham as mesmas propriedades sintáticas (mesma classe), e as mesmas propriedades semânticas com relação ao núcleo semântico do sintagma. É condição mínima para se ter uma estrutura: *pertinência sintática e acordo semântico*.

Quando se verifica que há na coordenação um mecanismo que não é natural dentro do sistema, vê-se que ele interfere sobre o princípio elementar da linearidade. Assim, toda vez que é acionado, a estrutura deve ser marcada por um índice gramatical que indica essa não naturalidade, ou seja, a situação extraordinária. Esse índice, na coordenação, é marcado pela conjunção coordenativa. Porém, não se reveste em a única marca, uma vez que outras podem assumir tal condição. A saber: qualquer pausa longa na enunciação; seja um deslocamento, seja a coordenação. Verifica-se nesse jogo, que em nenhuma circunstância, a coordenação está isenta de uma marca intrínseca e correspondente, ela não se restringe, portanto, a sua própria condição, há muitos outros, como um dos exemplos diria – o sujeito composto.

- (Os) (patos e marrecos) dte – determinante

dte ddo ddo – determinado

- (Dois ou tres) (frangos)

dte ddo

- (As frangas) (fugiram)

dte ddo

Evidentemente que a origem do processo de coordenação é sintática, mesmo sofrendo de restrições de ordem semântica, estas não são suficientes para que o processo não seja considerado como de ordem sintática. Tais restrições, a considerar, interferem, igualmente, na coordenação de sentenças. Assim, como ocorre nos demais casos, a alternativa segura é avaliar a coordenabilidade dos dois termos do período, analisando a natureza semântica entre os termos do período, em princípio, pode independe da marca de coordenação porque a natureza é inerente a cada termo, independentemente da conjunção. *É propriamente a sequência de termos que determina a interpretação semântica e não o conectivo*.

Nos exemplos a seguir, não será difícil perceber que todas as orações são introduzidas pela mesma conjunção, porém, a natureza semântica diferente, devido ao tipo de relação que tem com a oração antecedente.

(1.7) Roberto ingeriu veneno e morreu. (consequência)

(1.8) Roberto ingeriu veneno e não morreu. (adversidade)

A subordinação é um processo que não sofre qualquer restrição procedente da semântica, ao contrário da coordenação. Isso se dá devido ao mecanismo que opera o inverso do princípio da especificidade funcional. A subordinação, basicamente permite que se empreguem termos em certas estruturas e funções que não seja própria a ela. Assim como a coordenação, a subordinação também não é um processo natural e, por isso, se utiliza de certas marcas, que igualmente à coordenação, se faz valer de marcas específicas que indiquem a situação extraordinária.

Em português, os casos comuns de subordinação são as locuções adjetivas e adverbiais, em que os substantivos formalizam funções apropriadas aos adjetivos e aos advérbios, respectivamente.

Quanto a marcas de subordinação, podemos afirmar que são inúmeras: pronomes relativos; marcas de infinitivo, gerúndio e particípio e, segundo Tesnière, os *suffixos* empregados na derivação de palavras. Em que estas marcas pertencem a uma classe de termos da língua, os translativos. Tais termos derivam de processos de translação. A translação seria assim, nos termos de Borba (1979), explicando Tesnière, como uma operação gramatical capaz de mudar a classe de um componente lexical:

A base teórica da translação está no fato de que qualquer unidade linguística pode emigrar de uma classe gramatical para outra, através de determinados processos, o que também acarreta mudança de função (1979, p. 105).

A translação assim vista, é o efeito sintático causado ao termo pela marca apropriada. Não se pode dizer que o translativo é desprovido de função sintática ou apenas se presta a ligar dois termos da sentença. A marca de subordinação tem função subordinativa, uma função tipicamente sintática, não sendo ela, uma forma despreziosa de ligação. Mas sim, parte do determinante ou parte do determinado. No exemplo “casa de cachorro” constata-se que o termo “*casa*” não se liga ao termo “*cachorro*” pela preposição *de*, uma vez que o termo “*de cachorro*” é indivisível neste sintagma, porque opera a combinação entre a preposição “*de*” e o termo “*cachorro*” constata-se como função de determinante. Nem “*de*” nem “*cachorro*” são determinantes isolados. Quanto aos sufixos, criados em Tesnière, a questão anterior fica mais clara quando se analisa nessa perspectiva a palavra “*certeza*” em que há dois termos: uma base “*cert*” e um sufixo “*eza*” que dá base adjetiva propriedades funcionais de substantivo. A importância da translação está na sua produtividade na constituição do enunciado. Por um lado, supre as lacunas do léxico, em cujo repertório nem sempre se encontram itens para cumprir todas as

necessidades comunicacionais do enunciador. Segundo Carone (1986, p. 64), “É um recurso gramatical que permite um crescimento ilimitado das possibilidades de expressão. Em português não temos, por exemplo, um adjetivo para informar sobre a “natureza batata” de uma sopa”.

Claro, o recurso da translação nos permite transformar o substantivo “batata” em locução adjetiva para dizer: sopa de batata.

Assim, a translação exerce papel importante na construção gramatical do enunciado e concede noção clara sobre classes gramaticais. Neste caso do termo “certeza”, não se questiona a existência de um único termo. Pois o mesmo ocorre nos demais tipos de estruturas subordinadas.

Q2

TERMOS		TRANSLATIVO	SUBORDINADO
lata	d'água	de	água
determinado	determinante		
maldade	pura	dade	mal
determinado	determinante		
disse	que ia à praia	que	Ia à praia
determinado	determinante		
lama	que afunda o pé	que	afunda o pé
determinado	determinante		

O processo sintático de coordenação e subordinação na visão de Tesnière, não pode ser analisado pelo mesmo processo que analisa as situações ordinárias. Sendo assim, sugere considerar dois sistemas sintáticos paralelos entre si: a hipotaxe e a parataxe. Aquela referente à subordinação, esta, referente à coordenação. Tanto uma quanto a outra, abrem precedentes ao encadeamento natural da sintaxe. A parataxe investiga a expansão de um dos termos do sintagma derivado do processo de coordenação. Tal expansão, não pode ser analisada pela sintaxe normal, porque a coordenação não altera a estrutura prevista no sistema. Já a hipotaxe, prevê um canal paralelo de relações sintáticas que nasce em um dos termos do sintagma e se aprofunda para um nível inferior e sintaticamente independente da sintaxe da sentença. Assim, a sintaxe prevê uma estrutura “E” constituída por dois termos básicos que exercem a função de determinante e determinado, respectivamente. A parataxe prevê que esta mesma estrutura “E” pode ter um de seus termos expandido. A hipotaxe por sua vez, aprofunda a análise do segundo termo e encontra dois sintagmas. A existência destes dois sintagmas dentro do termo determinado + determinante é desprezível para a sintaxe normal.

Como podemos observar dessa pequena consideração, há muita motivação para considerar a coordenação e subordinação como dois processos de ordem sintática, decorrente da sua origem e fundamentação nos pressupostos estruturalistas. Entretanto, não há que se evitar, sobretudo na coordenação, o componente semântico. Pois este componente impõe condições específicas à estrutura da sequência em que se dá a coordenação. É o que será abordado no próximo segmento deste trabalho.

3. *Subordinação semântica*

Num período composto, normalmente estruturado – isto é, não construído por frases de situação ou contexto –, as orações se interligam mediante dois processos sintáticos universais: *a coordenação e a subordinação*. Assim Garcia (2010) inicia seu texto “Processos sintático”, no livro – *Comunicação em Prosa Moderna*.

No mesmo livro, o autor causou muita polemica ao comentar a subordinação semântica. Contudo, o termo considerado por ele, certamente mal entendido, não se referia ao termo *subordinação* empregado pelos linguistas estruturalistas. Mas, ao contrario do que se supunha, a subordinação semântica nada mais é, do que uma dependência semântica que rege a sequência de termos coordenados.

Quando se vê a coordenação como um processo sintático, naturalmente pode-se conceber que o tipo de dependência semântica a considerar seja entre dois termos do sintagma, o determinado e o determinante. Quando se observa o seguinte exemplo: “espada delgada e felpuda”, observa-se que há perfeita coordenação e independência sintáticas predita nas gramáticas tradicionais. Contudo, também se vê que tal construção apresenta uma qualificação que simplesmente não se aplica ao termo “espada”. Logo, o termo determinante em que se dá a coordenação (delgada e felpuda) é inadequado para exercer esta função relativamente ao termo determinado (espada). Nesse caso, não existe nada que o torna impróprio quanto à ordem em que aparecem os termos coordenados. Tal condição se manteria, mesmo que os termos fossem invertidos em suas posições, ou seja, “espada felpuda e delgada”, ainda assim, persistiria a inadequação. Uma vez que se utilize termo adequado ao sintagma, ou seja, “espada delgada e afiada.” O sintagma deixa de ter problemas, não importando a ordem em que os termos apareçam: “espada delgada e afiada”, “espada afiada e delgada.”

Conferindo os exemplos acima, constatamos que a coordenação do ponto de vista estritamente sintático, não importando a ordem que possam apresentar-se, pode-se considerá-la irrelevante, uma vez que ambos estão comprometidos pelo outro termo do sintagma. O que se vê, é que há um acordo semântico que serve de base para a construção do sintagma. Quanto ao que se pode constatar, podemos dizer em linguagem formal que: em uma estrutura “E” o termo “t” contrai uma função com dois termos coordenados “t1” e “t2”, então a estrutura “E” pode configurar-se como $[t/(t1+t2)$ ou $t/(t2+t1)]$.

Entretanto, pode ocorrer que em algumas vezes o processo de ordenação se aplica a formas que esta além da noção de estrutura: a sentença. O que nesses casos, suscitaria a questão de não haver qualquer restrição de ordem semântica e, portanto, os termos e a sequência de termos fossem regidos exclusivamente pelo princípio de coordenar elementos. Caso isso fosse verdadeiro, qualquer sequência (a+b) ou (b+a), ou mesmo qualquer “a” ou qualquer “b”, podem ser aceitos como bem coordenados. É claro que, nada disso se faz verdadeiro.

Para visualizar o que foi dito anteriormente, vamos testar se realmente “a” ou qualquer “b” poderia ser aceitos como termos bem coordenáveis. As frases abaixo demonstram que, de fato, isto não é possível.

(3.1) A campainha tocou e Roberto vai sair com o carro amanhã.

(3.2) O corte esta sangrando muito, mas os legumes não vão ficar salgados.

(3.3) Naquela noite, comi e abri a caixa de correios.

O que se constata nos exemplos, é a existência de algum problema além da simples falta de incoerência. A incoerência é plenamente coordenável, quando se quer expressar a própria incoerência.

Por exemplo:

(3.4) Ligou a televisão nas alturas e foi dormir.

(3.5) Passou horas escrevendo uma carta e contou tudo pelo telefone.

(3.6) Odeia cheiro de fumaça e passa o dia a fumar.

A incoerência entre as ações expressa tem coerência, ou melhor, tem coordenabilidade.

A incoerência esta no fato de existir o inusitado, ou seja, aquilo que muitas vezes gera uma fração de humor. O caso das frases (3.4); (3.5); (3.6) é diferente. Não se pode dizer que há coordenabilidade, por-

que a incoerência não está no inusitado, mas na impossibilidade de simultaneidade no processo de coordenabilidade. Se existir um contexto adequado, então a coordenabilidade passa a ser possível, mas restrita àquelas pessoas que vivenciam o contexto.

Difícil, mas passível de ocorrência, uma cozinheira com um pote de sal na mão, a panela de legumes no fogo, cai uma faca e corta-lhe o pé – e a cozinheira diz: O corte esta sangrando muito, mas os legumes não vão ficar salgados. Nem mesmo o sinistro fará com que a cozinheira derube o pote de sal na panela.

O que se depreende do que foi exposto é que na coordenação de duas sentenças, a seleção dos termos não é aleatória. Mesmo que não haja o mesmo tipo de restrição semântica que se verifica na formação do sintagma, existe uma restrição determinada pelo contexto em que se encaixam as duas situações coordenadas.

A coordenabilidade de duas sentenças depende de sua contextualidade quando se diz que essa dependência atrela-se a possibilidade das duas situações expressas ocorrerem de fato, ou unicamente serem citadas em um mesmo momento no tempo.

Para ficar claro o que mencionamos, vamos testar se qualquer sequência (a+b) ou (b+a) é igualmente coordenável quando se trata de duas sentenças. Em que a coordenação sendo um processo sintático e, o contexto o fator em que se satisfazem as restrições semânticas típicas da ordenação, então, imagina-se que não exista restrições quanto à ordem dos termos coordenados na sequência. Este é o caso das frases abaixo:

(3.7) Roberto está jogando bola e Alan foi à praia.

(3.8) Alan foi à praia e Roberto está jogando bola.

As construções (3.7) e (3.8) é similar ao de sintagmas como “Roberto e Ana casaram” ou “Ana e Roberto casaram”. Os termos coordenados satisfazem as condições semânticas exigidas pela estrutura ou pelo contexto e são gramaticalmente equivalentes e independentes. O que torna os termos controláveis é, sem dúvida, as restrições semânticas externas o único fator controlador. Porém, há frases, que contrariam este comportamento: são as condicionadas por fatores controladores internos. Observe-se.

(3.9) Roberto suicidou-se e foi enterrado às cinco horas.

(3.10) ! Roberto foi enterrado às cinco horas e suicidou-se.

(3.11) Roberto quebrou o pé e sentiu muita dor.

(3.12) ! Roberto sentiu muita dor e quebrou o pé.

(3.13) O elevador enguiça todo dia, portanto não contem comigo na hora marcada.

(3.14) ! Não contem comigo na hora marcada, portanto o elevador enguiça todo dia.

A dependência semântica, observada nas frases acima, é de tal ordem, que se torna impossível alterá-las. Há uma dependência, quando se verifica entre as duas sentenças uma relação de causalidade: o primeiro termo expressa a causa do segundo, que evidentemente a consequência. Tais restrições do contexto a que estão imersas, nestes casos, a coordenação sofre restrições de ordem semântica, tanto internas como externas.

Essas restrições semânticas demonstram que o processo sintático não pode ser considerado unicamente como relacionado à sintaxe quando opera sobre sentenças. Uma vez que nem a seleção dos temas, nem a sequência de coordenação é aleatória. Por ser inerente à situação expressa, a casualidade é naturalmente interpretada a partir da sucessão de fatos: se um fato é causa de outro, então esse fato é temporalmente anterior ao outro. A coordenação em seu processo não tem propriedades específicas além da coindexação de termos. Assim, para expressar a causalidade através da coordenação, é impreterível respeitar a sequência natural dos fatos pela coindexação. A ordenação dos termos “causa” e “consequência”, é o que permite a expressão de casualidade. Nesses termos, o processo de coordenação está subordinado à semântica. Verifica-se aí, uma subordinação à semântica e não uma subordinação semântica. Enquanto aquela é o mesmo que dependência de fatores semânticos, esta simplesmente não existe. O processo de subordinação é restrito à sintaxe, particularmente à sintaxe estruturalista, e tem a ver com o estado em que se encontra um dos termos de uma estrutura em que se dá o processo de translação descrito por Tésnière, ou seja, a transformação de uma categoria gramatical em outra.

Quanto à questão da casualidade, esta se relaciona às restrições semânticas internas aos termos de coordenação. Assim, fica uma última questão a ser deflagrada, ou seja, definir os tipos de relações de casualidade e sua origem mental.

Podemos dizer que a casualidade decorre de *mecanismos cognitivos inerentes ao ser humano*¹. Trata-se de uma relação tipicamente humano, ou seja, existe um mecanismo mental gerador de causalidade. Não nos deteremos a explicar esse fato, uma vez que, nos interessa dizer que existem relações de casualidade a que podemos denominar “causas naturais”. Uma causa natural é uma relação cuja verdade é incontestável através de argumentos racionais tangíveis.

Trata-se dessa forma do que explicam fatos da seguinte natureza:

(3.15) A água atinge 100° ao nível do mar e entra em ebulição.

(3.16) A criança teve diarreia e ficou desidratada.

O mecanismo mental que estabelece relações de causalidade não analisa apenas situações naturais em que a verdade é incontestável. A causalidade é propriamente a base da significação. Logo, todos os estados intelectuais do homem analisam ou geram relações de causalidade. Eis aí, então, que surge a necessidade de se estabelecer uma tipologia de relações causais.

Há dois tipos de relação causal: aquela em que a verdade é incontestável e aquela em que a verdade é contestável; porque a causa não é natural, não é provável ou, simplesmente é um equívoco. O falante, porém, modaliza (atribui um modo) a causalidade não natural e a expressa de duas maneiras: uma como se fosse real ou outra, como se ele próprio duvidasse.

(3.17) Roberto não pregou o prego direito e o quadro caiu no chão.

(causa não natural como se fosse real: poderia ter sido o vento, uma leve trepidação no solo, a má colocação do quadro, etc.)

(3.18) Roberto não deve ter pregado o prego direito e o quadro caiu no chão.

(Causa não natural como se houvesse dúvida.)

A expressão de uma relação causal não natural como se fosse real tem para o falante o mesmo valor de uma causa natural e, de fato, só não será interpretada como natural se o interlocutor conhecer outra possível

¹ A esse tema pode-se conferir em: LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. PINKER, Steven. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. RASTIER, François. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: P.U.F., 2001. Lucien Tesnière: *Éléments de syntaxe structurale*. Philosophie et Sciences Cognitives, *Rev. Intellectica*, n° 17, Paris, 1993/2.

causa que contraste a relação. Tal fato pode tornar-se inconveniente, quando da classificação de orações coordenadas e subordinadas adverbiais, o que será assunto da próxima parte deste trabalho. Por ora, finalizamos esta parte com a definição dos três tipos possíveis de relações causais:

(3.19) Causalidade natural

(3.20) Causalidade não natural expressa como natural

(3.21) Causalidade não natural expressa como não natural.

4. As orações coordenadas e subordinadas adverbiais

Após algumas considerações importantes ao nosso assunto principal, chegamos finalmente ao campo em que a coordenação e a subordinação apresentam-se em situação limite. Antes, porém, de adentrar nosso assunto, coordenadas e subordinadas adverbiais, trataremos algumas considerações que diz respeito à função adverbial.

4.1. A função adverbial

Quando se considera a metodologia estruturalista, verifica-se que o advérbio representa um problema para esta metodologia. Na verdade, o problema reside no que se convencionou chamar “advérbio”. Dentro da gramática reúne um conjunto de palavras com comportamento sintático significativamente diferente. No mínimo três tipos de palavras ou expressões dentro da classe dos advérbios são bastante diferentes.

Desses três tipos, nem todos podem ser analisados através do estruturalismo. Casos vistos, a base da noção de estruturalismo é a noção de “estrutura”, sendo esta configurada através do sintagma. Um sintagma é um complexo que reúne dois termos que contraem entre si uma função de determinação em que um deles é o núcleo semântico.

Assim, os únicos advérbios que atendem à estrutura convencional do sintagma são os que têm:

- a) um único antecedente claro que funcione como determinado.
- b) posição fixa e previsível na estrutura a que pertencem.

Apenas os advérbios de intensidade e alguns advérbios de negação tem este comportamento. Os intensificadores determinam um verbo ou um adjetivo e sua posição é previsível conforme o tipo de determina-

do, ou seja, à frente do adjetivo e após o verbo. Em alguns momentos, não muito frequentes, o determinador determina um advérbio de modo e, neste caso, ele tem a mesma disposição no sintagma de quando determina o adjetivo.

(4.1.1a) Mochilas muito pesadas prejudicam a coluna.

(4.1.1b) Mochilas pesadas muito prejudicam a coluna.

(4.1.2a) O ator riu muito com o comediante.

(4.1.2b) O ator muito riu com o comediante.

O advérbio *não*¹ é o único que apresenta posição fixa na sentença, estando à frente do verbo, dentre os advérbios de negação é o único que pode ser considerado como capaz de contrair uma função sintagmática típica do estruturalismo. Outros, ou tem mobilidade na sentença, ou não tem um referente claro. O advérbio “nã”, e os intensificadores são um tipo de palavra de origem adverbial tipicamente determinante, o que as torna muito semelhantes aos adjetivos, os determinantes do substantivo.

Convém ressaltar, que a palavra “nã” parece remeter a dois vocábulos distintos: o que determina especificamente o verbo e tem posição fixa na sentença; o que não tem posição fixa na sentença e cujo antecedente pode até ser a oração como um todo.

Apenas o primeiro assegura comportamento sintático que os intensificadores. Para verificação do exposto, considera-se os índices (1 e 2) para diferenciá-los nos exemplos.

(4.1.3a) você ¹nã veio.

(4.1.3b) *¹Nã você veio.

(4.1.4a) ²Nã, a gente ¹nã veio.

(4.1.4b) A gente ¹nã veio, ²nã.

(4.1.5a) ²Nã, você jamais veio aqui.

(4.1.5b) Você jamais veio aqui, ²nã.

(4.1.6a) ²Nã, jamais Roberto veio aqui.

(4.1.6b) Jamais Roberto veio aqui, ²nã.

¹ Maiores entendimentos em: Les recherches de Lucien TESNIÈRE sur la syntaxe structurale ont été publiées en 1959, cinq ans après la mort de l'auteur, sous le titre *Éléments de syntaxe structurale* (Paris, Klincksieck, 1966).

Os exemplos propostos podem ser analisados da perspectiva de um “não” do tipo (2) que pode ocorrer na mesma sentença em que um “não” do tipo (1) é empregado. Há possibilidade também, da ocorrência em sentenças em que ocorram outros advérbios de negação, como *jamais*, *nunca*, e outros. Neste caso, a forte interferência de carga semântica associada à noção de tempo, tem comportamento móvel dentro da sentença e não necessariamente determinam o verbo. Outro caso de proposta de estudo.

Todos os demais tipos de advérbio têm por propriedade mais característica a mobilidade dentro da sentença. Apenas por este fato, já é possível dizer que a metodologia estruturalista é incapaz de tratá-los de forma eficiente, porque sua mobilidade contraria diretamente a noção de estrutura. Quanto à mobilidade, esta permite ainda que se questione a existência de um termo a que esses advérbios especificamente determinem na sentença. Talvez a única exceção seja o advérbio de modo, que indica a maneira como a relação expressa pelo verbo se dá. Consideravelmente, poucos advérbios de modo não costumam ser deslocados de sua posição que segue o verbo na sentença. Em sua maioria, eles derivam de adjetivos determinativos ou adjetivos empregados como advérbios. Convém destacar que os determinativos não são empregados na linguagem coloquial.

(4.1.7a) A casa amarela caiu *inteiramente*. (do adjetivo ou substantivo inteiro)

(4.1.7b) **Inteiramente* a casa amarela caiu.

(4.1.7c) *A casa amarela *inteiramente* caiu.

(4.1.8a) O professor falou *bonito*.

(4.1.8b) **Bonito* o professor falou.

(4.1.8c) *O professor (*bonito* falou)

Os casos acima demonstram que o antecedente do advérbio de modo é de fato o verbo. Caso em contrário, em situação extraordinária, o advérbio continuaria com a mesma mobilidade sem prejuízo para a interpretação da sentença.

Quanto ao que se pode verificar como comportamento dos advérbios de modo, estes, a seu turno, corroboram para que se considere quanto ao comportamento, outros dois tipos de advérbios: os que tem antecedente claro e guardam mobilidade na sentença, e os que tem um antecedente claro e guardam a mobilidade em situações normais. Vejamos:

(4.1.9) não moveis, com antecedente clarointensificadores

(4.1.10) moveis com antecedente claroadvérbios de modo

(4.1.11) moveis, sem antecedente claro..... todos os demais

Considerado os três tipos de advérbios, é possível determinar propriedades mínimas de qualquer palavra de caráter adverbial. Em outros termos, é possível definir o que seja a “função adverbial”, ou seja, um termo exerce função adverbial na sentença se contrair com um adjetivo, verbo ou advérbio a função de determinante ou se for um termo móvel que não determina um substantivo.

As orações adverbiais podem ser identificadas através dos critérios expostos acima. Contudo, quanto ao termo *subordinadas* é realmente adequado para designá-las é questão que tentaremos mostrar no próximo segmento deste trabalho.

5. *Orações coordenadas e subordinadas adverbiais*

Quando se verifica o tratamento dado às orações coordenadas e subordinadas adverbiais pela tradição gramatical, tais orações parecem ser totalmente independentes uma das outras. Na verdade, tal fato impede que se utilize o conhecimento teórico relativo aos processos de formação de período como fonte de aprimoramento de habilidades de expressão oral escrita.

Pensando dessa forma, acreditamos na existência de orações tipicamente coordenadas, orações tipicamente subordinadas adverbiais e orações equivalentes, ou seja, as que se relacionam a processos de coordenação ou subordinação a partir de certos fatores estritamente sintáticos.

Para que não sejamos imprudentes em nossas observações, consideramos conveniente delimitar o conjunto de orações que serão consideradas aqui. Isto se faz necessário, porque alguns autores podem considerar outras orações que não sejam aquelas registradas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, doravante NGB.

Em Bechara (2010), registram-se três orações não contempladas pela NGB. Mais evidentes: as adverbiais locativas, modal e agente da passiva. Tentaremos agora verificar cada uma delas separadamente.

Orações adverbiais locativas são as que figuram como advérbio de lugar e se valida pela indicação do lugar em que a situação expressa pela

sentença se dá. A razão pela qual tais orações não sejam consideradas pela tradição gramatical como adverbiais, está no fato de serem introduzidas pelo conectivo “onde”, convencionalmente registrado como pronome relativo introdutor das orações adjetivas.

(5.1) Eu acredito não lembrar *onde está a caneta*.

(5.2) *Onde eu estou pisando agora*, será o início da corrida, e só terminará *onde o primeiro competidor parar sem combustível*.

(5.3) Você deve ficar aqui *ou onde ele determinar*.

Quando a tradição gramatical pensa o “onde” como pronome relativo, condiciona-o a um antecedente elíptico, tal qual a palavra “lugar”

(5.1a) Eu acredito não lembrar (o *lugar* (onde esta a caneta)).

(5.2a) [No *lugar* (onde eu estou pisando agora)], será o início da corrida, e só terminará [no *lugar* (onde o primeiro competidor parar sem combustível)].

Ora, nesta proposição há dois pontos questionáveis: A palavra “onde” nem sempre é empregada com antecedente explícito, e a palavra “lugar”, utilizada para justificar o caráter adjetivo da oração subordinada introduzida por “onde”, no caso, um termo estranho à sentença.

Quanto ao primeiro, constatamos em Bechara (2010), que [...] pronomes relativos são os que normalmente se referem a um termo anterior chamado antecedente [...] e os pronomes relativos *quem* e *onde* podem aparecer com emprego absoluto, sem referências a antecedentes [...]. Os relativos sem antecedentes também se dizem relativos indefinidos [...] e quanto ao *quem* se refere a pessoas ou coisas personificadas e sempre aparece precedido de preposição [...]. (Bechara, 2010 p.171 e 172). Em Rocha Lima, verificou-se que a função do *que* é a de pronome de referência a pessoas, ou coisas [...] Quanto às funções do *quem*, embora tenha por antecedente, no português atual, propriamente a pessoas, podia também referir-se a coisas [...] (Lima, 2010 p.403 a 407). Nessa perspectiva das gramáticas, pode-se inferir que os autores fazem distinguir três tipos de pronomes neste caso: o pronome relativo definido (o que tem antecedente explícito); o pronome relativo indefinido (o que não tem antecedente explícito), e o pronome interrogativo (também sem antecedente). O que nos faz, destarte crer, que há mais ocorrências de *onde* sem antecedente, do que com antecedente. A tradição gramatical, nesse caso, suscitamos o entendimento a partir dos princípios metodológicos do estruturalismo, segundo os quais só existe um tipo de termo não expresso: o

¹funcativo Ø (zero). Quando se fala em funcativo Ø não constitui um termo elíptico, mas um termo sintático atualizado na estrutura através do vazio, uma vez que em relação a outros termos que podem aparecer na mesma estrutura, este vazio pode ser interpretável como *opositivo*.

Ao mencionar a palavra “lugar”, desejamos mostrar que ao ser utilizada para justificar o caráter adjetivo da oração subordinada introduzida por “onde”, ela figura como um termo estranho à sentença. se fosse o caso de justificar o papel adjetivo para o pronome, falar-se-ia então em um termo Ø.

(5.1a) Eu acredito não lembrar (Ø (onde esta a caneta)). [Ø = lugar]

(5.2a) (Em (Ø (onde eu estou pisando agora))), será o início da corrida, e só terminará (em (Ø (onde o primeiro competidor parar sem combustível))). [Ø = lugar]

Temos, então, o segundo ponto contra a consideração de que o “onde” só introduz orações adjetivas. Considere-se em Bechara (2010) “Também os pronomes relativos sem referencia a antecedente ou precedidos de artigo transpõem oração subordinada a substantivo, podendo esta oração subordinada substantiva passar a exercer função adverbial se vem acompanhada da conveniente preposição.”

Considerando (5.1) Eu acredito não lembrar *onde está a caneta*. e (5.2) *Onde eu estou pisando agora*, será o início da corrida, e só terminará *onde o primeiro competidor parar sem combustível*. Comparando com (5.1a) Eu acredito não lembrar (Ø (onde esta a caneta)). e (5.22b1) (Em (Ø (onde eu estou pisando agora))), será o início da corrida, e só terminará (em (Ø (onde o primeiro competidor parar sem combustível))). Verifica-se que em algumas a preposição não existe e nem mesmo podem ser introduzidas na sentença.

Em (5.2a), a preposição é vista como uma necessidade estrutural, uma vez que a estrutura ((Ø (onde X)) é de natureza substantiva: como determinante, o adjetivo é comumente associado a um núcleo semântico substantivo. Para que esta estrutura de natureza substantiva contraia uma função adverbial na sentença é necessário que ela seja subordinada através de uma preposição (um translativo) nos moldes de Tésnière.

¹ Ver em: TESNIÈRE, L. *Eléments de syntaxe structurale* e CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 82.

Quando se propõem reduzir todas as orações introduzidas por “onde” à função adverbial, trata-se de questão muito abrangente, uma vez que dependendo da transitividade do verbo, orações também podem contrair funções substantivas. É o caso destas:

(5.4) Eu sei *onde* você está escondido.

(5.5) Eu sei *quem* você é.

(5.6) Eu sei *o que* você quer.

Considerando a oração “Onde eu estou pisando agora, será o início da corrida, e só terminará onde o primeiro competidor parar sem combustível.” verifica-se de fato a existência de uma oração adverbial locativa.

As orações adverbiais agente da passiva dependem, evidentemente, de se considerar o agente da passiva um adjunto adverbial. Tal entendimento, entretanto, é pouco convencional, uma vez que esconde a verdadeira natureza da oração subordinada. A ver como se sabe, o agente da passiva tem a forma constante, ou seja, a referência cruzada, orações com verbo transitivo direto, transposta para voz passiva. O agente da passiva corresponde ao sujeito da voz ativa, sendo em princípio, um termo de natureza substantiva. A atribuição ao agente da passiva, o caráter adverbial, deve-se exclusivamente ao fato de que: vem precedido de preposição; determina um verbo, e é facilmente omitido da sentença sem causar prejuízo para sua interpretação.

A preposição, contudo, é uma exigência formal da estrutura básica da voz passiva, não constituindo nenhuma marca de ¹translação. Emprega-se tão somente, quando da impossibilidade do uso de termos distintos e não coordenados com a mesma função de sujeito. Havendo diferenças quanto à forma de se expressar o sujeito semântico de sujeito gramatical.

A oração modal é diferente. Normalmente, o que há é uma locução adverbial de modo, composta por uma preposição de natureza ²translativa e um termo de natureza substantiva. Tal fato é verificado nas estru-

¹ A preposição (por) marcar também o caso ablativo

² A base teórica da translação está no fato de que qualquer unidade linguística pode emigrar de uma classe gramatical para outra, através de determinados processos, o que também acarreta mudança de função (Borba, 1979, p. 105). Cf. TESNIÈRE, L. In: CARONE, F. de B. (1995, p. 64-72 e 90-1) – sobre translação de 1º e 2º graus.

turas denominadas orações modais em GT, quando há uma duplicação de termos de natureza translativa.

(5.7) Roberto operou o paciente *cuidadosamente*.

(5.8) Roberto operou o paciente *sem o menor cuidado*.

(5.9) Roberto operou o paciente *sem ter pressa*.

(5.10) Roberto operou o paciente *sem que ele sentisse nada*.

Todas acima se encontram adjunto adverbial de modo. Somente a primeira há um advérbio de modo. As demais são todas locuções adverbiais. A oração subordinada é o termo substantivo da locução, que é outra vez subordinado para contrair função de advérbio com o verbo.

Os únicos casos em que orações subordinadas adverbiais modais ocorrem, é através do emprego de uma única marca de translação, a oração contrai uma função adverbial com o verbo. Isto só se verifica quando o translador estiver reduzido à forma de gerúndio.

(5.11) Roberto operou o paciente *cuidando para que não houvesse infecção posteriormente*.

(5.12) Roberto operou o paciente *rindo o tempo todo*.

Em face do que anteriormente foi exposto, podem-se acrescentar ao grupo de orações subordinadas adverbiais apresentado na NGB as seguintes orações:

- a adverbial locativa
- a adverbial modal

Quanto à oração agente da passiva, descrita pela tradição, não será considerada, devido a sua natureza originalmente substantiva.

No próximo item a ser abordado, tentaremos verificar algumas questões relacionadas às coordenadas e subordinadas adverbiais, considerando-se três grupos, conforme sua identidade com os processos de coordenação e subordinação.

5.1. Orações tipicamente coordenadas

Uma estrutura é assim considerada quando sofre apenas um tipo de restrição possível de controlar ou não a possibilidade de serem coordenadas. Trata-se da coordenabilidade, ou melhor, a compatibilidade semântica entre os termos pares de idêntica propriedade sintática. Tanto a

compatibilidade semântica, quanto a propriedades sintáticas, ambas atendem a necessidade de estrutura em que se dá a coordenação. No caso de duas orações, a estrutura é a própria relação entre as coordenadas e o contexto.

Não existindo controle entre orações (uma e outra), as coordenadas típicas podem constar indiferentemente na sequência (primeira ou segunda). Assim, tais casos de coordenação de termos de um sintagma, em que ocorre a condição de que não mais o termo é mera parte de uma enumeração aleatoriamente ordenada na sentença.

Em princípio, as únicas orações dentre as tradicionalmente consideradas como coordenadas são as alternativas.

(5.1.1a) Ou Roberto ou Elma serão colocados em disponibilidade pelo ministro.

(5.1.1b) Ou Elma ou Roberto serão colocados em disponibilidade pelo ministro.

(5.1.2a) Chova ou faça sol, esta criatura corre pela manhã.

(5.1.2b) Faça sol ou chova, esta criatura corre pela manhã.

As coordenadas aditivas podem ou não ter o mesmo comportamento das alternativas. Embora as aditivas negativas (nem isso nem aquilo) sejam sempre tipicamente coordenadas, as afirmativas muitas das vezes, dependem de relações internas no contexto da sequência.

(5.1.3a) Não fui à feira, nem ao supermercado. Fiquei em casa.

(5.1.3b) Não fui ao supermercado, nem à feira. Fiquei em casa.

(5.1.4a) Nem bebeu cicuta, nem morreu. Está lá fora jogando bola.

(5.1.4b) Nem morreu, nem tomou cicuta. Está lá fora jogando bola.

(5.1.5a) Acendeu o cachimbo e ligou a televisão.

(5.1.5b) Ligou a televisão e acendeu o cachimbo.

(5.1.6a) Calçou a bota e amarrou o cadarço.

(5.1.6b) *Amarrou o cadarço e calçou a bota.

(5.1.7a) Colocou água no regador. Regou as plantas e guardou o regador no armário.

(5.1.7b) Colocou água no regador. Guardou o regador no armário e regou as plantas.

Verificando as orações acima, percebe-se que as orações coordenadas aditivas tipicamente coordenadas estão nas frases (5.1.3) a (5.1.7).

Todas intercambiáveis. As aditivas não tipicamente coordenadas estão em (5.38) a (5.39), a condição de serem intercambiáveis é negada pela situação de incoerência do ponto de vista pragmático. São situações intrínsecas e diferem da coordenação e subordinação adverbial.

Considera-se que, para que haja subordinação adverbial, a situação expressa por uma das orações deve interferir sobre a situação expressa pela outra oração ou sofrer dela interferência. Visto quando existe alguma relação de causalidade entre as orações do período. De vez que orações introduzidas pela conjunção (e) expressam relações deste tipo, embora sejam equivocadamente classificadas como aditivas.

(5.1.8a) Roberto *comeu muito* e ficou com dor de estômago.

(5.1.8b) *Roberto ficou com dor de estômago e *comeu muito*.

A relação de causa, expressa pela situação “comer muito”, revela o motivo da impossibilidade de não haver possibilidade de inversão na ordem da sequência dos termos das orações acima. Nas orações (5.1.8) a (5.1.9) verifica-se situação bem diferente; nessas orações, nenhum dos termos é causa ou consequência lógica daquele a que se coordena.

O que se verifica nas orações (5.1.8 a (5.1.9) são um caso particular de coordenação, embora não haja a menor motivação para postular a existência de fatores adverbiais interferindo em sua coordenabilidade. O que efetivamente pode interferir na coordenabilidade é a existência de uma dependência condicionada ao contexto, que controla a coordenação temporal: a *sequência lógica*. Tal sequência se justifica pelo fato de orações que se coordenam dentro de uma sequência lógica, existe uma dependência semântica de ambos os termos em relação ao contexto pragmático que as contém.

Pensando assim, podemos considerar a existência de dois tipos de orações tipicamente coordenadas: uma cuja inversão é possível, por não haver nenhum tipo de sequência lógica, mas apenas a sequência gramatical; e uma em que a inversão não é possível por haver além da sequência gramatical, a sequência lógica, que determina a procedência temporal de um dos termos com relação ao outro. Ainda na sequência deste capítulo, veremos outra coordenada: a aditiva.

5.2. Orações tipicamente subordinadas

Essas orações, consideradas em sua tipicidade, contraem como os advérbios de tempo e lugar, uma função com um dos termos da oração principal. Como os demais advérbios, elas podem ou não serem deslocadas de posição na sentença. Ambas guardam em si as propriedades dos advérbios de tempo e lugar, sendo que a locativa pode funcionar como complemento circunstancial de verbos de movimento. Tais orações são introduzidas por conjunções, locuções conjuntivas, relativos indefinidos (onde), gerúndio ou particípio. Por tratarem de marcas de subordinação, qualquer inversão de posição da subordinada depende da concomitante inversão do translativo. Caso diferente ocorre nas coordenadas, em que se invertem os termos coordenados, mas o translativo permanece imóvel. Veem-se exemplos anteriores.

As orações temporais, estáticas e não estáticas (proporcionais); indicam um momento no tempo (como intervalo fechado); são as que indicam o transcurso de uma situação tomada como intervalo aberto de tempo.

(5.2.1a) Roberto ficou preocupado, *quando a prova começou*. (estática)

(5.2.1b) *Quando a prova começou*, Roberto ficou preocupado.

(5.2.2a) *Passados quinze minutos*, sentiu dor de barriga. (estática)

(5.2.2b) Sentiu dor de barriga, *passados quinze minutos*.

(5.2.3a) Ia ensopando a camisa, *à medida que suava*. (não estática)

(5.2.3b) *À medida que suava*, ia ensopando a camisa.

(5.2.4a) Começou a entrar em pânico, *chegando próximo do fim estipulado*. (não estática)

(5.2.4b) *Chegando próximo do fim estipulado*, começou a entrar em pânico.

A depender da forma verbal empregada na subordinada ou principal, gerúndio, por exemplo, ele pode introduzir uma oração tanto estática como não estática, considerando a interpretação que se constrói de uma oração temporal.

(5.2.5a) Roberto esquecia tudo que aprendeu, *fazendo a prova*.

(5.2.5b) Roberto esquecia tudo que aprendeu, *à medida que fazia a prova*.

(5.2.6a) *Dando seis horas*, abandonou tudo e foi embora.

(5.2.6b) *Quando deu seis horas*, abandonou tudo e foi embora.

Nos dois exemplos acima, a condição estática não estática está na dependência da forma verbal: o imperfeito do indicativo exprime ações que dão a ideia de não estarem concluídas no passado, esta continuidade insinua a não estaticidade; o perfeito do indicativo exprime ações concluídas no passado, esta pontualidade conduz à estaticidade.

Quanto aos conectivos de forma aparentemente temporal, apresentam algumas vezes ambiguidade. É o caso de “enquanto”. Tradicionalmente relacionado à noção de tempo, pode relacioná-lo também, a uma função do que se deseja contrastar.

(5.2.7) Roberto dormia, enquanto esperava o trem. (temporal)

(5.2.8) Roberto dormia, enquanto Elma fazia bolo. (temporal ou não)

Considerando a possibilidade de “enquanto Elma fazia bolo” compor uma oração temporal, podemos admitir que tal ação, pode indicar o momento em que o sujeito processa a ação da principal.

Assim, por outro lado, pode expressar Téo somente uma enumeração de ações, em que se reforça a diferença entre o realizado por um e outro sujeito. Condição em que se assemelha a uma oração aditiva – emprega-se normalmente uma conjunção de valor enfático (que) após “enquanto”. Nestes períodos, propositalmente, se verifica a condição de inversão de termos, tal como ocorre nas orações coordenadas, e inversão da posição da oração, tal como ocorre nas subordinadas.

(5.2.09a) Roberto não fez nada, enquanto (que) seus colegas passaram dias trabalhando.

(5.2.10b) Enquanto (que) seus colegas passaram dias trabalhando, Roberto não fez nada.

(5.2.11c) Seus colegas passaram dias trabalhando, enquanto (que) Roberto não fez nada.

(inversão típica de coordenação)

Considerando as orações acima, admite-se ser um problema para a classificação a partir do estruturalismo, porque a inversão típica da coordenação evidencia não haver nenhum tipo de terminação sintática ou semântica entre os dois termos, o que assegura assemelhar-se a um caso de sequencia gramatical sem sequencia lógica. A inversão típica da subordinação evidencia não tratar-se de uma sequencia estritamente gramatical, assim não sendo, a conjunção deveria permanecer imóvel para assinalar o limite entre um e outro termo.

Trata-se evidentemente de um caso impossível de classificação dentro do sistema teórico que está sendo proposto, visto tratar-se de total anulação da oposição entre *coordenação* e *subordinação*. Devendo-se considerar tais orações como *aditivas enfáticas*.

As orações subordinadas temporais estáticas, em sua maioria, tem o mesmo comportamento que as não classificáveis, quando introduzidas por “enquanto”. Ambas sofrem os tipos de inversão: tipicamente coordenativas e subordinativas. Tal fato mostra que as temporais são passíveis de análise pelos princípios aqui expostos, é o fato em que o falante se vale para utilizar a subordinada, de forma a acrescentar uma especificação à situação expressa na principal. Sendo assim, a subordinada funciona de fato como um advérbio.

Quanto às orações: subordinada temporal e aditiva enfática não classificável. Reiteramos que as orações não classificáveis não se determinam umas as outras, porque ambas as situações expressas são independentes. Para diferenciá-las, verifica-se a possibilidade de substituir a conjunção (enquanto) por uma das conjunções conjuntivas (enquanto que) e (ao passo que). Se possível, então se trata de orações sintáticas e semanticamente independentes. Nesse caso, aditiva enfática não classificável. Caso não seja possível, trata-se de oração que acrescenta à principal uma situação de tempo. Sendo assim, uma subordinada temporal.

(5.2.12a) Elma foi à feira *enquanto* você estava bebendo cerveja.

(5.2.12b) *Elma foi à feira *ao passo que* você estava bebendo cerveja.

(oração subordinada adverbial temporal estática)

(5.2.13a) Com toda cerveja Roberto está vivo, *enquanto* a pobre da Elma morreu sem nunca ter tomado um gole.

(5.2.13b) Com toda cerveja Roberto está vivo, *ao passo que* a pobre da Elma morreu sem nunca ter tomado um gole.

(oração aditiva enfática não classificável)

Ainda a questão das orações tipicamente subordinadas, tomamos as modais como tal. Elas em situação similar às orações situacionais (temporais e locativas) apresentam deslocamento para a posição inicial da sentença pouco comum. Sendo a posição natural das modais, após o verbo que determinam. O deslocamento destas orações, normalmente, é dependente de intenções textuais específicas: enfatizar ou topicalizar simplesmente. Razão pela qual, os deslocamentos serem marcados por pausas mais acentuadas na enunciação do período.

(5.2.14a) A menina abriu a porta *fazendo ruídos insuportáveis*.

(5.2.15b) [*Fazendo ruídos insuportáveis*,] a menina abriu a porta.

(5.2.16c) A menina – [*fazendo ruídos insuportáveis*] – abriu a porta.

O antecedente da *subordinada indicativa de modo* também é passível de questionamentos. Observando (5.2.15), não há dúvidas de que a única posição da subordinada que dispensa qualquer pausa ou entonação é a posição final: não após o verbo, mas após o limite da principal.

(5.2.17d) O menino abriu, [*fazendo ruídos insuportáveis*], a gaveta.

Considerando agora o advérbio de modo, entende-se ser o predicado seu antecedente e não o verbo. Nesse aspecto, que motivação há para que se determine o predicado e não a oração inteira como antecedente da subordinada modal?

Caso fosse a oração inteira, razão haveria de supor o motivo de sua posição natural ser final da sentença. Fato a modal determinar todos os termos da principal e o mesmo, quando a oração fosse expressa substantivamente, ou seja, o verbo nominalizado viesse acompanhado de um complemento nominal e um adjunto adnominal subjetivo. Condição em que a modal não modificaria o sujeito. De outro modo, quando esta se anexa ao lado do adjunto subjetivo, é assim interpretada como adjetiva.

(5.2.18a) A {[abertura da gaveta] (*fazendo ruído*)} acordou o bebê.

(5.2.19b) A {[abertura da gaveta] (*fazendo ruído*)} pelo garoto acordou o bebê.

(5.2.20c) A {abertura da gaveta [(*pelo garoto*) (*fazendo ruído*)]} acordou o bebê.

A inserção de pausas entre subordinada em (5.2.20c) leva a que novamente se interprete o termo como advérbio de modo.

(5.2.21d) A abertura da gaveta pelo garoto, *fazendo ruído*, acordou o bebê.

Assim fica claro que a subordinada adverbial modal tem como antecedente o predicado e não a oração inteira. Tais orações, tipicamente subordinadas, detêm um antecedente claro e mobilidade no período. Outra oração com este perfil pode-se dizer, são as comparativas que dentre as demais subordinadas, pode-se dizer que seus verbos são sempre idênticos aos da principal e, por isso apresentam-se elípticos.

Podemos acrescentar que a configuração destas orações é bem mais complexa do que expõe a tradição gramatical. Considera-se que

nem tudo o que se denomina comparativa é de fato uma subordinada adverbial, assim como entre as adverbiais comparativas há dois tipos distintos que se diferenciam quanto a seus antecedentes: um intensificador ou um verbo. Em apenas um dos casos, estas orações tem as mesmas propriedades que as modais, quanto a mobilidade no período. No que se refere ao antecedente, pode-se considerar as comparativas em: ¹comparativas determinantes de intensificador e comparativas determinantes de não intensificador.

As comparativas determinantes de intensificador são orações que se ajustam às estruturas formadas de comparações de igualdade, superioridade e inferioridade.

(5.2.22) Este carro é tão caro quanto o carro de seu irmão ∅

(5.2.23) Elma fala tanto quanto Solange ∅

O emprego dessa oração é pragmático, uma vez que é utilizada para justificar a intensificação feita. Quando não são modificadas por uma oração comparativa, tem uma enunciação diferente, ou seja, são orações potencialmente exclamativas.

(5.2.24a) Este carro é tão caro!...

(5.2.25a) Elma fala tanto!...

As comparativas determinantes de intensificador só são empregadas em períodos em que consta um intensificador. Não existindo nenhum, empregam-se estruturas de comparativas determinantes de não intensificador. Mesmo sendo a entonação um tipo do intensificador, ela não é capaz de permitir o emprego de estruturas típicas de comparativas determinantes de intensificadores.

(5.2.26) * Este carro é caro que o carro de seu irmão

(5.2.27) *Elma fala quanto Solange

Esse tipo de subordinada não pode ser deslocada de posição no período, uma vez que sua posição coopera para a impressão pragmática de ênfase que se quer dá ao conjunto expresso. Os elementos: impossibilidade, tipo de antecedente e efeito pragmático, corrobora para que se assemelhe às orações subordinadas consecutivas, outro tipo de oração tipicamente subordinadas.

¹ Melhor entendimento ver CARONE, F. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 1988 e TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. 2. ed., Paris: Klincksieck, 1966.

As consecutivas introduzidas por (que) a expressar consequência, certo exagero de situação veiculada na principal, são diferenciadas das comparativas determinante de intensificado por diferenciação do verbo a principal vir sempre expresso.

(5.2.28) Falou *tanto que infartou*.

(5.2.29) Fala *tão pouco que pensam que é surdo*.

(5.2.30) Este médico é *tão careiro que chega a doer*.

(5.2.31) Robertinho é *tão egoísta que dói*.

Comparativas e consecutivas apresentam-se em tal semelhança, que fazem com que a linguagem coloquial empregue uma consecutiva para reforçar estrutura comparativa absoluta. Veja-se (5.2.30) e (5.2.31).

Diferentemente das comparativas, as consecutivas normalmente são empregadas para determinar a intensificação suprasegmental.

(5.2.32) Esta cerveja é [cara] que *ninguém pode nem comprar*.

(5.2.33) Elma [fala] *que chega a irritar*.

As comparativas determinantes de não intensificadores, não diferente das modais, modificam o predicado da principal. As comparativas determinantes de não intensificadores e as modais, ambas, tem posição naturalmente a principal; podem se deslocar entonacionalmente e normalmente são introduzidas por translativos: “tal como”, “como”, “tal que” etc.

(5.2.34a) Elma fala *tal qual Solange* Ø.

(5.2.34b) [Tal qual Solange] Elma fala.

(5.2.34c) Elma, [tal qual Solange], fala.

Quando se observa as comparativas determinantes de não intensificadores, vê-se sua ocorrência em períodos similares àquele em que ocorrem comparativas determinantes de intensificadores desde que o intensificador seja retirado.

Preliminarmente, podem-se considerar as orações adverbiais tipicamente subordinadas como:

- Moveis: Situacionais (sem determinante explícito e claro)[estáticas, temporais não estáticas e locativas]; Modais; Comparativas determinantes de não intensificadores.
- Não moveis: Consecutivas; Comparativas determinantes de intensificadores.

5.3. Orações híbridas

As orações relacionadas à expressão de noção derivadas da atribuição de causalidade entre duas situações, a esta, e somente a esta situação, chamam-se orações híbridas. Estas dependem diretamente do contexto que as contém e interfere uma sobre a realização da outra. Há uma confluência de propriedades da coordenação e da subordinação, aspectos já vistos. Tais aspectos são a possibilidade ou não de mover a oração acompanhada do translativo e dependência da sequência para expressar noções semânticas.

Ao adotar o termo “híbridas” não se deseja admitir que subordinadas e coordenadas, não se discriminam umas das outras. O emprego é tão somente para reforçar a existência de certa equivalência entre estas orações, do ponto de vista pragmático, que se perde quando são tratadas isoladamente.

Para analisarmos estas orações, deve-se considerá-las como pertencentes a períodos em que há duas situações A e B e A causa B (relação de causalidade). Observe-se que a relação entre A e B pode ser real, caso haja relação natural de casualidade ou caso o falante não atribua verdade à causalidade de A sobre B, em que A e B são termos lógicos e não gramaticais.

Na coordenação, a sequência dos termos coordenados é que registra a ordem de ocorrência das situações no termo.

Do ponto de vista estritamente semântico, híbridas coordenadas e híbridas subordinada não podem ser diferenciadas, uma vez que o ponto de partida para a criação de ambas é o mesmo: a relação de causalidade.

5.4. Causalidade pressuposta

Imprimir certa margem de dúvida ao discurso, com relação ao conteúdo expresso, pode enfraquecer as relações de causa e consequência.

As híbridas explicativas e conclusivas são orações que expressam a pressuposição. As explicativas enfraquecem a relação de causa, enquanto a conclusiva enfraquece a relação de consequência. Uma oração explicativa é aquela em que o falante registra a consequência para, a partir dela, intuir sua causa. Essas orações podem ser marcada através de expressões como “é possível que”; “deve”; “parece” etc.

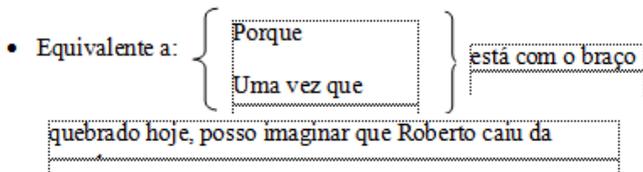
(5.4.1) Roberto caiu escada abaixo outra vez, porque *está com o braço quebrado*.

A ambiguidade da oração acima é verificada pela possibilidade de expressar a causa real da queda ou a consequência visível a partir da qual a queda pode ter sido a causa. Superar a ambiguidade é alocar um indicador de dúvida na primeira oração ou advérbio de tempo.

(5.4.2) Roberto deve ter caído da escada ontem, porque *está com o braço quebrado hoje*.

Ao empregar orações explicativas, o falante toma a relação pressuposto entre causa e consequência como uma verdadeira relação causal. A causa pressuposta é interpretada como consequência e a consequência, como causa da pressuposição. O resultado é uma falsa relação de causalidade lógica. Veja a oração abaixo.

(5.4.3) Porque *está com o braço quebrado hoje*, Roberto deve ter caído da escada ontem.



A suposta inversão da relação causa consequência, o período assume propriedades subordinadas. Por isso, a inversão é possível. A sustentabilidade da relação de causalidade depende da pressuposição ser considerada o termo equivalente à consequência: se em uma relação A e B há uma ocorrência de B, então, imagina-se que A também ocorreu. P problema destes períodos decorre exclusivamente em nível pragmático, do mesmo modo que os problemas que envolvem o emprego das híbridas explicativas em geral.

Para que se utilize uma explicativa é necessário que a situação expresse em A “causa” gere expectativa de ocorrência em B. Quando a causa não gera imediatamente a expectativa de B ocorrer, o emprego da explicativa torna-se muito artificial e é tido como absurdo.

(5.4.4) * Roberto tomou veneno *porque morreu*.

(5.4.5) * Solange quebrou um dente canino *porque foi ao dentista*.

Quando naturalmente a causa não gera a consequência, o máximo que se pode fazer é tentar imaginar qual a consequência. As orações que

permitem se imagine a consequência a partir da causa são as híbridas conclusivas.

(5.4.6a) Roberto tomou veneno, *logo deve ter morrido*.

(5.4.7a) Solange quebrou um dente, *portanto deve ter ido ao dentista*.

Por não poder ser deslocadas dentro do período, as híbridas conclusivas são orações coordenadas. Tais orações, não se restringem aos contextos similares em (5.4.6a) e (5.4.7a). A condição natural de ocorrência das conclusivas é a que o falante pressupõe, ou seja, a consequência deriva de uma causa natural, a pressuposição, e nada mais as distingue semanticamente das causais.

(5.4.8a) A água ferveu, portanto chegou aos 100°C.

(Conclusiva: a causa é pressuposta)

(5.4.8b) A água ferveu, porque chegou aos 100°C.

(Causal: a causa é apresentada)

Ao permitir a relação A logo B e B logo A, as conclusivas se distinguem das explicativas por permitir a permuta entre seus termos da sequência gramatical. Tal condição não é possível entre as causais.

(5.4.8c) A água chegou aos 100°C., *portanto ferveu*.

(5.4.8d) A água chegou aos 100°C., porque ferveu.

(torna-se uma explicativa)

Quando se contrasta a inversão tipicamente coordenativa e tipicamente subordinativa, vê-se que aquela é permitida entre as conclusivas, e esta, é diferente por deslocar a oração junto com o conectivo.

Entre as conclusivas, a questão da pressuposição torna-se evidente quando a relação de causalidade não é natural, mas contextual ou aparente, caso em que se verifica comumente a situação natural da coordenação: A então B (causa e consequência).

(5.4.09) Este objeto é muito caro, *portanto ninguém o comprou*.

(5.4.10) Solange fala muito alto, *portanto não pode trabalhar em bibliotecas*.

Em (5.4.09) e (5.4.10) a inversão dos termos só pode proceder havendo uma marca explícita de pressuposição na coordenada, de outra forma o período fica semanticamente comprometido.

(5.4.11a) *Ninguém comprou este objeto, portanto ele é muito caro.

(5.4.11b) Ninguém comprou este objeto, portanto ele deve ser muito caro.

(5.4.12a) *Solange não pode trabalhar em bibliotecas, portanto fala muito alto.

(5.4.12b) Solange não pode trabalhar em bibliotecas, portanto deve falar muito alto.

Quanto à dificuldade de construção de período com híbridas conclusivas, está no fato de que o falante ao considerar a relação de causalidade e seu caráter natural, inverte os termos da sequência sem acrescentar de marca explícita de pressuposição à conclusiva. As orações (5.4.11a) e (5.4.12a) não podem ser pressupostas.

5.5. Causalidade expressa ou condicionada

As orações causais, no contexto de causalidade expressa, definem causa real (natural ou tida como tal) de uma circunstância. As conformativas definem situações (causada) de uma regra (institucionalizada) de solicitações. Assim, a causa segue-se a consequência, se o agente concordar em regra ou solicitação.

(5.5.01) Roberto morreu, *porque tomou veneno*.

(5.5.02) A água ferve, *porque chega aos 100°C*.

(5.5.03) Roberto quebrou o braço, *porque caiu da escada*.

*Orações causais.

(5.5.04) Vestiu-se de azul, *conforma manda o regulamento*.

(5.5.05) Todos tem direito a livre expressão, *segundo consta na constituição*.

(5.5.06) Elma chegou às sete horas, *conforme determinei*.

*Orações conformativas

Quanto às orações causais e conformativas, são ambas, deslocáveis e sempre invertem a sequência dos termos lógicos, ou seja, causa antecede consequência, por este fato são orações subordinadas. A possibilidade de deslocamento é o que diferencia as causais das conclusivas, já que estas coordenadas admitem a inversão da sequência lógica dos termos.

Das causais, as que mantêm relações causais institucionais, podem ser convertidas em conformativas. Contudo, todas as conformativas podem se expressa em forma de causais, tomando-a como uma causa real.

(5.5.04a) Vestiu-se de azul, porque o regulamento assim manda.

(5.5.05a) Todos tem direito a livre expressão, porque isto consta na constituição.

(5.5.06a) Elma chegou às sete horas, porque eu o determinei.

São semanticamente similares os períodos (5.5.07a) e (5.5.09a) àqueles em que o emprego das conclusivas sofre restrições e se respeite a sequência natural de causa/consequência ou indique explicitamente a pressuposição.

(5.5.07a) O regulamento assim o manda, portanto vestiu-se de azul.

(5.5.08a) Isso consta na constituição, logo todos tem direito a livre expressão.

(5.5.09a) Eu o determinei, portanto Elma chegou às sete horas.

(5.5.07b) Vestiu-se de azul, portanto o regulamento deve exigir-lo.

(5.5.08b) Todos tem direito a livre expressão, portanto isto deve constar na constituição.

(5.5.09b) Elma chegou às sete horas, logo eu devo ter determinado isto.

Um aspecto da causalidade é a condição. Esta pode ser absoluta quando a existência da consequência depender da ocorrência previa da causa, nesse caso, domínio das condicionais. Quando a condição não for absoluta, o termo correspondente à causa é motivo para que a consequência ocorra. Este é o domínio das finais.

Finais e condicionais são orações com características de subordinação. São deslaváveis dentro do período, jamais empregam o modo indicativo, empregam o modo subjuntivo na condicional e o infinitivo na final¹.

(5.5.10a) Se tomar veneno, você morre.

(5.5.10b) Tomou veneno para morrer.

(5.5.11a) Caso você caia da escada, vai quebrar o braço.

(5.5.11b) Caia da escada, a fim de quebrar o braço.

Relação de causalidade é processo natural, logo, uma possibilidade de nas condicionais e uma impossibilidade na híbrida final.

¹ As orações finais, por empregarem sempre o infinitivo, podem não ser consideradas orações, tal como as subjetivas reduzidas de infinitivo. Neste caso, obtém-se uma locução adverbial através do translativo (para) combinado a uma estrutura nominal nucleada pelo infinitivo.

(5.5.12a) Se a água chegar aos 100°C., ela ferve.

(5.5.12b) *A água ferve, para chegar aos 100°C.

Contudo, haverá certas construções finais, que expressam condição final e absoluta, situação em que a condição vem expressa lexicalmente.

(5.5.12c) A água tem que chegar aos 100° para ferver.

(5.5.13) O Verão tem que chegar para que a temperatura alcance os quarenta.

(5.5.14) É necessário que a maré suba, para que o navio possa zarpar.

Quanto a ser expresso em mais de um tipo de período, as orações final, condicional e explicativa não são possíveis. Destas, finais e condicionais são possíveis no processo de subordinação e explicativa no de coordenação. O que as diferencia das subordinadas causais é a condição semântica. Já as causais e conformativas veiculam informação normalmente expressa pelo processo de subordinação tanto quanto pelo de coordenação.

5.6. Orações negativas

As orações adversativas e concessivas são as orações negativas que se apresentam quando da negação de um dos termos lógicos da relação de causalidade. O rompimento dessa relação dissocia a expectativa natural de que um termo desencadeie o outro ou por ele seja desencadeado.

Semanticamente as adversativas e concessivas são idênticas, diferenciadas pelo aspecto sintático. Aquela não admite deslocamento dentro do período, mas permuta dos termos lógicos. Assim, uma oração coordenada. Esta já pode ser deslocada e utiliza o modo subjuntivo. Como aquela, permite que se permutem os termos. Por sua mobilidade e modo verbal, as concessivas detêm propriedades de subordinação.

(5.6.15) Roberto caiu, *mas não se machucou*.

(5.6.16) Roberto se machucou, *mas não caiu*.

(* Adversativas)

(5.6.17) Roberto caiu, *embora não tenha se machucado*.

(5.6.18) *Embora não tenha se machucado*, Roberto caiu.

(5.6.19) Roberto não se machucou, *embora tenha caído*.

(5.6.20) *Embora tenha caído*, Roberto não se machucou.

(* Concessivas)

5.7. Estratégias discursivas

Os recursos estratégicos de que se utiliza o falante na construção de enunciados complexos está no conhecimento formal das propriedades do processo de coordenação e subordinação. As orações coordenadas e subordinadas que compõem o período composto tem por finalidade precípua o aprimoramento desses recursos. Tais propriedades que somente visão classificar períodos não são produtivas. Uma vez que não cogitam das possibilidades de equivalências entre tipos distintos de estruturas.

Ao falante, quando se deseja torná-lo proficiente em escrita e leitura, compete instrumentalizá-lo, permitindo-lhe angariar mais recursos de expressão, que são as equivalências. Estas são as que facilitam à seleção de estruturas textuais mais ou menos adequadas as intenções comunicativas do falante.

Estas equivalências podem figurar em dois tipos distintos: as circunscritas entre estruturas coordenadas ou subordinadas e estruturas em que não há coordenação/subordinação e; as que se obtém entre estruturas coordenadas e subordinadas.

Primeiramente vemos as equivalências entre processos coordenados e sequências de frases que não traz relação com as outras gramaticalmente.

(5.7.1) As plantas nascem, crescem e morrem.

(5.7.2) as plantas nascem. As plantas crescem. As plantas morrem.

Quanto à redundância, em sua maior ou menor característica, trata-se de simples opção dessa redundância no discurso ou reforço de uma ideia. Discursos orais demandam menor redundância gramatical a media em que o ouvinte, na sequência da fala, não conta com a possibilidade de retomar no discurso o que ficou por desatenção sua.

Mas, a opção por sequência de frases em detrimento da coordenação, necessariamente transforma ideias claras em ideias subtendidas. Exigindo do falante ouvinte mais atenção e raciocínio.

(5.7.3) Gastou um bom dinheiro com parafernálias para polir o carro e levou cinco dias fazendo isto. Acabou pagando o dobro para um profissional executar o serviço.

(5.7.4) Gastou um bom dinheiro com parafernálias para polir o carro. Levou cinco dias fazendo isto, mas acabou pagando o dobro para um profissional executar o serviço.

(5.7.5) Solange acabou de chegar, porque o motor do carro dela ainda está quente.

(5.7.6) Solange acabou de chegar. O motor do carro dela ainda está quente.

Os efeitos acima observados podem ser obtidos com maioria das subordinadas adverbiais. A exceção fica por conta das condicionais; consecutivas e comparativas determinantes de intensificador, estas, com determinante claro e expresso.

(5.7.7) O compressor parou de funcionar, quando a temperatura ficou muito alta.

(5.7.8) O compressor parou. A temperatura ficou muito alta.

(5.7.9) A charanga espatifou-se conforme Solange previra.

(5.7.10) A charanga espatifou-se. Solange previra.

(5.7.11) Roberto levou o maior tombo, carregando tudo que havia à sua frente.

(5.7.12) Roberto levou o maior tombo. Carregando tudo que havia à sua frente.

Ainda quanto a efeitos, nos casos de complementos de verbos discendi¹, pode-se optar ou não pela subordinação. Nestes casos, os complementos que admitem introduzir discurso indireto, locuções adjetivas explicativas que possam ser convertidas em adjetivos e orações explicativas. Destas opções, a locução adjetiva parece ser o processo mais natural do que estruturas não subordinadas, nesse caso, parecem pertencer a registros formais da língua culta.

(5.7.13) Roberto falou que não queria sair.

(5.7.14) Roberto falou: “Não quero sair”.

(5.7.15) A artista, que tinha já seus quarenta, recusava-se a envelhecer.

¹ Segundo Othon Moacyr Garcia, os verbos identificados como discendi ou de elocução, cuja função é indicar o interlocutor que está com a palavra, pertencem a nove áreas semânticas; “cada uma inclui vários de sentido geral e muitos de sentido específico” (2002, p. 149).

(5.7.16) A artista – ela já tinha lá seus quarenta – recusava-se a envelhecer.

(5.7.17) Aquela malfadada tem um coração de ouro e uma alma de anjo.

(5.7.18) Aquela malfadada tem um coração áureo e uma alma angelical.

Como se pode observar das estruturas acima, a opção por uma ou outra, pode por seu turno aumentar ou diminuir a clareza do texto. Com os fatores já expostos, a clareza e adequação ao registro da língua, são variáveis controladas pela intenção comunicativa do falante. A análise das propriedades expressivas do processo de coordenação e subordinação confere ao usuário da língua não apenas o conhecimento de suas estruturas (o texto), mas a possibilidade de previsão dos efeitos de tais estruturas sobre o ouvinte leitor.

O conhecimento desses processos; seus propriedade e efeitos assegura ao usuário da língua a possibilidade de operar com diferentes estruturas sem que gere textos ambíguos ou incoerentes.

As inversões de termos, deslocamentos de orações no período, torna a informação mais ou menos evidente, evita redundância lógica na construção de textos, prescindir ou não da topicalização etc. Mesmo que tais informações possam pulular nosso universo, ainda assim, é importante que se verifique as propriedades de estruturas coordenadas e subordinadas, verificando especificamente entre as orações híbridas que matem correlação entre si ou que dependam das relações de causa e consequência.

Dentre essas orações, costuma-se verificar alguns problemas de interpretação quanto ao uso das explicativas. Estas, devido ao fato de serem mais propensas a criar ambiguidade. Tal problema advém muitas vezes do falante não ter projetado bem o discurso e deixar a pressuposição pouco clara, seja por interpretar erroneamente a relação de causalidade entre as duas situações expressas. A efetivação ou não destes problemas, ainda assim, pode verificar-se em outras condições: a não consideração do falante quanto à causa expressa como presumível a partir da consequência; ou por desconhecimento da relação contextual, atribuir papel de causa à consequência. Veja abaixo como orações podem ser lidas tanto como causa, como explicativa.

(5.7.19) Roberto deve estar muito doente, porque o carro dele ainda esta na chuva.

- Veja-se a leitura explicativa de (5.7.19) fica menos ambígua ao inverter-se os termos da sequencia e criar uma conclusiva.

(5.7.20) O carro dele está na chuva, então Roberto deve estar muito doente.

O modo como o falante encara a relação de causalidade, se expressa pela seleção de estruturas coordenadas ou subordinadas. A modalização através dessas estruturas pode expressar: certeza; dúvida, ou falsa certeza. Esta última conduz o ouvinte a crer que é verdadeira uma mera pressuposição.

(5.7.21) Está amarelo, este menino, *porque tomou veneno para ratos*.

(causa) / há certeza na relação entre (A e B)

(5.7.22) Está amarelo, este menino, *portanto tomou veneno para ratos*.

(conclusiva) / há dúvida na relação (A e B)

(5.7.23) Tomou veneno, esse menino, *porque está amarelo*.

(explicativa) / há falsa certeza na relação (A e B)

Do que se pode expor até aqui, fica-nos uma questão de grande importância quanto ao ensino de língua materna. Os seus objetivos, a exploração das propriedades textuais dos processos de coordenação e subordinação torna-se imprescindível. Mesmo estudado em seus aspectos gramaticais ou lógicos, tal conhecimento, ainda assim, não representa muito para o ensino de língua materna. Os resultados efetivos quanto este ensino, se verifica na eficiência da exploração do domínio da construção de textos orais e escritos. Contudo, é na escola que tais estratégias devam ganhar vulto, em que o momento adequado para tratar do assunto, quanto a tudo isso deve, portanto, ser convenientemente escolhido pelo professor de língua materna.

6. Conclusão

Quanto às questões de ensino da língua materna, a exploração das propriedades textuais dos processos de coordenação e subordinação torna-se imprescindíveis. Ainda que tais processos possam ser contemplados no estudo gramatical e lógico, esses conhecimentos não representam por si só o universo do ensino de língua materna. Verdaderamente, a construção de textos orais e escritos trará efetivos resultados quando da exploração desses processos para tal. O tratamento adequado à coordenação e subordinação deve levar em consideração aspectos sintáticos e pragmáticos, simultaneamente. A sintaxe estruturalista, da qual deriva conceitos de coordenação e subordinação, relaciona-se às noções de es-

trutura e sintagma. Tais processos sintáticos, em oposição a princípios de linearidade e especificidade funcional, não se restringem à formação de períodos compostos, ambos os processos, dentro da teoria estruturalista que os derivou.

A coordenação sofre restrições de ordem semântica, regidas pela natureza dos termos que devem constar em uma estrutura qualquer. A subordinação é um processo intrinsecamente sintático que não sofre nenhum tipo de interferência semântica, porém pragmática. A dependência semântica da oração coordenada com relação ao contexto pragmático deriva do controle da dependência interna. Tal dependência surge quando de uma interdependência interna ao período, nesse caso, diz-se haver uma sequência lógica, em que pode ou não haver interferência de uma situação sobre a outra.

Os períodos compostos apresentam diferentes tipos de orações, estas, com o mais variado comportamento sintáticos. A função adverbial, por exemplo, se caracteriza por uma contração de um termo com um adjetivo, verbo ou advérbio e quando este termo é móvel e não modifica o substantivo. Ainda no período composto, destacam-se os grupos de orações que o compõem: subordinadas substantivas; subordinadas adjetivas; subordinadas típicas de função adverbial; subordinadas ou coordenadas híbridas; coordenadas típicas; e orações não classificáveis pela teoria estruturalista.

Dentre as adverbiais - pode-se dizer que não constam na Nomenclatura Gramatical Brasileira, as orações locativas e modais. Todas as demais orações apresentadas neste trabalho compõem de alguma forma o quadro da NGB e na maioria das gramáticas tradicionais. O que efetivamente se organizou aqui – foi tão somente empregar termos que possivelmente melhor caracterizam as propriedades sintáticas ou semânticas de certas orações.

Ao considerar uma estratégia discursiva, a opção por estruturas coordenadas, não coordenadas, subordinadas ou não subordinadas, pode, a partir da opção de escolha de um destes tipos de construção, aumentar ou diminuir a clareza e adequação ao tipo de registro, controlar o modo do discurso e evitar ambiguidade. Essas são razões a objetivar a escola trabalhar com a coordenação e a subordinação incide sobre o aprimoramento das habilidades de construção e interpretação de textos orais e escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 12. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1983.

BOTELHO, José Mario. *O limite e a importância da oração subordinada*. Monografia (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação: Confrontos e Contrastes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

<http://www.brasilia.df.gov.br/sites/200/204/00000196.pdf>

<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/127.htm>

<http://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/tesniere.pdf>

http://www.letras.ufrj.br/proaera/artigo_instrumento_fabio_fortes.pdf

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras>

http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r2/revista2_7.pdf

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Gramática da língua portuguesa* – 1ªed. Port. Portugal: Almedina Brasil – BR, 2001.

MATEUS, Maria Helena Mira. *Gramática da língua portuguesa*. Livraria Almedina, 1983.

MEXIAS-SIMON, Maria Lúcia. A construção do texto: coesão e coerência textuais - conceito de tópico. Disponível em:

<www.filologia.org.br/revista/40suple/a_construcao_de_texto.pdf>.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2000. [4. ed. 2001].

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1989.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

TESNIÈRE, Lucien. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, 1965.

_____. *Elementos de sintaxis estructural*. Prefacio de Jean Fourquet; version española de Esther Diamante. Madri: Gredos, 1994.

TURAZZA, Jeni S. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1998.

VOGT, Carlos. Indicações para uma análise semântico-argumentativa das conjunções porque, pois e já que. **In:** *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.

ZILBERBERG, Claude. *Razão e poética do sentido*. São Paulo: USP, 2006

A CIDADE PELOS OLHOS DE CHARLES BAUDELAIRE
E MÁRIO DE ANDRADE

Claudia Gonçalves Ribeiro (UERJ-UFF)
claudiagrampaio@yahoo.com.br

1. Introdução

Poetas da modernidade encontravam na experiência em captar “aparições casuais nas ruas” (COLI, 2005, p. 295) assuntos para suas obras. Charles Baudelaire e Mário de Andrade, por exemplo, olhavam a sua volta e extraíam impressões de situações vivenciadas no dia a dia. Para tais escritores, a poesia nascia através de passos pelas ruas da cidade.

Diante da cidade moderna, o poeta Baudelaire mostrava-se capaz de encontrar a poesia em qualquer lugar, ou seja, “em cada canto” (BAUDELAIRE, 1996, p. 295) que transitava, apresentando uma sensibilidade muito acentuada como ressalta Jorge Coli em *Consciência e Heroísmo no Mundo Moderno*. Ao “longo dos subúrbios, onde nos pardieiros persianas acobertam beijos sorrateiros” (BAUDELAIRE, 1996, p. 295), Baudelaire buscava assunto para suas rimas, “tropeçando em palavras como nas calçadas, topando imagens desde há muito sonhadas” (*Op. cit.*, 1996, p. 295). A cidade como fonte de inspiração não estava presente somente em Charles Baudelaire, mas em Mário de Andrade. No poema intitulado *Inspiração*, obra que inaugura *Pauliceia Desvairada*, Mário de Andrade exaltava a cidade de São Paulo através de uma sensibilidade exacerbada – “São Paulo! Comoção de minha vida...” (ANDRADE, 1976, p. 39). Em meio à “luz e bruma.../ Forno e inverno morno...” (*Op. cit.*, 1976, p. 39), Mário apreciava a cidade paulistana enquanto centro irradiador de mundo.

Poetas como Charles Baudelaire e Mário de Andrade não apresentavam um olhar ordinário a respeito da cidade, ou melhor, um olhar “do hábito, que caleja a percepção” (COLI, 2005, p. 295), assumindo, assim, a posição de *flâneurs*. Portanto, por meio do fascínio pela observação presente em ambos os autores, é possível discutir a construção da memória a partir do olhar do *flâneur*.

2. O ato de andar pelas ruas

Segundo Walter Benjamin, a “rua se torna moradia para o *flâneur*, que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes” (BENJAMIN, 1989, p. 35). Para o *flâneur*,

Os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente (BENJAMIN, 1989, p. 35).

Além disso, seu universo é a massa, mostrando-se atraído pela mesma e, ao mesmo tempo, opondo-se ao conforto e riqueza do mundo burguês como ressaltado em *Lira Paulistana*:

(...)

O bonde abre a viagem.

No banco ninguém,

Estou só, 'stou sem.

Depois sobe um homem,

No banco sentou,

Companheiro vou.

O bonde está cheio,

De novo porém

Não sou mais ninguém.

(...) (ANDRADE, 1976, p. 334)

Como demonstrado no fragmento acima, o processo de urbanização acelerado que permeava São Paulo pôs em contato gente estranha entre si. Com isto, Mário de Andrade enquanto *flâneur* misturava-se ao povo, sendo mais um indivíduo em meio à multidão: “O bonde está cheio, / De novo porém / Não sou mais ninguém” (ANDRADE, 1976, p. 334).

Na verdade, o *flâneur* está sempre interessado em compreender as “impressões misteriosas” (COLI, 2005, p. 295) a respeito da cidade. Caminha sem pressa pelas ruas, percebendo cada detalhe e, conseqüentemente, acompanhando as transformações que permeiam as ruas. Sem estar inserido no cenário, é capaz de pintar certa imagem da cidade, mos-

trando-se apto a imprimir uma fisionomia desta e, também, de seus transeuntes.

Por isso, flanar é andar sem destino pelas ruas, sem ser notado, não sabendo dizer de onde se vem ou mesmo para onde se vai. Na verdade, flanar, de acordo com Antonio Edmilson Martins Rodrigues, nada mais é que perambular com inteligência pelas ruas da cidade numa atitude crítica.

Em outras palavras, é em meio à multidão e nas cidades em vias de mudança que a figura do *flâneur* encontra inspiração e assunto para suas obras, pois o *flâneur* surge do processo de modernização das cidades. Tal processo é cenário ideal para o surgimento desta figura que está em todos os lugares e ao mesmo tempo em nenhum lugar, pois “o observador é um príncipe que frui por toda a parte o fato de estar incógnito” (BAUDELAIRE, 1996, p. 22).

2.1. As origens do *flâneur*

O errante e misterioso *flâneur* teve origem em Charles Baudelaire quando Paris passava por profundas transformações devido à chegada das indústrias. Baudelaire via por meio de um olhar atento e perspicaz o que a multidão poderia produzir. Na verdade, sua paixão e profissão era “desposar a multidão” (BAUDELAIRE, 1996, p. 22), pois para o perfeito *flâneur*:

...é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa, e, contudo sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo, (...) (BAUDELAIRE, 1996, p. 22).

Charles Baudelaire enfatizava que a verdadeira contemplação da cidade em processo de modernização era o submundo da sociedade representado por criminosos, prostitutas, solitários e outros indivíduos rejeitados. Em *Os Setes Velhos*, poema pertencente aos *Quadros Parisienses* de *As Flores do Mal*, por exemplo, Baudelaire não demonstrava olhar complacente pelas figuras que transitavam pelas ruas de Paris.

Tudo o que a cidade rejeitava ao longo do dia, Charles Baudelaire registrava em suas poesias, pois para o próprio poeta, o *flâneur* deveria retirar “na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, (...)” (BENJAMIN, 1989, p. 78). Segundo Baudelaire, o verdadeiro

flâneur “compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória” (*Op. cit.*, p. 78). E mais, “separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avarento com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis” (*Op. cit.*, p. 78).

Deste modo, ao ressaltar os vários aspectos que permeavam a vida de indivíduos rejeitados pela sociedade, Baudelaire afirmava que a massa urbana não era objeto de descrição, pois o indivíduo comum era o grande espetáculo da vida moderna. Charles Baudelaire, na verdade, estava mais interessado em imprimir a imagem daquilo que estava na multidão na memória dos leitores do que enaltecê-la.

3. A memória descrita nas poesias

Charles Baudelaire e Mário de Andrade apresentavam um grande fascínio pela representação do presente. Tal fascínio não só provinha “da beleza de que se pode revestir, mas também da qualidade essencial de ser presente” (BAUDELAIRE, 1995, p. 851). Tanto Baudelaire quanto Mário de Andrade apreciavam o efêmero – a beleza transitória fornecida pela época, pois, como declara o próprio Mário de Andrade: não “se esqueça porém que outro virá destruir tudo isto que construí” (ANDRADE, 1976, p. 30). Na verdade, diante de um tempo marcado por profundas transformações ocasionadas pelo processo de modernização e pela aceleração de novos recursos tecnológicos como a imprensa, por exemplo, nada é para durar, tudo torna-se descartável.

De acordo com Charles Baudelaire, a construção da poesia poderia seguir as regras da antiguidade, mas a inspiração e a substância deveriam ser captados na modernidade como exemplificado em *As velhinhas*, poesia pertencente aos *Quadros Parisienses* de *As Flores do Mal*. Em tal poema, o contexto da criação é assunto para a própria obra como destaca Philippe Leujene em *Autobiografia e poesia*. Em *As velhinhas*, Charles Baudelaire transforma, sem nenhuma compaixão, mulheres idosas em objetos estéticos, ressaltando as situações degradantes que envolvem os indivíduos marginalizados da sociedade moderna.

Já Mário de Andrade em *Os Cortejos*, poesia de *Pauliceia Desvairada*, retrata o crescimento de sua São Paulo à medida que o homem decresce, transformando-o em mero imitador, ou seja, destaca a ausência de qualquer manifestação de originalidade entre os homens da Paulicéia.

No entanto, em *Garoa do meu São Paulo*, poema de *Lira Paulistana*, Mário de Andrade ressalta a injustiça e a desigualdade social e racial entre os indivíduos de sua “São Paulo da garoa” (ANDRADE, 1976, p. 330) durante o processo de modernização.

Charles Baudelaire e Mário de Andrade apresentavam uma visão crítica da sociedade, imprimindo na memória dos leitores suas impressões sobre as realidades que os cercavam. Na verdade, tanto Baudelaire quanto Mário de Andrade não se propunham a comunicar o puro “em-si” do acontecido como afirma Walter Benjamin, em *A modernidade e os modernos*, mas o incorporavam em suas vidas, para proporcioná-lo, como experiência, aos que escutavam, ficando no narrado a marca do narrador.

Nas poesias referentes aos *Quadros Parisienses* de *As Flores do Mal* de Charles Baudelaire e *Pauliceia Desvairada* e *Lira Paulistana* de Mário de Andrade, notam-se impressões de tais autores a respeito do cotidiano vivenciado e/ou vivido. Em suas obras, Baudelaire e Mário de Andrade descreviam a vida de suas cidades além de suas próprias vidas, pois estavam inseridos em Paris e São Paulo, respectivamente. Tais poetas buscavam um estilo adequado a seu objeto, e esse objeto, muitas vezes, “não é nada de exterior, nada de objetivo: é o *eu* do escritor, sua existência pessoal, em sua infinita complexidade e em sua diferença absoluta” (STAROBINSKI, 1991, p. 199), pois o homem,

Aqui, quer expressamente se confiar a uma linguagem que o representará e na qual poderá reconhecer sua própria substância. Mas a sua substância, se é preciso que a explicita, é a sua história; e a sua história, se é preciso que a decompõe em seus elementos constitutivos, é uma multidão infinita de pequenos acontecimentos sem nobreza e sem coerência aparente. Com todo o rigor, se fosse preciso assinalar ‘cada impressão que deixou marca’, seria preciso narrar cada instante, pois cada instante é um começo, um ato inaugural. (STAROBINSKI, 1991, p. 199).

Tanto em *Paisagem* quanto em *O cisne*, por exemplo, Charles Baudelaire traz à lembrança seus anseios e sentimentos a respeito da cidade de Paris. Em *Paisagem*, poema que abre a série *Quadros Parisienses* de *As Flores do Mal*, Baudelaire mostra as transformações ocasionadas pela modernização em Paris – ruídos, construções além de outras mudanças. Nesta obra, Charles Baudelaire demonstra certo desejo de refugiar-se no sonho, e, portanto, fugir de sua realidade, ou seja, do surgimento de uma nova Paris – uma cidade marcada pela chegada das fábricas, chaminés e torres. Em outras palavras, em *Paisagem*, é ressaltada

uma oposição entre o ideal de realidade almejado por Charles Baudelaire e a realidade vivida pelo mesmo.

Além disso, na outra poesia já citada de *Quadros Parisienses*, *O Cisne*, Baudelaire também ressalta as mudanças sofridas por Paris. Tal poeta se recorda da antiga Paris, demonstrando saudosismo da cidade de outrora: “Paris mudou, mas nada em minha nostalgia / Mudou!” (BAU-DELAIRE, 2006, p. 305). E mais, aborda a fugacidade humana além de registrar a efemeridade que atinge sua Paris, ou melhor, as intermináveis mudanças que a tornam uma cidade moderna.

Na verdade, por meio dos poemas de *Quadros Parisienses* de *As Flores do Mal*, Baudelaire fala

Em seus versos de si mesmo, na medida em que se sabe vítima da modernidade. (...). Com uma solidez metódica e tenaz mede em si mesmo todas as fases que surgem sob a coação da modernidade: a angústia, a impossibilidade de evasão, o ruir frente à idealidade ardentemente querida, mas que se recolhe vazio. (...) (FRIEDRICH, 1978, p. 32).

O que quer dizer que, nas já citadas obras de Charles Baudelaire, é possível perceber a presença da universalização do sujeito como ressalta Hugo Friedrich em *Baudelaire – O poeta da Modernidade*.

Nos poemas de *Quadros Parisienses*, Baudelaire insere-se no mundo, mostrando os aspectos mais universais nas manifestações mais particulares, “num avesso da autobiografia estritamente individualista (...), da qual o interesse é de outro tipo e consiste em reduzir à contingência do particular” (CANDIDO, 2003, p. 53-54). Em tais poemas de *Quadros Parisienses*, Charles Baudelaire não incorre na elaboração de uma obra cujos aspectos principais sejam de autoanálise ou sentimento de culpa, mas possibilita a impressão de que “incluiu deliberadamente a si mesmo na trama do mundo como parte do espetáculo, vendo-se de fora para dentro” (CANDIDO, p. 56) e encarando o “eu como peça do mundo” (*Op. cit.*, p. 56).

Baudelaire estrutura *Quadros Parisienses* em torno do cotidiano urbano, apresentando cenários paisagísticos além de outros elementos que compõem a cidade. Da mesma forma, Mário de Andrade organiza *Pauliceia Desvairada* e *Lira Paulistana*, apresentando imagens da cidade de São Paulo a fim de construir uma fisionomia da metrópole. Por exemplo, no poema *Paisagem Nº 2* de *Pauliceia Desvairada*, Mário de Andrade retrata sua São Paulo. E mais, não só apresenta sua cidade como palco de bailados russos, mas utiliza-se da memória como elemento para com-

por o cenário urbano, opondo a realidade vivida, ou seja, o cenário frio – “os invernos de Pauliceia” (ANDRADE, 1976, p. 56) a idealização de outra realidade – em que “vivem as primaveras eternas” (*Op. cit.*, p. 56). Ainda em *Paisagem N° 2*, Mário ressalta tanto a vida dos marginalizados como o progresso de São Paulo.

Já em *Paisagem N° 3*, Mário de Andrade retrata, mais uma vez, a cidade de São Paulo em mais um dia de garoa. Ao compor *Paisagem N° 3*, descreve o cotidiano de sua cidade, utilizando-se de alguns elementos do cenário paulista como, por exemplo, a Casa Kosmos, o Largo do Arouche, a garoa e outros. Além disso, destaca a grande dificuldade em perceber a rápida passagem do tempo como exemplificado pelo seguinte verso constituído por uma única palavra: “Chove?” (*Op. cit.*, p. 59).

Em *Paisagem N° 3*, Mário de Andrade insere-se como personagem em sua obra, dialogando com seu próprio inconsciente, ou melhor, com sua própria “Loucura”: “Ali em frente... – Mário, põe a máscara! – Tens razão, minha Loucura, tens razão.” (ANDRADE, 1976, p. 59), reforçando, com isto, uma relação paradoxal entre a razão e a loucura, como se coubesse a esta última a função de manter Mário consciente de seu papel enquanto observador da cidade de São Paulo.

Vale ressaltar que, tanto em “Chove?” quanto em “Ali em frente... – Mário, põe a máscara! – Tens razão, minha Loucura, tens razão”, Mário de Andrade entrega-se “ao mesmo tempo à lembrança da impressão recebida e ao sentimento presente” (ROUSSEAU *apud* STAROBINSKI, 1991, p. 201), pintando duplamente o estado de sua alma: um “estilo desigual e natural, ora rápido e ora difuso, ora sensato e ora louco, ora grave e ora alegre” (ROUSSEAU *apud* STAROBINSKI, 1991, p. 201), pois a “tarefa de mostrar-se, que parecia infinita, vai agora parecer estranhamente fácil. Trata-se apenas de se abandonar docilmente ao sentimento, e de confiar-lhe a palavra. O que garantirá a verdade da autobiografia é essa não-resistência ao sentimento e à lembrança” (*Op. cit.*, p. 202).

Ainda em *Paisagem N° 3*, nota-se outra relação paradoxal. Desta vez, entre o presente vivido – Mário-observador da realidade paulistana e a memória – o “rei de Tule jogou a taça ao mar...” (ANDRADE, 1976, p. 59), pois a memória é uma ligação entre o passado e o eterno presente, que se faz, muitas vezes, pela lembrança que chega ao indivíduo até mesmo quando não é convocada, segundo Beatriz Sarlo em *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. A memória “é produto do trabalho e da inteligência com que o narrador incorpora sempre o aconte-

cimento na sua vida” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 202), narrando determinado fato como experiência individual.

Além disso, de acordo com Jean Starobinski, faz-se necessário a entrega à lembrança e ao sentimento, pois para próprio Starobinski:

Rousseau define aqui uma passividade, mas uma passividade livre. Já não é o abandono resignado a uma força externa e estranha; é o abandono feliz a um poder interior, a um acaso íntimo. O passado não é mais esse elo e esse encadeamento que paralisam o instante presente, não é mais esse nó inextricável de determinações que nos condenam a sofrer nossa sorte. A perspectiva parte agora do instante presente: a ‘fonte’ está aqui mesmo, e não na vida transcorrida. O presente governa o espaço retrospectivo em vez de ser esmagado por ele. (STAROBINSKI, 1991, p. 201-202).

Na verdade, o passado se produz e se move no indivíduo, “no surgimento de uma emoção atual” (STAROBINSKI, 1991, p. 202). Assim, por meio de *Pauliceia Desvairada*, Mário de Andrade

Coloca imediatamente o leitor em contato com um temperamento estranho, chocante, inesperado. Mário de Andrade é diferente de todos nós. Seus versos nos revelam: ‘vocês já sentiram isso; seus espíritos já fixaram tais perspectivas, já suportaram tais emoções.’ Ao contrário do que sucede com a maioria dos nossos artistas, ao travarmos relações com seus versos, nós não vamos reconhecendo o poeta: nós o vamos conhecendo (ARAUJO *apud* NUNES, 2005, p. 04).

Além disso, em *Pauliceia Desvairada*, Mário de Andrade

Sente uma necessidade imperiosa de ar, de movimento, de liberdade. Ele vive, ele mora nas ruas. A cidade inteira pertence-lhe, com todos os seus dramas e comédias, ao mesmo tempo. Mário é principalmente um objetivo. Seu objetivismo, entretanto, é pessoal, é só dele. Mário vê o que ninguém vê, porque ele vê tudo. É um instrumento ambulante cujos cinco sentidos a cidade vai tangendo” (ARAUJO *apud* NUNES, 2005, p. 04).

Portanto, é possível afirmar que Mário é o poeta da cidade. Tanto em *Pauliceia Desvairada* quanto em *Lira Paulistana*, São Paulo é assunto. Nas poesias de *Lira Paulistana*, faz críticas a sua grande São Paulo por meio de um tom um tanto triste. Mário de Andrade questiona se realmente vale cantar sua São Paulo diante de tantas circunstâncias adversas como: pessoas vivendo a ilusão de uma sociedade perfeita – sem se importar com a desigualdade social presente no dia a dia – o desrespeito a religiosidade, ou seja, a “religião sem memória/ De quem foi Cristo em verdade” (ANDRADE, 1976, p. 335), a censura a imprensa e aos estudantes além de outras situações.

Em *Lira Paulistana*, Mario de Andrade insere-se outra vez, em sua obra como fez *em Paisagem N° 3* de *Pauliceia Desvairada*. Além disso, dialoga com pintores como Clóvis Graciano e Anita Malfatti. Nesta série de poemas, Mário de Andrade

Tem a coragem de convocá-los para a praça da conversa e da confraternização no momento da solidão, e é por isso que sabe que nunca estará sozinho e desprovido do diálogo. (...). Sozinho não está sozinho. Mário tem deleites em se mostrar, e por isso gosta de se ver ao ser visto; Mário fala pelos cotovelos e por isso gosta de se escutar ao ser escutado; Mário escreve madrugada afora, sem se cansar, e por isso gosta de se ler ao ser lido. (...). Prefere se mostrar ante os olhos do interlocutor (muitas vezes um passante anônimo, interpelado na rua) ou do correspondente; mostrar-se ante a objetiva de uma câmara, ante os olhos do pintor que o retrata. Este é o detalhe fascinante da sua personalidade de solitário que busca sempre um destinatário para compreender o seu estar-no-mundo e as suas palavras já que ele, no destinatário, está servindo de atento e autêntico conteúdo do outro, em uma solidariedade amorosa. (SANTIAGO, 2006, p. 103)

Por isso, “conhecer-se é um ato simples e instantâneo. Não há diferença entre conhecer-se e sentir-se (...)” (STAROBINSKI, 1991, p. 195).

Enfim, tanto em *Quadros Parisienses*, série de poemas de *As Flores do Mal* de Charles Baudelaire quanto em *Pauliceia Desvairada* e *Lira Paulistana* de Mário de Andrade, percebe-se a relação entre o sujeito falante e a linguagem que

Deixa de ser uma ferramenta; agora o sujeito e a linguagem não são mais exteriores um ao outro. O sujeito é sua emoção, e a emoção é imediatamente a linguagem. Sujeito, linguagem, emoção já não se deixam distinguir. A emoção é o sujeito que se desvela, e a linguagem é a emoção que se fala (*Op. cit.*, p. 202).

4. Considerações finais

Charles Baudelaire e Mário de Andrade apresentavam grande fascínio pelas cidades de Paris e São Paulo, respectivamente. Em meio à modernidade, tais autores encontravam nas ruas inspirações para suas obras, buscando “em cada canto os acasos da rima” (BAUDELAIRE, 1996, p. 295), tropeçando em palavras e topando imagens sonhadas.

Ao andar pelas ruas das cidades, Charles Baudelaire e Mário de Andrade assumiam o papel de *flâneurs*, pois, para o perfeito *flâneur*, a rua se torna moradia. Cabe ressaltar, aqui, que, esta figura teve origem no

próprio Baudelaire quando Paris passava por grandes transformações com a chegada das indústrias.

Não só Charles Baudelaire, mas o próprio Mário de Andrade apreciava a representação do momento presente. Na verdade, Baudelaire e Mário de Andrade valorizavam a transitoriedade fornecida pelo momento, ou seja, contemplavam a efemeridade do tempo presente. Tanto em *Quadros Parisienses* de *As Flores do Mal* quanto em *Pauliceia Desvairada* e *Lira Paulistana*, Charles Baudelaire e Mário de Andrade retratavam, respectivamente, as mudanças sofridas por suas cidades. Além disso, Baudelaire destacava os vários aspectos que permeavam a vida dos indivíduos rejeitados pela nova Paris enquanto Mário de Andrade ressaltava o cotidiano das pessoas na cidade paulistana, colocando-se, muitas vezes, ao lado dos desprotegidos, dos pobres e dos humildes. Com isto, ambos os poetas inseriam-se em suas já citadas obras à medida que descreviam a vida de suas cidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História*. São Paulo, Bauru: Edusc, 2007.

ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. São Paulo: Circulo do livro, 1976.

BAUDELAIRE, Charles. *Poesia e prosa*. Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo e Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

_____. *Sobre a Modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *As flores do mal*. Edição bilíngue. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos Martins Barbosa, Hermeson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *A modernidade e os modernos*. Trad. Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

CANDIDO, Antonio. Poesia e ficção na autobiografia. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COLI, Jorge. Consciência e heroísmo no mundo moderno. In: Novaes, Adauto (Org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, IN-CM, vol. 1 – *Memória-História*, 1997.

LEJEUNE, Philippe. Autobiografia e poesia. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet/Philippe Lejeune*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes Belo Horizonte: UFMG, 2008.

NUNES, Aparecida Maria. *As andanças de Arlequim e suas múltiplas percepções na Pauliceia de Mário de Andrade*, 2005. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1994-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SANTIAGO, Silviano. *Ora (dizeis) puxar conversa!:* ensaios literários. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: A transparência e o obscuro*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

A COESÃO E A COERÊNCIA NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS

Alexsandra de Holanda Giovanini Coutinho
alexsandragiovanini@uol.com.br

Esse trabalho tem como objetivo o estudo dos fatores de coesão e coerência nos textos jornalísticos, mostrando que um jornal é escolhido por um determinado grupo de leitores que levam em conta esses fatores, ainda que não conheçam a nomenclatura utilizada pelos linguistas. Há diferenças na maneira de passar as informações, dependendo do tipo de público que o jornal pretende alcançar. Por essa razão, foram analisados dois jornais, *O Globo* e *Extra*, apesar de ambos serem do mesmo grupo, seus leitores são distintos.

O estudo a partir do texto é recente. Com o surgimento dos estudos linguístico, pesquisadores, na década de 60, na Europa, tomaram como objeto de suas análises o texto, dando início aos estudos da Linguística Textual. Desde então, o avanço no conhecimento acerca da produção e compreensão de textos tem sido crescente. A linguística textual possui várias vertentes de acordo com as teorias adotadas, não há um consenso a respeito dos conceitos, como o de texto, por exemplo, ele varia de acordo com as abordagens existentes.

Para os linguistas Beaugrande e Dressler (1983 *apud* COSTA VAL, 2006, p. 5), o que faz um texto ser texto, e não um emaranhado de palavras sem sentido, é a textualidade, uma série de fatores reunidos que constituem um texto, dentre eles estão a coesão e a coerência.

Em um ato de comunicação, os interlocutores compartilham conhecimentos comuns a ambos. Esse contexto sociocultural, no qual o discurso está inserido, é fundamental para a formação de sentido na recepção e na produção do texto. Outro aspecto básico no texto é a coerência, responsável pelo sentido do texto, que faz uma sequência de enunciados constituírem um todo significativo. Além de apresentar um bloco significativo, o texto deve representar uma unidade formal. Seus constituintes imediatos devem se mostrar integrados, formando um todo coeso.

Beaugrande e Dressler (*apud* FÁVERO, 2006, p.10) consideram que a coesão e a coerência exigem níveis diferentes de análise. Uma vez que a coesão, manifestada no nível microtextual, diz respeito à maneira que os elementos textuais estão interligados em uma sequência, e a coerência, manifestada, em boa parte, no nível macrotextual, refere-se à ma-

neira como os elementos textuais se interagem para formar um todo significativo.

Dependendo do público alvo, o emissor deve elaborar uma estrutura que seja de fácil decodificação para o seu receptor. Assim, podemos verificar diferenças nos textos jornalísticos. Uma vez que determinado jornal queira alcançar os leitores da classe média alta, não poderá usar os mesmos recursos linguísticos para leitores que vivam nas comunidades carentes. Isso porque se trata de realidades distintas, com níveis linguísticos diferentes.

A escolha do vocabulário, a sequência textual, as retomadas por outros termos devem ser compatíveis com o conhecimento linguístico do público que se pretende alcançar. Porque se a estrutura gramatical do texto for inadequada, pode causar desconforto à leitura levando o leitor a optar por outro jornal.

Mesmo não sendo a proposta do trabalho explorar as classificações dos elementos coesivos e nem os aspectos da coerência, faz-se necessário alguns exemplos com um breve comentário dos recursos utilizados nos trechos citados.

(1) — É uma compreensão de que precisamos nos unir pela sociedade. Ninguém está indo nos partidos fazer isto (pedir voto útil). (*O Globo*, p. 3, 10/09/2008).

Em (1), o verbo fazer está substituindo toda uma ideia do texto, o próprio jornal destaca para o leitor o que esse verbo está substituindo no texto, pedir voto útil. Fávero (2006, p. 19) chama os elementos de substituição de pró-formas, então, temos uma pró-forma verbal.

(2) Os dois vetos voltaram para apreciação do congresso nacional, mas a lei já começa a valer, sem os itens retirados pelo presidente. Com o primeiro veto,[...] (*Extra*, p. 16, 10/09/2008).

Em (2), o numeral ordinário primeiro está assinalando em ordem o sintagma nominal, os dois vetos, anteriormente mencionado, exercendo a função de pró-forma numeral.

(3) Em Niterói, um menor de 16 anos foi detido ontem pelo comandante do 12º BPM (Niterói), tenente-coronel Ricardo Pacheco, quando tentava assaltar um motorista na Avenida do contorno. O adolescente, segundo a polícia, [...] (*O Globo*, p. 23, 10/09/2008).

Apesar de não haver sinônimos perfeitos, a retomada de um termo por um sinônimo é possível de acordo com o contexto no qual o termo

está inserido, visto que a sinonímia é analisada no texto e não isoladamente.

Em (3), o sintagma nominal, um menor de 16 anos, é reiterado pelo sinônimo, adolescente. Para não repetir a expressão anterior, foi usado esse recurso de coesão, deixando o texto bem definido.

(4) A Floresta de Tijuca receberá dez mil novas mudas de plantas nativas nos próximos dois anos. O plantio faz parte do novo plano de manejo do parque, elaborado pela direção da unidade, que pretende erradicar algumas espécies exóticas, como jaqueiras e dracenas. (*O Globo*, p. 18, 10/09/2008).

Em (4), as palavras *floresta*, *mudas de plantas*, *plantio*, *parque*, *jaqueiras* e *dracenas* pertencem a um mesmo campo lexical, pois está se falando de plantas, da Floresta da Tijuca. Koch (2007, p. 62) classifica esse elemento coesivo como procedimentos de manutenção temática, visto que a manutenção do tema e a progressão textual são estabelecidas por palavras que pertencem ao mesmo campo lexical.

(5) Cinco assaltantes que estavam em um veículo roubado atravessaram na tarde de ontem, os 13 quilômetros da ponte Rio-Niterói, passaram pela praça do pedágio, fizeram o retorno e roubaram outro carro na mesma ponte, próximo ao posto da Polícia Rodoviária Federal. (*Extra*, p. 14, 10/09/2008).

Em (5), a estrutura sintática do primeiro enunciado se repete na sequência dos demais, verbo na terceira pessoa do plural, ocorrendo o paralelismo, ou seja, o uso de uma mesma estrutura sintática com elementos diferentes.

A coesão, a “manifestação linguística da coerência” (COSTA VAL, 2006, p. 6), é obtida através de mecanismos gramaticais e lexicais, relacionada à estrutura concreta do texto. São as ligações feitas entre as palavras e enunciados para formar um texto e não apenas um amontoado de frases soltas sem sentido.

A coerência ocorre fora do texto levando em conta o contexto. Charolles (1983 *apud* KOCH e ELIAS, 2010, p.189) afirma que a coerência é um princípio da interpretabilidade do discurso, ou seja, sempre que os interlocutores conseguirem abstrair o sentido do texto, esse será coerente.

Portanto, podemos afirmar que a coerência nos textos é muito relativa, pois depende dos “conhecimentos sociocognitivo-interacionais” (KOCH e ELIAS, 2010) do receptor, já que o que é incoerente para um pode ser coerente para outro. Então, pode-se afirmar que não existe texto sem coerência (pois se não houver coerência não há texto), contudo pode

haver texto sem elementos coesivos e a textualidade se dá ao nível da coerência.

Koch e Elias (2010) apresentam em seus estudos tipos de coerência que são:

Coerência sintática consiste no uso adequado de conectivos, pronomes e recursos de coesão, evitando a ambiguidade.

Coerência semântica é estabelecida na construção de significado entre as palavras e expressões do texto, evitando a contradição.

Coerência temática é quando o texto segue uma temática abordando tópicos relevantes para o texto, evitando enunciados não relevantes.

Coerência pragmática acontece quando as condições do contexto são favoráveis aos atos da fala dos interlocutores, quando isso não acontece, há incoerência.

Coerência estilística é a escolha adequada a cada ato comunicativo do estilo de texto, sendo incoerente o uso muito informal da língua em uma dada situação formal ou vice-versa.

Coerência genérica é a escolha adequada do gênero textual de acordo ao conteúdo do enunciado.

Percebe-se que a coerência é estabelecida entre o emissor e o receptor no ato de comunicação. Na tentativa de ser compreendido o emissor se empenha em produzir um texto que alcance o receptor, esse, por sua vez, esforça-se para compreender a mensagem não interrompendo o processo comunicativo. Esse empenho é identificável no texto através dos fatores anteriormente vistos.

Nessa interação emissor-receptor, o leitor escolherá o jornal mais coerente para sua realidade. Tudo é inconscientemente analisado, até mesmo o formato da folha, o tamanho da letra, a complexidade dos enunciados, o tamanho dos textos, o vocabulário utilizado nas manchetes, as imagens, a publicidade etc.

Koch e Travaglia (2007) destacam alguns fatores de coerência que podem ser bem observados nos textos jornalísticos. Um desses fatores são os *elementos linguísticos* responsáveis pela coesão em um texto. Embora, nem sempre, um texto bem coeso esteja coerente, isso ajuda na construção do sentido evitando ambiguidade.

Outro fator importante é o *conhecimento de mundo*, pois se a pessoa não tem conhecimento do que o texto fala, para ela, ele será incoerente. Esse conhecimento é adquirido como experiência de vida, sendo armazenado em modelos cognitivos. (KOCH & TRAVAGLIA, 2007, p. 72).

O *conhecimento compartilhado* é importante para estabelecer sentido ao texto, uma vez que se quer passar uma informação nova, é necessário que os interlocutores estabeleçam uma ponte com uma informação já conhecida de ambos. Isso evita incoerência no texto, visto que se tem uma informação como base para um novo dado.

As *inferências* são estabelecidas a partir do conhecimento de mundo do receptor que, na tentativa de compreender o texto, faz inferências a partir de segmentos do texto e seu conhecimento de mundo, dando, assim, um sentido ao texto.

Os *fatores de contextualização* são todos os dados que situam o texto permitindo uma interpretação do seu sentido, podemos citar como exemplo: local, data, elementos gráficos, timbre etc.

A *situacionalidade* é um fator que influencia na construção de sentido. Na relação situação-texto, há uma interferência muito grande, pois dependendo da situação, será dada uma atenção maior quanto a formalidade, seleção das palavras etc. Qualquer dado situacional vai interferir diretamente na produção e compreensão do texto.

A *informatividade* é um fator importante para um texto de qualidade, já que, quando se escreve, pretende-se passar uma informação. Se o grau de informatividade for baixo, o texto se torna menos interessante para o receptor. Esse fator é o reflexo de outro fator anteriormente visto, o conhecimento compartilhado. Se o texto só tiver informações velhas, não será agradável, contudo, se a cada informação já conhecida pelos interlocutores for acrescida de um dado novo, o grau de informatividade será bem maior.

A *focalização* é um fator de coerência muito pessoal, pois tem ligação direta com o conhecimento de mundo e com o conhecimento compartilhado. A focalização é a concentração que o emissor faz em uma parte do texto, dando dicas no que está focalizando em seu discurso. Como se trata de um fator pessoal, um texto pode ser compreendido de diversas maneiras dependendo do foco da pessoa que o ler.

Podemos citar ainda como fatores de coerência: a *intertextualidade* (quando se insere em um texto partes de textos já conhecidos do emissor); a *consistência* (quando os enunciados não são contraditórios); a *relevância* (quando os enunciados de um texto estão focalizados em um mesmo tópico); bem como a *intencionalidade* (nenhum texto é escrito sem finalidade, antes o emissor deseja informar, convencer, fazer o receptor pensar etc.) e a *aceitabilidade* (esta é a resposta do receptor à intencionalidade do emissor, se este conseguiu ser aceito pelo receptor).

Por causa da relação entre o emissor e o receptor, há vários tipos de jornais, cada um tem um público alvo específico. O jornal tem a intencionalidade, mas o leitor precisa aceitar o estilo do jornal, a maneira como o texto é escrito, se o jornal está focalizando o que ele quer saber, se atende suas expectativas de informação etc. Percebe-se que a escolha de um jornal pelo leitor perpassa pelos fatores de coerência já mencionados, pois o leitor procura um jornal que seja coerente para ele.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. rev. atual. São Paulo: Ática, 2006.

_____; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. rev. amp. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

<www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum16/doc/coesao.doc> acessado em 16/07/2008. Coesão e coerência em textos jornalísticos por André Valente.

**A CONSTITUIÇÃO DA "PHILOLOGIA"
EM "O VULGARISADOR": UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Allan Phillip Conceição de Oliveira (UERJ)

alphli@yahoo.com.br

Ana Beatriz Simões da Matta (UERJ)

anabeatrizsimoes@hotmail.com

1. Introdução

O presente artigo pretende analisar a seção “A Philologia Moderna e a Origem da Linguagem” de um periódico de divulgação científica do século XIX intitulado “*O Vulgarizador: O Jornal dos Conhecimentos Úteis*”, editado entre os anos de 1877 – 1880 por Augusto Emílio Zaluar (1825-1882); autor português naturalizado brasileiro que escreveu *Peregrinação pela Província de São Paulo (1860-1861)*, datado de 1863, e também o primeiro romance de ficção-científica no Brasil - *O Doutor Benignus*, de 1875. O interesse pela ciência também se reflete em *O Vulgarizador*, jornal que tinha a proposta de trazer as mais recentes informações científicas ao povo brasileiro.

O responsável pela seção destinada aos estudos da Linguagem era o professor e filólogo Boaventura Plácido Lameira de Andrade (- 1897). Apesar de sua grande contribuição para o ensino brasileiro, principalmente em escolas normais, pouco se sabe sobre esse autor, que, em parceria com Manuel Pacheco da Silva Junior (1842-1899) escreveu a *Gramática da Língua Portuguesa para uso dos gymnasios, liceos e escolas normaes* (1894) (FÁVERO & MOLINA, 2009, p. 27).

Buscamos compreender o estabelecimento do saber filológico no século XIX através desse material, bem como o funcionamento dos discursos atrelados a este, que garantiriam o estatuto de verdade científica aos estudos gramaticais.

No quadro teórico de referência, utilizaremos as ideias propostas por Orlandi (2002), a qual estabelece que os estudos filológicos no século XIX funcionaram como instrumento de gramaticalização para a constituição de uma língua nacional através da produção de dicionários e gramáticas encarados como meios de consolidação do idioma pátrio. Sabe-se que os estudos filológicos do século XIX basearam-se principalmente no método histórico-comparativo, numa busca de resgatar as origens e

particularidades entre as línguas e afirmar uma constituição identitária em cada uma dessas.

Propomos por metodologia de análise identificar o funcionamento das marcas linguísticas, depreendendo as possíveis relações com o discurso positivista e biologizante da época. Pretende-se, desta forma, compreender como as imagens do campo das ciências exatas são construídas discursivamente na seção “A Philologia Moderna e a Origem da Linguagem”, e como essas se encontram atreladas à legitimação da filologia, recebendo em nosso *corpus* o estatuto de modernidade.

2. A gramática no século XIX

A gramática tradicional, tida como um conjunto de conhecimentos institucionalizados na sociedade, influenciou enormemente os trabalhos dos próprios gramáticos e mais recentemente os dos linguistas (ORLANDI, 2002, p.166), pois ambos precisavam primeiramente pautar-se em uma tradição que remontava à Antiguidade Greco-Latina.

A gramática tradicional tem por objetivo principal conservar a variação da língua culta utilizada pelos literatos e pelas camadas mais abastadas economicamente tendo como consequência a exclusão das outras variações encontradas na sociedade. A sua função reúne, para tanto, as feições de técnica e arte, pois ela desenvolve as partes do “discurso”, classificando-as e definindo as suas regras de uso além de se preocupar com o estilo expressivo – Estilística – que deveria se apoiar nos autores canonizados. Essa preocupação com a expressão linguística perfeita é tão forte culturalmente que, até hoje, mesmo com os deslocamentos ocorridos, o ensino de Língua Materna encontra-se atrelado ao ensino de gramática normativa.

Com a disseminação da filosofia positivista, esse paradigma foi deslocado. O positivismo no Brasil, como explicita Orlandi (2002), propagou-se através do deslizamento de sentidos propostos pela escola francesa de Comte. Partindo de sua base teórica – a previsibilidade científica (“ver para prever”), princípio segundo o qual a ciência, através de sua experimentação e verificação, seria capaz de explicar os fatos observados –, a teoria positiva no Brasil propagou-se atrelada à necessidade de *organização* e de constituição de uma nova nação. A *marcha progressista da humanidade*, “caráter próprio e indispensável da filosofia positiva” (COMTE, 1978, p. 3), difundiu-se em terras brasileiras aliada à instaura-

ção da ordem, identificada como base fundamental para o progresso de nossa nação. E a palavra de ordem na constituição identitária da nação brasileira atravessa o campo da linguagem e principalmente o estabelecimento da língua nacional.

Difunde-se nos estudos linguísticos da época o método chamado histórico-comparativo. Segundo Bassetto (2001, p. 64),

O método histórico-comparativo é aplicável a casos de grupos de línguas *genealogicamente* afins. Dados colhidos nas línguas com a mesma origem são comparados entre si para se lhes encontrar a *forma originária*, determinar os metaplasmos ocorridos, verificar-lhes o significado, a formação de novos campos semânticos, o motivo ou os motivos de tais formações, e inúmeras questões semelhantes.

Este método se constitui como garantia científica atribuída aos estudos gramaticais, atuando, portanto, como instaurador da ordem para o progresso e a afirmação identitária de uma língua nacional.

No Brasil, os conceitos da gramática tradicional são deslocados por essa nova constituição epistemológica. De acordo com Foucault (2002, p. 32), todo enunciado, de um lado “está ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro abre para si uma existência remanescente no campo da memória”. A construção do *corpus* discursivo da Filologia passou por essa contradição que ao mesmo tempo é um gesto inicial e também uma retomada do já instituído socialmente, do já-dito, que constitui toda memória do dizer.

O gramático brasileiro do século XIX desempenha, assim, função primordial na construção da língua nacional. Este, “ao deslocar o processo de saber legítimo de Portugal para o território brasileiro, interfere no processo pelo qual a legitimidade social e nacional de nossa língua é decidida” (ORLANDI, 2002, p.191). Neste distanciamento da língua metrópole, o gramático insere em suas descrições elementos marcados pela historicidade e pelos movimentos de constituição do Estado brasileiro. Em sua posição-autor, o gramático brasileiro (ORLANDI, 2002) busca produzir um saber metalinguístico capaz de contemplar as aspirações e os novos rumos produzidos pela sociedade brasileira decimonônica. A gramática é conduzida como um instrumento de solidificação desta afirmação linguística nacional, sedimentando o novo idioma pátrio.

Desta forma, um contínuo movimento entre o saber filológico e o saber gramatical é estabelecido, num jogo entre a busca de legitimidade (por parte da gramática) e de afirmação e comprovação científica (por

parte dos estudos filológicos). Junior (2006, p. 4), ao definir o papel da gramática histórico-comparativa para os estudos gramaticais em geral, afirma que no século XIX “há a necessidade de legitimação da gramática enquanto ciência dos fatos de linguagem”. O papel da gramática deixaria de ser apenas o de um instrumento do bom uso da língua para que esta se estabelecesse como campo disciplinar comprovado e legitimado pelos métodos comparativos, alcançando desta forma um estatuto de verdade científica.

3. *Discurso da filologia moderna*

Esse novo recorte epistemológico que surgiu com a instituição da filologia moderna foi uma possibilidade para que os estudos gramaticais – há séculos baseados em tradições filosóficas gregas e latinas – alcançassem a cientificidade que era imposta na época.

De acordo com a visão positivista, as sociedades se encontrariam em três estágios de evolução diferentes – estado teológico, metafísico e positivo.

Define-se o primeiro como o estágio em que os fenômenos da natureza se explicariam através de criaturas sobrenaturais – criaturas divinas, deuses, etc. O segundo estágio, por sua vez, explicaria a natureza através da racionalidade, dos argumentos. Já o terceiro, através da observação, da experimentação e do controle.

Essa tentativa de deslocamento dos conceitos da gramática tradicional para um novo tipo de conhecimento da linguagem foi um esforço para que a sociedade brasileira alcançasse o terceiro estágio – o estado científico – e se equiparasse com os países europeus, considerados mais “civilizados” e “desenvolvidos”.

Em sua constituição discursiva, a filologia moderna sofreu inúmeras influências de outras ciências que foram as bases modelares de cientificidade durante o século XIX.

O discurso da biologia, bastante propagado nessa época, por causa das ideias de Charles Darwin (1809-1872) e Herbert Spencer (1820-1903), foi utilizado, além de outros – como a geologia, a antropologia e a física – na constituição desse novo ramo científico.

A linguagem torna-se ao mesmo tempo um organismo vivo que evolui, tem anomalias e pode ser dissecado (*Vulgarizador*, 1880, p. 148)

e um conjunto de sedimentos esparsos no interior do solo que aguarda que o pesquisador – linguista – o encontre e divulgue.

No início do século XX, essas duas propostas serão retomadas e classificadas como estudos sincrônico e diacrônico, por Ferdinand de Saussure (1857-1913), em seu *Curso de Linguística Geral*.

4. Análises

Nunes (1994) postula que o procedimento analítico da Análise do Discurso baseia-se num “contínuo movimento do percurso da materialidade linguística e dos processos discursivos, não definindo, portanto, esquemas estanques no processo de análise”. Assinala também a necessidade de “recortes” (ORLANDI, 1986, p.121) específicos em relação aos objetivos propostos pelo analista, “para que se possa em seguida localizar os pontos ou as regiões de ancoragem semântica pertinentes para mostrar os processos discursivos em jogo” (NUNES, 1994, p. 40).

Partindo destas considerações, definimos como metodologia do presente trabalho o estabelecimento de sequências discursivas recortadas da seção: “A Philologia moderna e a origem da linguagem”, retiradas, como já exposto, de *O Vulgarizador: O Jornal dos Conhecimentos Úteis*. Dentre os diversos campos da ciência que conferiam legitimidade aos estudos científicos (ciências exatas, biologia, geologia, etnografia, etc.), optamos apontar neste trabalho os traços do discurso biologizante, fortemente difundido no século XIX. Para melhor visualização de nossos recortes, apresentamos, na página seguinte, uma tabela contendo as entradas lexicais a serem analisadas, as sequências discursivas nas quais estão inseridas e a referência quanto ao número da página onde estão contidas no material analisado.

- Boas/ más derivações

- Regras fonéticas exatas

Em SD1, Lameira de Andrade constrói a conceituação das derivações propostas pela análise etimológica opondo os adjetivos “bom” e “mau”. As derivações das palavras poderiam ser consideradas boas ou más, dependendo da regra fônica a ser seguida e que determinará a continuação ou não da existência da palavra. Percebemos então que a adjetivação funciona aqui não somente para caracterizar as derivações, ou seja,

atribuir uma qualidade a estas. Neste caso, os adjetivos “bom” e “mau” permitem compreender uma separação entre duas derivações: as boas, que sobrevivem à transmutação das regras fônicas, e por isso, conseguem durar e sobreviver nos usos linguísticos; outras, que seriam as más, cujas transformações fonéticas modificaram a estrutura morfológica e fonológica do vocábulo, deixando de compor o quadro lexical de utilização da língua. Percebemos uma retomada de efeitos de sentido da gramática tradicional, no que diz respeito ao silenciamento das variantes, ou das “más derivações”, nas palavras do autor. Deste modo, a visão tradicional e histórico-comparativa apagam as mudanças linguísticas e voltam a atenção somente para o correto e o aceito vernaculamente.

Tabela 1: Discurso biologizante

Entradas Lexicais	Sequências Discursivas	pág.
<i>Boas / más derivações</i>	[SD1]: É esta uma das mais solidas conquistas da analyse etymologica, que para discernir as boas das más derivações, dispõe de regras phonicas exactas, na esfera de cada grupo genético bem definido.	148
<i>Regras phonicas exactas</i>		
<i>Esfhera de cada grupo genético bem definido.</i>		
<i>Minuciosa dissecação</i>	[SD2]: O exemplo d’esta minuciosa dissecação nos conduz a duas inferencias da maior importancia: primeiramente que os organismos verbaes mais perfeitos se formaram por via de agregação e de integração crescente, e, em segundo lugar, que subindo-se de stratus em stratus, chega-se a um período anterior às mais simples distinções gramaticaeas.	148
<i>Organismos verbaes mais pefeito</i>		
<i>Puras raízes</i>	[SD3]: Repousa, por consequinte, em legítimos fundamentos a determinação de uma época de puras raízes, onde o mecanismo das palavras consistia em simples monosyllabos, formados ou de uma só vogal isolada, como no thema pronominal i, ou de poucas consoantes, como nas predicativas dâ, sthâ, par, etc.	149
<i>Processos mais primitivos de seu crescimento e desenvolvimento.</i>	[SD4]: Se é verdade, como geralmente é aceito, que o periodo rhematico ou das raízes, nos leva às mais remotas estratificações da Linguagem e nos esclarece sobre os processos mais primitivos de seu crescimento e desenvolvimento, nem por isso o devemos julgar como o primeiro nucleo e unido factor de tão maravilhoso produto.	149
<i>As interjeições e as onomatopeias (...) continuam a viver vida independente.</i>	[SD5]: As interjeições e as onomatopeias, typos tão visinhos que a distincção é mais theorica que pratica, continuam a viver vida independente, para nos contar a pagina inicial da historia da linguagem.	156

Esta caracterização das derivações aponta para a materialização do discurso biologizante do século XIX, principalmente no que se remete

à teoria darwiniana da seleção natural dos indivíduos, atrelando o discurso biológico à composição do saber filológico. Orlandi (1992 *apud* MOURA, 2006, p. 01) postula que a interação entre os discursos pressupõe a noção de interdiscurso, “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”. O espaço do interdiscurso é o do já-ditado, do retomado, do aludido a outras vozes, marcadas pelo processo histórico e materializado pela língua.

Ao utilizar adjetivos cuja intencionalidade estaria mais próxima à retomada do conceito darwinista de seleção natural, o discurso biológico encontra-se atravessado na construção do discurso do autor, que, ao pretender construir o saber filológico, utiliza-se do conceito de seleção natural para legitimar seus argumentos. Cabe ressaltar que este conceito advém da resistência dos organismos mais fortes em relação aos mais fracos, ou, nas palavras de Darwin (2004, p. 95) “na persistência do mais capaz, dedicado à preservação das diferenças e das variações individuais e à eliminação das variações nocivas”. O processo de seleção natural compreende o desaparecimento de uma espécie em relação à outra menos adaptável ao meio em que se encontra, sendo a primeira selecionada por meio de processo natural.

- *Grupo genético*

Nessa entrada lexical, observa-se como o “conceito de organismo” da biologia está atrelado às palavras. Elas têm vida própria e evoluem, estão subjugadas a regras naturais, assim como os seres vivos, e, por conseguinte, também elas possuiriam um “código genético” que as identificaria. A análise etimológica se pauta na origem das palavras; no século XIX, elas eram – da mesma forma como são classificadas os seres vivos pela biologia – vistas como espécies que faziam parte dos gêneros, que, por sua vez, pertenciam a uma família linguística. No *corpus* discursivo da ciência biológica encontramos as seguintes divisões: reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie. As palavras trariam consigo suas “características genéticas” – relações semânticas, morfossintáticas, fonéticas – que as assemelhariam e ao mesmo tempo afastariam outras palavras.

- Minuciosa dissecação

- Organismos verbais mais perfeitos

Em SD 2, o autor apresenta o trabalho de comparação entre as línguas como “minuciosa dissecação”, remetendo a este um fazer cauteloso e orgânico. O adjetivo utilizado para designar a dissecação – “minuciosa” –, nos aclara a ideia de que o gramático, em suas comparações, necessitaria estar atento à exatidão de sua prática, construída para ser tomada por verdade. Conforme exposto anteriormente, o método histórico-comparativo desenvolvido no século XIX confiava aos estudos gramaticais o caráter científico, legitimando, pois, a análise gramatical. Assim, a utilização de elementos científicos da área biológica, extremamente difundida e conceituada na época, torna-se aparente em relação à escolha lexical do autor. O vocábulo é tomado como um corpo biológico a ser analisado em suas densas camadas e o trabalho do gramático está atrelado à busca pela exatidão deste. Por isso, o gramático considera, dentre os vocábulos, aqueles que seriam os “organismos verbais mais perfeitos”. Nota-se que há um silenciamento daqueles que não seriam os mais perfeitos e que, portanto, estariam fora da constituição da legitimação da análise comparativista.

Nesta intensidade denotada através do advérbio “mais”, é interessante observar os traços da disseminação da filosofia positiva no Brasil. Os “organismos verbais mais perfeitos” vão em direção à marcha progressista da constituição da língua e ao processo instaurador de ordem, necessário para a afirmação identitária de nossa nação. Cabe ressaltar que o processo de ordem no século XIX “adquire o sentido de comando (...) significando repressão, reação.” (ORLANDI, 2002, p. 181). E, através do apagamento dos organismos verbais imperfeitos, a ordem na língua se instaura, num movimento de anulação das diferenças, primordial para o estabelecimento da ordem social da nova nação a ser formada.

- Puras raízes

Nesta SD 3, observa-se a relação existente entre o discurso biológico e filológico. A raiz – termo utilizado até hoje – é a parte das palavras que mais se aproxima da origem. As raízes puras são aquelas que possuem uma legitimidade comprovada da língua mãe. Assim como no discurso biológico das raças, em que as puras seriam superiores às misci-

genadas, as palavras possuiriam graus de pureza diferentes; as mais puras teriam maior prestígio, enquanto as “híbridas” não gozariam da mesma.

- *Crescimento e desenvolvimento*

Em SD 4, encontramos estas entradas lexicais que correlacionam as palavras com os seres vivos. As palavras teriam um desenvolvimento semelhante ao dos animais – nascer, crescer, procriar, morrer – e, por conseguinte, estariam expostas às leis naturais – regras normativas da gramática da língua – que fazem o papel, como a biologia faz com os seres vivos, de seleção natural das “espécies”.

- *Interjeições e Onomatopeias/ vidas independentes*

A SD 5 aponta as onomatopeias e as interjeições como seres que habitam as “vizinhanças” do mundo “civilizado” (palavras propriamente ditas). Elas existem para explicar a história da origem da língua (*Vulgarizador*, 1880, p. 156) e são comparadas às tribos nativas que não têm contato direto com a “civilização”. Vivem vida independente e podem ser importantes para reconstituir este elo perdido e responder às perguntas sobre a origem da Linguagem que o método filológico impôs.

5. *Considerações finais*

No presente artigo, podemos observar introdutoriamente como foi constituído o *corpus* discursivo da Filologia no século XIX e como o método histórico-comparativo trouxe legitimidade para os estudos linguísticos nesta época. Esse novo corte epistemológico configurou-se através de deslocamentos de sentidos advindos da gramática tradicional e com a introdução de conceitos das ciências vistas como modelos – Física, biologia – daquele momento.

Demonstramos através do *corpus* empírico, *O Vulgarizador: O Jornal dos Conhecimentos Úteis*, especificamente da seção “A Philologia Moderna e a Origem da Linguagem”, como a materialidade linguística comprova essas mudanças de sentido.

Apontamos também a importância da gramática normativa para o novo método científico que lhe dá legitimação e ao mesmo tempo recebe toda a tradição forjada desde a Antiguidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSETO, B. F. Métodos da filologia românica. In: _____. *Elementos de Filologia Românica*. vol. 1: história externa. São Paulo: USP, 2001.
- COMTE, A. *Curso de filosofia positivista*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DARWIN, C. *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- FÁVERO, L. L.; MOLINA, Márcia Antonia Guedes. Do ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República. In: Gláucia Muniz Proença Lara. (Org.). *Linguag(gem), texto, discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- JUNIOR, R. A. *João Ribeiro entre história, gramática e filologia*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/36/06.htm>. Acesso em: 17-08-2011.
- MOURA, M. B. S. *Memória Discursiva em Foucault e acontecimento jornalístico*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moura-maria-betania-memoria-discursiva-em-foucault.pdf>. Acesso em: 17-08-2011.
- NUNES, J. R. *Formação do leitor brasileiro: imaginário de leitura no Brasil colonial*. Campinas: Unicamp, 1994.
- ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

A CONSTRUÇÃO DA NORMA-PADRÃO DA LÍNGUA CATALÃ: UMA ANÁLISE DOS SEUS PERCALÇOS E ÊXITOS¹

Miguel Afonso Linhares (PUC_Minas)
afonsolinhares@hotmail.com

Són les llengües semblants a les aigües del mar, perquè, com estes, estan subjectes al moviment dels vents que les combaten. Així, les llengües estan exposades a la mutació, segons la varietat de les nacions que s'entreenen dins dels reines i províncies en les quals se parlen. Per això, a la manera que l'Autor de la naturalesa donà precepte a les aigües perquè no traspassessen sos prefigids límits, encara que de vârios modos contrastades, han procurat també ingeniosos los hòmens cenyir les llengües ab assentats preceptes i regles i mantenir-les i millorar-les, per medi d'elles, dins los límits de sa pàtria.

(Josep Ullastre, Gramàtica catalana, 1753)

1. Introdução

O catalão é uma língua românica, falada hoje por quase dez milhões de pessoas em territórios de quatro estados europeus (Andorra, Espanha, França e Itália), com um patrimônio literário que em nada deixa a desejar, nem em quantidade nem em qualidade, por exemplo, à literatura portuguesa, e que poucos brasileiros conhecem, como prova o fato de que ainda não há nenhum leitorado desta língua em nossas universidades.

Ligado à língua e à cultura catalãs há alguns anos, inclusive como membro de uma comunidade catalã do exterior, o Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio², com sede em São Paulo, escolhe-mos analisar a padronização da língua catalã em uma perspectiva histórica, não só com o intuito de ensinar o conhecimento da história desta língua aos romanistas brasileiros e aficionados, mas também por considerar que tal história apresenta particularidades que podem alargar a compre-

¹ A primeira versão deste trabalho foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Filologia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em outubro de 2011, sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira da Silva.

² Para mais informações, *vide* <http://www.ramonlull.net>

ensão da própria história da língua portuguesa, nomeadamente da construção da norma-padrão da nossa língua.

De fato, surpreende que uma língua irmã que não possuía sequer a condição de oficial tenha tido a sua ortografia estabelecida apenas dois anos após a reforma ortográfica que o governo da recém-instaurada República Portuguesa promoveu em 1911, e, mais ainda, que catalães e valencianos se tenham posto de acordo sobre a ortografia em 1932, enquanto portugueses e brasileiros demoraram um século, considerando que o governo português adotou o Acordo Ortográfico de 1990 e começou a implementá-lo em setembro de 2011.

Este trabalho tem, pois, o objetivo de descrever e explicar a construção da norma-padrão da língua catalã em uma perspectiva histórica. Para tanto, revisam-se, no primeiro capítulo, conceitos fundamentais, como norma-padrão e padronização, e estuda-se também que dimensões tem a padronização de uma língua, por que critérios se constrói e que fenômenos sociais lhe estão ligados. Esse capítulo encerra-se com uma tipologia do fenômeno da individualização de uma língua e outra da padronização.

A seguir, no segundo capítulo, faz-se um percurso pela história da língua catalã. Gostaríamos de ter elaborado um percurso mais breve, mas dois elementos impingiram-nos a aprofundá-lo ao nível que atingimos. Primeiro, a nossa concepção metodológica de fazer história da língua (Cf. NADAL, 1995, p. 39-75); de fato, o leitor encontra nessa seção menções relativas a fatos políticos, o que reflete o nosso desejo de traçar um resumo sócio-histórico, isto é, um apanhado da história da língua em que se evidencia como a história política interfere na história linguística, o que se avém especialmente com o objeto deste trabalho, dado que padronizar uma língua é, em última instância, politizá-la. Segundo, consideramos que a profundidade que alcançamos é necessária à compreensão de um brasileiro que não se tenha dedicado a estudar a história da Catalunha e da Espanha.

Enfim, no terceiro capítulo combinam-se os conteúdos do primeiro e do segundo em uma análise da norma-padrão do catalão, pela qual se constata a sua notável coerência, tanto diacrônica como sincrônica, perfeita modernização de uma língua que expressara uma cultura pujante na Idade Média, mas teve os laços com este passado afrouxados durante a Idade Moderna, fruto do trabalho genial de um filólogo que era engenheiro químico de formação: Pompeu Fabra. Esta religação com o passado

sociolinguisticamente normal é, precisamente, o fato diferencial da construção da norma-padrão da língua catalã. Na verdade, este trabalho deriva de um projeto de pesquisa cujo objetivo era contrastar as elaborações das normas-padrão do catalão e do galego a partir da hipótese de que o conhecimento difuso do patrimônio literário medieval e a atitude de enlaçar a língua atual com ele foram decisivos para a legitimação do padrão catalão e para o conflito normativo galego entre “autonomistas”, defensores de um padrão que continua a escrita a partir do padrão castelhano, “reintegracionistas”, que almejam uma aproximação ao padrão português, e “lusistas”, que propugnam a adoção do padrão português (Cf. Sánchez, 2010). Tivemos de nos cingir ao catalão por limitação de espaço e tempo.

Por último, nas considerações finais retomamos os momentos decisivos da análise sócio-histórica que levamos a cabo e pomos alguns problemas que a comunidade catalanófono ainda tem de enfrentar para acabar a padronização da língua catalã, dos quais o principal é, a nosso juízo, aquele que, precisamente, perturba a normalidade sociolinguística: a diglossia. O sucesso da padronização de uma língua não depende senão de o conjunto dos usuários normalizar a proposta de normatização.

Como o público deste trabalho são romanistas e aficionados à romanística, dos quais se supõe que são capazes de ler nas línguas românicas mais conhecidas, preferimos não traduzir as citações em catalão e em castelhano, o que aumentaria sobremaneira o volume do trabalho. De todo modo, com o fim de facilitar a leitura destas citações, tomamos a liberdade de atualizar a sua ortografia e pontuação, e, além disto, oferecemos, em apêndice, um quadro em que se traça a correspondência entre a ortografia do catalão e a fonética do dialeto central.

2. *Conceitos fundamentais*

2.1. Padrão

Em 1.º de janeiro de 2009 começou a cumprir-se o Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008, que promulgou o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa em 16 de dezembro de 1990. Com a presteza que é própria das comunicações nos nossos dias, já na véspera o jornal *Folha de S. Paulo*, um dos mais lidos do país, noticiou o fato na sua versão virtual com a seguinte manchete: “Veja o que muda na língua portuguesa com a reforma ortográfica”. No dia seguinte uma das várias notícias que foram veiculadas nessa mesma versão intitula-se “Ins-

tituições de ensino têm até 2012 para se adaptar às novas regras da língua portuguesa”.

De certo, o leitor que entenda a língua como a entendia Saussure (2006 [1916], p. 23)¹, isto é, como um sistema de signos, sabe que não houve nenhuma mudança na língua portuguesa após o dia 1.º de janeiro de 2009. De fato, os fonemas que compõem as palavras *ideia*, *voo* e *cinquenta*, exemplos da mudança na primeira notícia citada (*idéia*, *vôo* e *cinqüenta* pelo Formulário Ortográfico de 1943), permanecem os mesmos. Portanto, mudou apenas a escrita oficial dessas e de outras palavras, isto é, a sua ortografia.

No entanto, a metáfora dos jornalistas, que representa a percepção do usuário não iniciado em linguística, nos é útil por poder ser o ponto de partida de uma reflexão sobre o poder simbólico da norma-padrão, de modo geral, e da ortografia, de modo específico. A língua, que é uma abstração, é reificada pela concretude do padrão, no âmbito da fonética-fonologia e da morfossintaxe pela gramática normativa e no âmbito do léxico pelo dicionário normativo.

No seu esforço de revisão das ideias de Saussure, Coseriu (1979, p. 45-55) demonstra que a língua é mais do que um sistema de signos: é isto, mas também é tradição, cultura, história. Quando se fala da língua portuguesa, da língua espanhola ou da língua catalã, faz-se referência a objetos ideais, que conjugam vários sistemas linguísticos no tempo e no espaço e são reconhecidos como tais pelos seus usuários por amor de uma coesão estrutural e histórica. Como diz esse grande linguista, a língua é um “advérbio substantivado”: falar português é reproduzir um conjunto de modos de expressão verbal que são identificados como língua portuguesa pela comunidade que se vale deles.

Posto que a língua é uma das abstrações que conformam a identidade de uma comunidade, entende-se que uma mudança em um dos modos de expressão verbal, que é a escrita oficial, seja encarada como uma mudança na própria língua, ainda que seja inteiramente exterior ao sistema funcional.

¹ Coseriu (1973, p. 45-47) observa que do *Curso de Linguística Geral* se depreendem três conceitos de língua: acervo linguístico, instituição social e sistema funcional, sendo que Saussure se inclina pelo terceiro.

De fato, como Castellanos (2000, p. 60) observa, a ortografia é o aspecto da padronização de uma língua que possui mais carga simbólica, já que as letras ou sinais e a convenção do seu uso são o primeiro elemento pelo qual se identifica uma língua pela visão. O autor explica e exemplifica:

La grafia té, doncs, una *funció simbòlica* important i es troba sovint en el centre de la polèmica entorn de l'estandardització, ja que és l'aspecte més fàcilment detectable. Els espanyolistes, per exemple, han fet de la defensa de la lletra "ñ" un veritable símbol nacionalista.

Mas o que é a padronização de uma língua? Antes de tudo, é preciso esclarecer o termo.

Chamamos padronização ao processo que também em português pode ter o nome de standardização, que é o termo próprio em outras línguas românicas: em castelhano *estandarización*, em catalão *estandardització*, em francês *standardisation*, em italiano *standardizzazione*. Todos foram formados sobre o termo inglês *standardization*, que, à sua vez, deriva da palavra *standard*, cujo significado mais comum se exprime em português pela palavra *padrão*, cuja primeira acepção no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) é “base de comparação consagrada como modelo por consenso geral ou por determinado órgão oficial” e cujo étimo é o latim *patronus*, donde, por via culta, *patrono*. A origem da palavra inglesa está, segundo o *Online Etymology Dictionary*¹, no francês antigo *estandard*, hoje *étendard*, donde também o português *estandarte*. Segundo a seção de etimologia do *Trésor de la langue française informatisé*², a palavra francesa viria do frâncico **standhard*, que significaria “estável, fixo”, por ter sido uma bandeira que se fincava na terra. Enfim, dado que há na língua portuguesa um termo próprio, preferimos *padrão* e *padronização* a *estândar* e *standardização*.

Feito este esclarecimento, entende-se, seguindo Castellanos (2000, p. 26) que a padronização de uma língua é o processo pelo qual esta língua é dotada dos elementos que são precisos para satisfazer a todas as necessidades comunicativas da sua comunidade. Isto é especialmente relevante nos dias de hoje, quando o fenômeno chamado globalização tem tornado cada vez mais raro o isolamento. Mesmo povos que habitam regiões remotas, como o ianomâmi, na fronteira entre as bacias

¹ Disponível em <www.etymonline.com>. Consulta em julho de 2011.

² Disponível em <www.cnrtl.fr/etymologie>. Consulta em julho de 2011.

dos rios Amazonas e Orinoco e, por conseguinte, entre o Brasil e a Venezuela, precisam travar contato com agentes dos estados onde vivem e, por isto, conhecer a sua língua oficial. Neste sentido, aqueles que escreveram e aprovaram a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos em 1996 em Barcelona, dentre os quais se acha a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entenderam que a padronização não é apenas um fenômeno comum a sociedades que usam amplamente a escrita, mas um direito de todas as comunidades linguísticas: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas” (artigo 9.º).

A norma-padrão, ou simplesmente o padrão, é, pois, o produto deste processo. Consiste em uma variedade da língua que é usada pelos escritores, pelo governo e pela mídia, está descrita e prescrita nas gramáticas e nos dicionários normativos e é ensinada e aprendida na escola. Pode-se, pois, dizer que a norma-padrão está, metaforicamente, acima das demais variedades da língua. Nadal (1999, p. 29), tratando do surgimento da língua catalã, conclui:

Va ser, com ja he dit, a través de la necessitat d'una llengua SCRIPTA – perquè, per la seva neutralitat, era el nivell on podia donar-se la màxima cohesió – com es va iniciar aquest canvi. Per això es pot arribar a afirmar que el català, o qualsevol altra llengua romànica, no ha existit del tot – no ha estat “percebut” plenament com una llengua – fins que no ha completat el procés d'elaboració d'una *escriptura pròpia*, és a dir, fins que no se l'ha dotada d'una codificació.

Percebe-se que a elaboração do padrão reflete na própria individuação da língua em face de outras. De fato, se nos séculos XV e XVI a elaboração de uma escrita própria, como diz Nadal, foi fundamental para a independência de certas línguas românicas, como o português, o espanhol, o francês e o italiano, em relação ao latim, hoje continua a sê-lo para a independência de outras línguas românicas em relação a estas primeiras, como o catalão, o occitano ou o sardo.

Enfim, cabe não confundir a norma-padrão com o conceito de norma formulado por Coseriu (1973, p. 90-113). De fato, na literatura (SÁNCHEZ, 2010, p. 12), acham-se, às vezes, distinguidas aquela como norma explícita e esta como norma implícita.

Após perceber a insuficiência da oposição saussuriana entre língua e fala, na qual o que é funcional e social é posto na língua e o que não é funcional e é individual é posto na fala, quando há fatos que são ao

mesmo tempo sociais e não funcionais, como a variação que é reproduzida por uma comunidade, Coseriu formulou que entre o sistema funcional abstrato e a sua realização pelo falar concreto há um nível intermediário de abstração, ao qual dá o nome de norma. Esta norma compartilha com o sistema a natureza social, já que se trata dos usos que uma comunidade julga normais, e compartilha com a fala os fatos que não correspondem aos elementos funcionais do sistema.

Assim, qualquer usuário de uma língua tem, em primeiro lugar, de obedecer a um conjunto de regras consistente em elementos cujos valores se constituem por oposição entre si. Em segundo lugar, este conjunto é fixado coletivamente, de modo que embora o descumprimento a esse nível não resulte aberrante aos membros da comunidade, não escapa de parecer estranho. Por exemplo, não há nada no sistema da língua portuguesa que impeça que o contrário de *feliz* seja *desfeliz* e o de *contente* seja *incontente*, dado que os prefixos {des-} e {in-} têm o mesmo valor de contrariedade. A fixação destes elementos, {des-} em *descontente* e {in-} em *infeliz*, está no plano da norma. Portanto, o sistema oferece possibilidades e a norma impõe obrigações, cujo equilíbrio se consubstancia na fala, na qual o indivíduo exerce a sua liberdade de criação.

Dado que todas as línguas naturais têm a mesma natureza e também porque não se concebe uma língua em que cada um pode usar as possibilidades do sistema a seu bel-prazer, é razoável afirmar que todas as línguas possuem essa norma implícita, que os seus usuários têm de conhecer para o seu falar ser considerado normal pelo resto da comunidade. Quando uma criança produz uma forma como *sabo* demonstra que já tem domínio do sistema: conjuga o verbo *saber* como seria esperável. Quando um adulto corrige esta criança dizendo-lhe que não se diz *sabo*, mas *sei*, impõe-lhe a norma.

No entanto, como se pode ter depreendido do que já se disse, nem todas as línguas possuem uma norma explícita, ou padrão.

2.2. Padronização

Como se definiu, na seção anterior, o padrão como o resultado da padronização da língua, conseqüentemente também se definiu o que é ela: o processo pelo qual uma comunidade dota a sua língua de todos os elementos necessários ao seu uso pleno. Assim, nesta seção estudar-se-á como se dá a padronização de uma língua.

A padronização de uma língua começa pela extensão do seu uso à escrita. Ainda que seja possível uma comunidade que não usa a escrita conferir mais prestígio a um dialeto da sua língua para a comunicação entre usuários de dialetos diferentes e usos rituais, considera-se que a padronização é um processo mais complexo, que envolve o acúmulo de material linguístico e uma reflexão sobre ele, o que dificilmente se levaria a cabo sem o suporte da escrita.

O uso da língua na escrita costuma andar junto com o seu cultivo literário por este mesmo suporte. O cultivo literário comporta a escolha de variantes gráficas, fonéticas, morfossintáticas e léxicas que se torna o embrião da padronização. Trata-se da chamada língua literária, cujas formas são fixadas graças ao prestígio de certas obras escritas nela, que são imitadas por escritores de gerações posteriores, a despeito das suas próprias variantes, até a sua renovação por uma vanguarda.

O conjunto das obras escritas nesta língua literária costuma ser precisamente o material sobre o qual se leva a cabo o estudo ao qual Castellanos (2000, p. 25) chama codificação, consistente no estabelecimento de uma ortografia e na fixação de uma morfossintaxe e um léxico padrão. Auroux (2009, p. 67), que chama gramatização a este processo, explica:

A constituição de um *corpus* de exemplos é um elemento decisivo para a gramatização. De um lado, ele é evidentemente o núcleo da língua normatizada. Do outro, sendo construtos teóricos (mesmo quando, ao invés de serem fabricados, eles provêm de citações ou de excertos de um *corpus*), os exemplos testemunham sempre certa realidade linguística. Eles podem não somente disfarçar a ausência de certas regras (ou a impossibilidade na qual se encontra o gramático de formulá-las, ver mais adiante), como, quando necessário, podem ser invocados contra as regras e a descrição morfológica, ou ainda servir posteriormente para justificar outras descrições e outras regras.

Quando a codificação ganha a aceitação e a legitimação da comunidade, sendo usada por ela de modo normal e geral, a padronização da língua atinge o seu último estágio, ao qual Castellanos (2000, p. 26) chama completação, que consiste na modernização do léxico (por exemplo, para nomear os descobrimentos recentes da pesquisa científica) e na elaboração estilística, que é o desenvolvimento de umas normas sintáticas apropriadas a cada gênero textual que a comunidade usa.

Além disto, nas sociedades ocidentais, e hoje um pouco por toda parte, já que a globalização tem ocidentalizado mais ou menos o mundo inteiro, a padronização surge de uma situação de conflito linguístico. Isto porque já havia ou há uma língua que é usada na escrita e em outros âmbitos formais. De fato, Auroux (2009, p. 24) observa que:

Mesmo que seja evidente que toda escrita supõe normas, notadamente estilísticas, ela não parece produzir espontaneamente uma reflexão sobre a natureza da linguagem, até mesmo um saber codificado dos processos de linguagem a partir de suas técnicas próprias. [...] Mas o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a *alteridade*, considerada essencialmente do ponto de vista da escrita.

De fato, observando processos de padronização antigos e recentes, comparamos todos estes estágios.

Assim, a padronização do português, que hoje se acha plenamente completada, começou pelo uso escrito da língua, desde fins do século XII¹, em uma situação de conflito linguístico, já que era usada em um estado de diglossia no qual o latim era a língua dominante, própria dos usos mais formais, enquanto o português, ao tempo singelamente “romance” ou “romança”, se restringia aos usos mais informais.

Mais ou menos ao mesmo tempo, mais ou menos depois, apareceu o uso literário escrito na forma da poesia (que também era música) dos trovadores, não só galegos e portugueses, mas também leoneses e castelhanos. Quando, no século XVI, os humanistas procuraram “dignificar” a língua vulgar, dotando-a do mesmo aparelho, a gramática², que tinha a “verdadeira” língua, o latim, o português já contava mais de três séculos de literatura, pela qual já se tinham escolhido variantes gráficas, fonéticas, morfossintáticas e léxicas para formar a língua literária. Desde então, o padrão foi ganhando acabamento por outras obras e a comunidade lusofalante foi acompanhando outras comunidades linguísticas ocidentais na tendência de substituir inteiramente o uso do latim pelo da língua vernácula, até alcançar o estado hodierno de normatização e normalização³ plenas.

Igualmente, a língua que é objeto deste trabalho, o catalão, apresenta uma história semelhante. A diferença é que a conjuntura política

¹ Como expõe Martins (2007), não há consenso sobre qual é o documento remanescente mais antigo em português, devido precisamente à situação sociolinguística, refletida na documentação primeva pelo titubeio dos escritores entre o latim e o romance. Porém, independentemente de qual seja o primeiro documento, pode-se apontar a época na qual esses documentos foram escritos.

² Referimo-nos à *Gramática da Linguagem Portuguesa*, de Fernão Lopes, publicada em 1536, e a *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros, publicada em 1540.

³ “Na terminologia linguística hispânica circulam desde o ano 1977 (Vallverdú) os termos *normalización* e *normalización*. O primeiro refere-se à ‘extensão social da língua’ e o segundo à ‘escolha e formulação da norma’” (SANTAMARINA, 1995, p. 53).

dos territórios onde é falada truncou o seu processo, lançando-o em outra diglossia, sob a dominação do castelhano. Mais adiante, detalhar-se-á a sua história.

Portanto, como diz Castellanos (2000, p. 25), a padronização de uma língua não é o fenômeno de laboratório, mas um fato social que implica toda a comunidade. Neste sentido, um processo de padronização não pode ser considerado acabado até passar pelo crivo de um uso efetivo pela comunidade e ser aceito e legitimado pelo conjunto dela.

Auroux (2009, p. 71) vai mais longe e considera a codificação uma verdadeira revolução tecnológica, tão decisiva na configuração do mundo como o conhecemos quanto outras:

Assim como as estradas, os canais, as estradas de ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade. É claro, entre outras coisas, que as línguas, pouco ou menos “não instrumentalizadas”, foram por isso mesmo mais expostas ao que se convém chamar *linguicídio*, seja ele voluntário ou não.

A seguir tratar-se-á dos aspectos que compõem a codificação e a completação.

2.2.1. Grafização

Com este termo Castellanos (2000) designa o estabelecimento de uma ortografia, isto é, uma escrita padrão. É o primeiro estágio e, a nosso juízo, o mais importante da codificação, pela razão que se apontou no início deste capítulo: leva uma forte carga simbólica.

A grafização de uma língua tem uma função simbólica primeiramente em face de outras línguas. Por exemplo, dentro da família românica, na qual o uso do alfabeto latino é geral, dígrafos, diacríticos e certas regras ortográficas caracterizam, de entrada, umas línguas e outras. O uso de <lh> e <nh>, do til sobre <a> e <o>, de <m> para representar a nasalidade em fim de palavra singulariza o português das línguas irmãs. O uso de <nh>, <ñ> e <gn> em *banho*, *baño* ou *bagno* identifica a palavra como portuguesa, castelhana ou italiana.

Depois, a grafização desempenha esta função em face da variação dialetal da língua. Por um lado, a ortografia deve tolerar uma variação de realizações fonéticas, de modo que a comunidade possa, malgrado a sua compleição plural, identificar-se como tal. Por outro lado, deve diferir

das demais variedades da língua de modo que seja coesa. Por exemplo, em português a palavra /teRsa/ pode ser dita [teRs], [teRs], [tExs], [tehs] ou [tes], mas o fato de se escrever unicamente *terça* favorece a percepção de que se trata, efetivamente, de uma palavra só. Além disto, seguindo a fonologia contemporânea, o uso de um diacrítico, a cedilha, seria dispensável, pelo que se poderia escrever *tersa* sem prejuízo de nenhum dialeto. Todavia, perder-se-ia a coesão com *terceiro*, a não ser que se abolisse o uso de <c> antes de <e> e <i>, o que leva a outra função simbólica da grafização.

De fato, a grafização também enlaça o presente com o passado. A diferença entre *paço* e *passo* é hoje artificial na generalidade dos dialetos da língua portuguesa¹, mas este artifício coere o português moderno com o antigo, no qual se distinguia, sim, *paaço*, fonemicamente /paatso/, com uma africada alveolar, e *passo*, com uma fricativa apicoalveolar, e também com o latim: *paço* de *palatium* e *passo* de *passus*.

Enfim, a grafização contribui grandemente com a transformação da língua em língua histórica, no sentido coseriano.

Contudo, nem sempre há um equilíbrio entre estes aspectos da grafização. Em uma comunidade, pode-se sobre-estimar um aspecto em detrimento dos outros. Por exemplo, as comunidades anglófona e francófona têm sobreposto a etimologia à fonologia, de modo que as ortografias do inglês e do francês apresentam um grau alto de coesão com o passado, mas igualmente distam da realidade contemporânea. Ao contrário, a comunidade bascófona preferiu trocar a tradição gráfica fundada sobre as ortografias das línguas românicas vizinhas (castelhano, gascão e francês) por outra nova em que se busca a equivalência de um grafema para um fonema.

2.2.2. Seleção morfossintática

A seleção morfossintática é o estabelecimento de uma morfossintaxe padrão. Tem uma natureza levemente diferente da grafização, pois, enquanto esta pode permitir uma considerável diversidade dentro de uma unidade, a seleção morfossintática é menos permeável à variação, de mo-

¹ Salvo naqueles que Cintra (1974) classificou como transmontanos-alto-minhotos, nos quais *paço* soa com uma fricativa alveolar surda, como nas demais variantes do português, e *passo* soa com uma fricativa apicoalveolar.

do que o processo de padronização neste âmbito costuma restringir-se à escolha das variantes mais usadas na língua literária, às vezes mesmo em detrimento das variantes majoritárias contemporâneas. Por exemplo, quando uma oração começa com um verbo no futuro do presente ou no do pretérito e a este verbo liga-se um pronome clítico, na norma-padrão do português, exige-se, na esteira da tradição literária, que o clítico seja posto entre o que foi originalmente o infinitivo e um verbo auxiliar (*amar-te-ei*, *amar-te-ia*), ainda que na sincronia atual seja uma variante francamente arcaizante.

Assim, se se disse que a grafização é o aspecto mais importante da padronização pela sua carga simbólica, a seleção morfossintática é o aspecto mais difícil, já que não é fácil abstrair alomorfes como alofones. Por isto mesmo é o aspecto pelo qual se pode avaliar melhor a natureza do padrão: se é mais ou menos tolerante à variação, como se estudará adiante.

2.2.3. Seleção e modernização do léxico

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que a seleção do léxico e a sua modernização não são a mesma coisa. Com estes termos Castellanos (2000, p. 69) define, respectivamente, o estabelecimento de um léxico padrão e o crescimento do léxico para exprimir as inovações em todos os campos da vida (estética, religião, filosofia, ciência, tecnologia etc.). Por exemplo, o processo pelo qual se estabeleceu que a variante padrão é *claro*, e não *craro*, configura a seleção do léxico na padronização do português; por outro lado, o processo pelo qual surgiram, da raiz desta palavra, diferentes verbos, como *aclarar*, *clarear*, *declarar* e *esclarecer*, cada um apto a certa necessidade expressiva, configura a modernização do léxico. Cabe lembrar que a seleção faz parte do processo de codificação, enquanto a modernização faz parte da completção.

Pode-se dizer que a seleção e a modernização do léxico agem como um contrapeso à intolerância maior contra a variação na seleção morfossintática, dado que o léxico é a dimensão da língua que permanece aberta enquanto a língua for usada. Todos os dialetos podem contribuir com ambos os processos, assim como todas as línguas também podem fornecer palavras para nomear objetos novos em certa comunidade. Não obstante, como as línguas são códigos que fazem parte de um conjunto de elementos que forma uma identidade coletiva, a presença de uma quantidade considerável de palavras, cuja origem estrangeira é perceptí-

vel, pode gerar uma reação negativa em algumas classes da comunidade, que rechaçam este movimento, julgando-o uma invasão estrangeira que desfigura a identidade própria.

Assim, em algumas comunidades linguísticas têm-se valorado os elementos lexicais próprios sobre os alheios, ainda que estes tenham origens consideradas ilustres, como o grego e o latim, no Ocidente. É a escolha que se fez, por exemplo, nas padronizações do alemão e do islandês, nas quais mesmo a morfologia de helenismos e latinismos foi traduzida. Em outras comunidades, optou-se, ao contrário, tanto pela exploração da composição com elementos próprios como pelo acolhimento de elementos estrangeiros, como é o caso do inglês.

Na família românica, o que sobressai na seleção e na modernização do léxico é o influxo cíclico do latim literário, o que fundamenta a ideia de que tem sido um adstrato permanente das línguas românicas (BASSETTO, 2005, p. 171-176). Em geral, sempre que as comunidades linguísticas românicas necessitaram exprimir conceitos abstratos, recorreram ao léxico latino. Um exemplo bastante repetido disto é a série portuguesa de palavras *mácula* – *mágoa* – *malha* e *mancha*, todas derivadas do latim *macula*, em que *mácula*, cultismo puro, é mais abstrato que *mágoa*, semicultismo, que é mais abstrato que *malha* e *mancha*, formas herdadas do latim vulgar. O influxo do latim literário no léxico românico é de tal monta que se chegou a criar latinismos que nunca existiram de fato, como *civilização*, cujo modelo latino, **ciuilizatio*, nunca existiu enquanto palavra da língua latina.

Na verdade, o influxo latino sobre o léxico românico não passa de um reflexo da diglossia à qual as línguas românicas estavam sujeitas. A importação do léxico da língua dominante é um fenômeno que continua a acontecer, como se estudará mais detidamente com a língua que é objeto deste trabalho, e ele é, geralmente, o primeiro passo na infiltração de interferências em outros âmbitos, como a fonologia e a morfossintaxe.

2.2.4. *Elaboração estilística*

Na seção anterior se disse que, quando a padronização se dá em um estado de diglossia, a língua dominante pode desempenhar um influxo considerável sobre o léxico da língua que está sendo padronizada. A elaboração estilística é o aspecto da padronização no qual a sujeição a outra língua é mais duradoura. De fato, a padronização de uma língua ter

passado pela elaboração estilística implica em esta língua ter alcançado a normalização plena, isto é, ela é usada pela sua comunidade em todo e qualquer contexto, sem a obrigação de ter que usar outra língua.

Já se disse que a elaboração estilística consiste no desenvolvimento de normas sintáticas próprias que passam a caracterizar uns gêneros textuais e outros. Para tanto, é preciso que os trabalhadores que lidam com a língua padrão, como escritores, jornalistas, professores, pesquisadores, a usem efetivamente, de modo que deste uso surjam estilos próprios, não necessariamente formais.

Como exemplo deste processo, basta lembrar que os humanistas e renascentistas, que começaram a codificar as línguas românicas, empregaram um estilo latinizante (PAIVA, 2008, p. 155). A extensão do uso foi forjando uma estilística de cada língua independente da latina.

2.3. Critérios de padronização

Como se expôs nas seções anteriores, os processos de padronização de línguas, tanto os antigos como os recentes, apresentam vários aspectos comuns, de tal modo que além dos estágios que se expuseram, é possível formular também critérios de padronização, que estão presentes mais ou menos por toda parte.

Na página 87 e seguintes da sua obra citada, Castellanos reproduz a formulação de critérios de padronização de Lamuela (1995). Da codificação, os critérios são estes:

a) diassistematicidade;	b) coerência estrutural;
c) historicidade;	d) funcionalidade;
e) regularidade;	f) autonomia;
g) regularidade evolutiva;	h) analogia com outras línguas.

O critério da *diassistematicidade* apresenta duas faces: por um lado, escolhe-se a forma que contemple de modo mais amplo o diassistema; por outro lado, a padronização, mesmo quando é composicional (tipologia que será estudada adiante), costuma basear-se sobre certo dialeto, em geral o mais prestigioso, isto é, o do centro de poder político, econômico e/ou cultural do território. Por exemplo, a área graviletal da padronização do português foi Lisboa, onde esteve a sede régia desde o reinado de Dom Dinis (PAIVA, 2008, p. 148).

A *historicidade* consiste na escolha das variantes mais usadas na tradição literária, como é o caso, já mencionado, do uso da mesóclise no português padrão, e a regularidade, em evitar a alofonia e a alomorfia. A regularidade evolutiva é o mesmo princípio, mas no plano diacrônico; ou seja, trata-se de escolher as variantes que apresentam uma mudança regular, sem interferência analógica. Ambas as regularidades são, contudo, contrapesadas pelos critérios da historicidade e da funcionalidade, explicitados abaixo.

A *coerência estrutural* trata de vigiar as consequências de certas escolhas, o que é especialmente importante na ortografia. Por exemplo, acentuar graficamente com o fim de assinalar a sílaba tônica palavras oxítonas que acabam com vogal implica em não acentuar palavras paroxítonas com a mesma condição, como acontece nas regras de acentuação gráfica do castelhano.

O critério da *funcionalidade* depende de outros quatro subcritérios: difusão, inteligibilidade, simplicidade e aceitabilidade. O primeiro consiste em escolher as variantes mais difundidas; o segundo, em escolher aquelas que o usuário possa facilmente decodificar; o terceiro, em escolher aquelas que sejam mais fáceis de aprender; o quarto, em evitar variantes que possam ser socialmente incômodas. Este critério é, no entanto, fortemente contrapesado pela historicidade. Por exemplo, o uso do pronome tônico de terceira pessoa na função de objeto direto (como em *eu vi ele* por *eu o vi*) é geral no português brasileiro não padrão (CASTILHO, 2010, p. 208), mas não conta ainda com bastante tradição literária para se tornar padrão.

O critério da *autonomia* pode contrapesar o da funcionalidade, especialmente em estados de diglossia. Em um estado de diglossia, a variante mais funcional (difundida, inteligível, simples e aceitável) pode ser uma interferência da língua dominante. Adotando, porém, o critério da autonomia, escolhe-se a variante mais genuína (subcritério da genuinidade) e mais específica (subcritério da especificidade), isto é, aquela mais particular da língua. O critério da autonomia é, portanto, útil para se forjar um padrão bastante distante do padrão da língua dominante, sobretudo quando esta lhe é próxima geneticamente. Curiosamente, este critério foi quase rechaçado na codificação das línguas românicas nos séculos XV e XVI, já que ao tempo se julgava mais prestigioso latinizar o romance (SPINA, 2008, p. 282), fenômeno ao qual Castellanos (2000, p.

76) chama emulação¹. Assim, o rotacismo de /l/ após consoante, genuíno do português, passou a ser encarado como um vulgarismo em palavras como *craro*, *fror* ou *pranta*, que ficaram estabelecidas como *claro*, *flor* e *planta*.

Enfim, o critério da *analogia com outras línguas* trata de escolher variantes que sejam solidárias com outras padronizações, nomeadamente as línguas de padronização acabada da mesma família, de modo que se mantenha, de certo modo, uma tradição “familiar”. Por exemplo, dentro da família das línguas românicas há uma rejeição quase geral do grafema <k> para representar o fonema oclusivo velar surdo, tendo-se preferido <c> antes de <a>, <o> e <u> e <qu> ou <ch> antes de <e> e <i>. Uma padronização nova de uma língua minorizada, como o sardo, que adotasse o grafema <k> romperia, pois, esta tradição “familiar”.

Acima destes critérios, Castellanos (2000, p. 92), ainda seguindo Lamuela, aponta que há duas condições sociais da padronização. A primeira é a coerência com os precedentes imediatos de uso de formas referenciais; ou seja, é recomendável que o processo de padronização que se esteja levando a cabo se apresente como uma continuação de tentativas anteriores. A segunda é a coerência histórica com as escolhas iniciais; isto é, cumpre evitar fazer mudanças frequentes demais no padrão. Ambas as condições visam, como se terá percebido, a legitimação do padrão, dado que, como já se disse, a implantação social é a condição última do êxito da padronização de uma língua.

Enfim, espera-se que esta exposição sobre os critérios de padronização tenha feito o leitor perceber também que codificar uma língua é diferente de descrevê-la cientificamente. A pesquisa linguística de natureza descritiva trata igualmente todas as variantes da língua, enquanto a padronização visa estabelecer uma variante apropriada a certos usos, nomeadamente os mais cultos. Esta diferença tem uma implicação salientável: nem sempre a solução dada a um problema descritivo é a mais adequada à padronização. Por exemplo, a uma descrição científica, uma escrita fonética convém mais que uma ortografia, mas, em uma padronização, uma escrita tendentemente histórica e fonológica é preferível.

¹ Não obstante, cumpre esclarecer que a emulação é a imitação de outro padrão mais prestigioso sem ameaçar a normalidade sociolinguística. No século XVI o latim não era uma ameaça de substituição às línguas românicas, como não o foi o francês para a padronização do romeno no século XIX, que é outro exemplo de emulação.

2.4. Individação

Como já se disse, a padronização de línguas tem acontecido no Ocidente em situações de conflito linguístico: uma comunidade luta para normalizar o uso da sua língua, isto é, usá-la em qualquer campo. Neste sentido, a padronização de uma língua também é um movimento pelo reconhecimento de que se trata de uma língua por si. O problema é que, na realidade objetiva, tudo o que se tem são sistemas linguísticos, cujas fronteiras, as isoglossas, podem se sobrepor às outras, como acontece entre o francês e o holandês ou o alemão, ou podem estar estreita ou largamente difusas, como entre o francês e o occitano, de um lado, e entre o holandês e o alemão, de outro. Neste caso, diz-se que há um *continuum* linguístico ou geoletal. Uma padronização individua, precisamente, um membro deste *continuum*. A norma-padrão passa, então, a funcionar como a referência ou o “teto” de certo conjunto de membros do *continuum*.

Desde os anos setenta, a teorização mais estendida sobre a individuação tem sido a de Kloss (1978), que distingue línguas por distância (*Abstandschprachen*) e línguas por elaboração (*Ausbausprachen*). Uma língua por distância individua-se por amor da sua especificidade estrutural, não reduzível a um mesmo padrão com outra língua por distância. Assim, por exemplo, ainda que o castelhano e o português sejam geneticamente muito próximos, a distância estrutural que há entre eles não permite reduzi-los a um só padrão, mesmo que complexo. O castelhano e o português são, malgrado as semelhanças, línguas por distância. No entanto, pode dar-se o fato de sistemas linguísticos que poderiam ficar sob o “teto” de um mesmo padrão desenvolverem padrões independentes. O galego e o português, por exemplo, poderiam estar reunidos sob o mesmo padrão, mas possuem padrões diferentes. Deste modo, dentro do *continuum* geoletal galaico-português, o galego e o português são línguas por elaboração.

Embora o modelo de Kloss seja prático do ponto de vista classificatório, falta-lhe a virtude de esclarecer, de modo mais completo, como se dá a individuação. Neste sentido, Castellanos (2000, p. 45-48) propõe um modelo dialético em que a individuação depende de forças sociais centrípetas e centrífugas.

Assim, por um lado, há a força da atração geoletal, que é centrípetas. Por ela, o sistema linguístico que está sendo padronizado passa a atrair outros sistemas linguísticos do *continuum*, cujos falantes começam a

usá-lo como a variante apropriada a âmbitos em que até então se usava outra língua.

Por outro lado, porém, a atração geoletal é relativizada por uma força centrífuga, que é a distância estrutural dos membros do *continuum* em face dos padrões concorrentes, o que, por sua vez, é relativizado por fatores de coesão e identificação geoétnica, que, como está enunciado em si, não são estritamente linguísticos. Os fatores de coesão e identificação geoétnica são: a existência de um centro de referência, de uma consciência coletiva e a influência política e ideológica dominante. Como aponta Nadal (1992, p. 25):

Hi ha d'haver alguna cosa més que la simple pertinença a una mateixa comunitat política o la tinença compartida d'una mateixa llengua literària perquè es consolidi exitosament la idea que es pertany a una comunitat que parla una mateixa llengua. Sembla evident que aquesta idea comença a fer-se real, és a dir, la integració lingüística comença realment a produir-se en el moment en què comença a ésser imaginat un territori integrat lingüísticament. Crec que allò que condiona la idea de llengua és, precisament, la socialització d'algun dels sistemes lingüístics i l'existència d'unes forces integradores que la fan possible.

Como já se disse, um padrão, mesmo que composicional, costuma ter uma base em certo dialeto, a chamada área graviletal, e este dialeto costuma ser o da região que concentra o poder político, econômico e/ou cultural; em geral a capital do ente que administra a maior parte do território pelo qual se estende o *continuum* geoletal. A existência deste centro não é importante apenas para fornecer um autocentrismo ao padrão, mas também, como sugere o próprio termo *graviletal*, para coerir o *continuum* em torno do padrão que emana dele.

Não obstante, também é preciso haver uma construção coletiva de uma consciência da coesão, na qual influi fortemente a ideologia dominante com os seus instrumentos próprios: a administração pública, a escolarização e a mídia. Essa ideologia pode ser favorável ou não à coesão, e pode gerar, inclusive, o sentimento de auto-ódio, isto é, o repúdio da própria língua a favor de outra.

Essas forças disputantes consubstanciam-se em dois fenômenos sociolinguísticos: certo sistema linguístico adquire novos usos e a área geoletal se estende.

Pelo primeiro, certo sistema linguístico passa a concorrer com outro já estabelecido e, à medida que lhe toma âmbitos de uso, ganha um novo valor simbólico e referencial, como aconteceu, por exemplo, ao

português em face do latim no começo da sua história, quando deixou de estar restrito à fala, até ser usado em todo um leque de contextos.

Pelo segundo, um conjunto de sistemas linguísticos passa a identificar-se com este outro que vai ganhando novos usos e novos valores, de modo que os seus usuários o vão assumindo como uma nova variante “teto”, que os coere em uma comunidade mais ampla.

O português padrão, por exemplo, cobriu todos os sistemas linguísticos usados no reino de Portugal e, depois, nas suas colônias. Note-se que neste território ele ganhou um valor simbólico e referencial e se tornou o “teto” não só de dialetos do seu *continuum*, mas de um membro de um *continuum* congêneres, o mirandês, pertencente ao *continuum* geoletal asturo-leonês; de línguas em parte derivadas de membros do seu *continuum*, que são os vários crioulos de matriz portuguesa; de línguas sem nenhuma relação genética com ele, que são as línguas aborígenes do Brasil e das antigas colônias africanas e asiáticas¹, muitas das quais permanecem em um estado de dialetalismo², que pode acarretar uma contração estilística, isto é, a comunidade deixa de desenvolver os recursos expressivos que são vedados à sua língua.

Por outro lado, ficaram fora do seu “teto” os dialetos galegos, pertencentes ao seu *continuum*. Cabe lembrar que os fatores de coesão e identificação geotécnica não são estritamente linguísticos. A integração da Galiza a um estado espanhol erguido de forma centrípeta sobre a expressão castelhana e a própria construção identitária galega à margem da lusofonia foram fatores políticos e sociais que se sobrepuseram aos linguísticos (LINHARES, 2009).

A seguir, expor-se-á uma tipologia da individuação, continuando a seguir Castellanos (2000).

¹ Sob as condições sociopolíticas favoráveis, cada um destes sistemas linguísticos sob o “teto” do português padrão poderia gerar um processo de padronização novo, como de fato tem acontecido ao mirandês, reconhecido oficialmente pelo estado português desde 1998, mais precisamente pela Lei n.º 7, promulgada em 15 de janeiro de 1999.

² Não se confunda o estado de dialetalismo com ser um dialeto. No passado considerou-se dialeto qualquer sistema linguístico que não possuísse uma norma-padrão ou, pior, que não tivesse o estatuto de língua oficial. Dizer que uma língua se acha em estado de dialetalismo implica tão somente em constatar que – socialmente – ela está sujeita à norma-padrão de outra língua como se se tratasse de mais uma variante dela.

2.4.1. *Individuação múltipla*

Quando em um *continuum* geoletal poderia ter surgido uma só língua padrão, mas vários membros alcançaram a completude da padronização, houve, então, uma individuação múltipla. Segundo Haugen (*apud* CASTELLANOS, 2000, p. 28), é o que aconteceu ao dinamarquês, ao norueguês e ao sueco, cuja proximidade estrutural permite enformá-los em um *continuum* geoletal escandinavo. Na família das línguas românicas, este tipo de individuação poderá ocorrer no *continuum* geoletal galo-italico, no qual poderia desenvolver-se um único padrão, contudo a tendência histórica é os padrões incipientes (genovês, milanês, piemontês etc.) desenvolverem-se independentemente.

2.4.2. *Individuação complexa*

Dá-se individuação complexa quando uma comunidade elabora e usa duas ou mais normas-padrão para a mesma língua. Por exemplo, o norueguês é resultado da individuação múltipla do *continuum* geoletal escandinavo, mas a própria comunidade que o individualizou desenvolveu duas normas-padrão: o *bokmål* (literalmente “língua livresca”), cuja base é outro padrão, o dinamarquês¹, e o *nynorsk* (literalmente “norueguês novo”), cuja base são os dialetos noruegueses. Todos os cidadãos noruegueses têm o dever de conhecer ambas as normas-padrão, embora o uso do *bokmål* seja majoritário.

É comum, em processos de padronização de línguas, surgirem propostas diferentes que dividem mais ou menos a comunidade, como acontece ainda na padronização do galego. A própria padronização do francês encontrou uma voz dissidente em Louis Meigret (1510-1558), que se opôs à tendência demasiado etimológica da ortografia francesa (CERQUEGLINI, 1999, p. 39-60). No entanto, é raro duas ou mais propostas alcançarem o estágio da padronização realizada, isto é, da legitimação pela comunidade. O caso norueguês é, pois, excepcional.

¹ A Dinamarca e a Noruega permaneceram unidas de 1536 a 1814, estando a sede régia em Copenhague.

2.4.3. *Individuação irregular*

Quando, em um *continuum* geoletal, uma parte dos membros se integra sob uma norma-padrão, mas outra parte permanece em diglossia ou ingressa em outra, ocorre uma individuação irregular. Novamente, fatores políticos e sociais interferem fortemente no processo. Por exemplo, no *continuum* geoletal baixo-alemão os Países Baixos foram, desde a sua anexação ao Ducado de Borgonha, em fins do século XV, afastando-se da órbita do Sacro Império Romano-Germânico até a independência plena das Províncias Unidas pela Paz de Vestfália de 1648, e daí até a formação dos atuais estados holandês e belga. O resto do território permaneceu constituindo o Sacro Império Romano-Germânico até a formação do atual estado alemão. Somente nos Países Baixos houve uma individuação que gerou uma língua padronizada, o holandês ou neerlandês, enquanto o território restante passou a integrar o “teto” do alemão padrão, que é, originalmente, resultado da individuação do *continuum* geoletal alto-alemão.

2.4.4. *Individuação destorcida*

A individuação destorcida é resultado de uma individuação irregular. Neste caso, a parte do *continuum* que ficou fora da primeira individuação e padronização sofre estes processos, porém sob a influência da língua dominante, isto é, uma individuação cujo centro de referência está fora do próprio *continuum*, ou, em uma palavra, é uma individuação aliocentrada.

Assim, no *continuum* geoletal galaico-português uma parte dos membros, aquela própria do território do estado português, coeriu-se na forma de uma língua histórica, o português, e sob o teto de uma norma-padrão própria, portanto autocentrada, o português padrão. Outra parte, a própria do território da Galiza e áreas vizinhas ao leste, ficou fora, e tampouco desenvolveu uma norma-padrão própria. Do século XVI até meados do século XIX esteve sob o “teto” do castelhano padrão. Desde então, a sua comunidade foi desenvolvendo uma norma-padrão própria, mas ao invés de se dirigir à reintegração com o *continuum* geoletal, afastou-se dele ao aceitar a influência da língua dominante: a base da norma-padrão da língua galega é a norma-padrão da língua castelhana.

2.4.5. *Individuação obstruída*

Como se disse na seção acima dedicada à individuação, qualquer sistema linguístico pode ser individuado e padronizado sob as condições políticas e sociais favoráveis. Não obstante, os fatores sociopolíticos podem ser consideravelmente instáveis, de modo que um processo de individuação e padronização iniciado pode topar com condições extremamente desfavoráveis, que obstruem, então, o processo. Por exemplo, a recuperação do cultivo literário do occitano na segunda metade do século XIX pelo movimento do *Felibritge*, que chegou a engendrar um Prêmio Nobel de Literatura, Frederic Mistral, em 1904, foi não só coetânea da *Renaixença* catalã e do *Rexurdimento* galego, como também foi uma vanguarda deles. Além disto, conta com uma proposta sólida de codificação, a *Gramatica occitana segon los parlars lengadocians* (1931-1934), de Loís Alibèrt, e também uma instituição científica desde 1945, o Institut d'Estudis Occitans. Contudo, apesar de todos estes elementos, as condições sociopolíticas do estado francês nunca foram favoráveis à padronização de outra língua diferente da única oficial: o francês. Malgrado o esforço, a individuação e a padronização estão, pois, obstruídas.

A individuação obstruída denuncia, perceba-se, um processo de substituição linguística avançado.

2.4.6. *Individuação simples*

É a individuação que ocorre quando a realidade linguística é politizada (padronizar uma língua é, em última análise, politizá-la, quer no sentido etimológico quer no corriqueiro) sem qualquer tipo de distorção, ou seja, um *continuum* geoletal individua-se e gera uma norma-padrão que coere os membros do *continuum* como uma espécie de teto e que é usada efetivamente e plenamente pela comunidade.

Línguas ocidentais com um aparelho histórico e cultural forte, como o inglês, o francês, o alemão, o espanhol, foram padronizadas a partir de individuações simples, assim como línguas de acervo mais modesto, como o húngaro ou o polonês.

2.5. **Tipos de padrão**

Embora o estudo da individuação esclareça bastante como se dá a padronização, não alcança a constituição do padrão. De fato, dois pa-

drões podem ter sido elaborados a partir do mesmo tipo de individuação, mas podem ser de tipos diferentes. Esta seção visa, continuando a seguir Castellanos (2000), expor uma tipologia dos padrões.

2.5.1. Padrão unitarista

Um padrão unitarista, ou unidialetal, baseia-se em um só membro do *continuum* geoletal, embora possa receber aportes de outros dialetos na seleção e na modernização do léxico. Por exemplo, o francês padrão é, fundamentalmente, a padronização do dialeto franciano, isto é, da região da Ilha de França, onde fica Paris, que se foi impondo sobre o uso dos demais dialetos, que, inclusive, possuíam mais cultivo literário (Chrétien de Troyes (c. 1135-c. 1185) escreveu em champanhês, Jean Bodel (1165-1210) em picardo, a *Matéria de Bretanha* foi escrita sobretudo em normando), junto com a autoridade real sobre os senhores feudais. Também o italiano padrão tem a mesma natureza: é, fundamentalmente, a padronização do dialeto toscano, mais precisamente o da cidade de Florença, que não possuía a força de ser a língua do rei, como o franciano, já que a Itália estava esfacelada em vários estados, mas contava com o prestígio de três escritores coroados que escreveram nele: Dante Alighieri (1265-1321), Francesco Petrarca (1304-1374) e Giovanni Boccaccio (1313-1375).

As línguas de padrão unitarista também são, em geral, monocêntricas, isto é, o padrão não se divide em subpadrões mais ajeitados a certas variações da língua.

2.5.2. Padrão composicional

Ao contrário, do padrão unitarista, o padrão composicional, ou pluridialetal, baseia-se em mais de um membro do *continuum* geoletal. Como já se disse, neste caso costuma haver um dialeto que serve de base, geralmente o da região onde está sediado o poder político, econômico e/ou cultural – a área graviletal –, ao qual se somam elementos não só lexicais, mas também fonéticos e morfossintáticos, de outros dialetos. O exemplo clássico deste tipo de padrão é a coine¹ grega, cuja área graviletal foi a Ática, onde fica Atenas, a cujo dialeto se jungiram outros, sobre-

¹ Palavra que significa, precisamente, "comum": , feminino de .

tudo o jônico. Não obstante, é claro que o grau de composição depende da distância estrutural que existe entre os membros do *continuum*.

As línguas de padrão composicional costumam ser, também ao contrário das de padrão unitarista, pluricêntricas. O português, por exemplo, nunca apresentou uma variação dialetal que demandasse um padrão mais composicional do que o atual, no entanto a comunidade lusófona brasileira normalizou certas particularidades das suas variantes, sobretudo na chamada norma culta falada, que permitem caracterizar a norma-padrão da língua portuguesa como pluricêntrica, com dois subpadrões: um europeu (usado também nas antigas colônias portuguesas africanas e asiáticas) e um brasileiro. O mesmo se pode dizer do inglês, cujo padrão se subdivide em *British English* (“inglês britânico”) e *American English* (“inglês americano”). Aliás, a difusão da mídia audiovisual tem condicionado cada vez mais o pluricentrismo, por adequação a normas implícitas diferentes já efetivas.

2.6. Extinção de um padrão

Uma obra do homem sujeita a forças tão relativas e instáveis não poderia aspirar à perenidade. É natural às línguas variar e mudar, e isto impõe às comunidades linguísticas saberem temperar o apego à tradição, que é, em geral, característico da norma-padrão, e a necessidade da inovação. Na seção dedicada aos critérios da padronização enunciou-se que um deles é evitar mudanças demasiado frequentes no padrão sob a pena de pôr em risco a sua legitimação. Não obstante, a ausência de mudança pode, ainda que em longuíssimo prazo, acarretar consequências bem mais graves.

Segundo Castellanos (2000, p. 78-80), um padrão pode desaparecer por dois fenômenos: a obsolescência por substituição e a obsolescência por distanciamento.

A obsolescência por substituição está ligada, como já se expôs, à individuação obstruída, em que uma comunidade produz propostas de codificação bastante aceitáveis, porém a conjuntura sociopolítica não favorece a padronização da língua, mas a sua substituição pela língua dominante, como é o caso, já mencionado, do occitano.

A obsolescência por distanciamento ocorre no sentido da exposição do primeiro parágrafo desta seção: não convém fazer alterações frequentes na norma-padrão, dado que o seu êxito depende, entre outras coi-

sas, de um mínimo de estabilidade. Porém, cristalizá-lo é igualmente nocivo, pois as demais variantes continuarão irremediavelmente a variar e mudar, de modo que com o passar do tempo haverá uma distância estrutural cada vez maior entre a norma-padrão e as demais normas, até se tornarem sistemas linguísticos individuáveis como línguas diferentes, gerando uma diglossia.

A comunidade pode, então, assumir três posturas: mantém a diglossia fazendo pequenas concessões ao vernáculo na codificação e adequando o padrão às necessidades comunicativas contemporâneas pela completação; desfaz a diglossia sem provocar uma individuação nova, isto é, elabora um padrão novo mais próximo estruturalmente do vernáculo, mas a entidade da língua permanece a mesma; faz surgir uma individuação nova, ou individuações novas, e o conseqüente padrão novo, ou padrões novos, de modo que o padrão velho, junto com a língua que ele simboliza e referencia, falto de uma comunidade que o considere seu, passa a configurar, então, uma língua morta.

Um exemplo do primeiro caso é o árabe, cuja padronização se baseou na língua literária cultivada desde a compilação do Alcorão, no século XII. Desde então os dialetos vernáculos árabes têm variado e mudado como qualquer língua. Todavia, o árabe padrão continua a ser, com poucas alterações, a língua do Alcorão, de modo que a comunidade se acha hoje em estado de diglossia.

Um exemplo do segundo caso é o grego, cuja comunidade viveu uma diglossia semelhante à árabe até 1976. Desde a formação da coíné a comunidade veio usando um padrão que sofreu poucas mudanças. No começo do século XIX, no contexto da independência da Grécia do Império Otomano, este padrão foi recodificado, tendo ficado conhecido como *καθαρεύουσα*, isto é, [língua] “purificada”. Somente na democratização do país decidiu-se, em 1976, oficializar a *δημοτική*, ou seja, a [língua] “popular”, vernáculo. Contudo, percebe-se que não houve uma individuação nova: a língua continua a ser a língua grega.

Um exemplo do terceiro caso são as línguas românicas. Desde fins do século I d.C., as sucessivas gerações de escritores espelharam-se na língua literária usada pelos grandes escritores que viveram no fim da República e no reinado de Augusto (27 a.C.-14 d.C.), sobretudo Cícero (101-44 a.C.), César (101-44 a.C.), Vergílio (70-19 a.C.), Horácio (65-8 a.C.) e Ovídio (43 a.C.-17 d.C.). A língua falada continuou, evidentemente, a variar e mudar, porém ao contrário do que aconteceu no caso do

árabe, desde ao menos o século IX (considerando a região onde o fenómeno é mais antigo: o norte da França) os dialetos vernáculos latinos foram individuando-se como línguas novas com o nome de romance e tomando pouco a pouco usos ao latim, entenda-se, à norma-padrão ao tempo, até que esta se tornou obsoleta pela normalização plena de outras novas. A partir do momento em que o latim deixou de ser a língua vernácula de uma comunidade, porque a sua comunidade deixou de o julgar tal, tornou-se, então, uma língua morta.

Com esta última formulação, volta-se ao que se dizia no começo deste capítulo, o que recobramos com palavras de Aracil (*apud* NADAL, 1992, p. 34):

No sabríem, per més que estiréssim la fantasia, suposar que l'estructura de la llengua és una màquina automàtica, misteriosament dotada d'activitat espontània. L'estructura lingüística es posa en acció quan entra en ús, i s'atura quan en surt. La seva maquinària està acoblada a la matriu sociocultural i impulsada per ella, de manera que l'ús lingüístic es pot comparar a l'embragament que transmet el moviment d'un motor a una màquina [...]. El fet que els filòlegs romàntics arribessin a conferir a la llengua una "vida" o una "ànima" pròpia mostra que eren prou conscients d'aquest problema.

Uma língua não é um mero código. Do ponto de vista estritamente estrutural, entre o latim e as línguas românicas há apenas uma cadeia de sistemas linguísticos sucessivos. Não houve uma noite em que uma língua se converteu na outra. A morte do latim e o nascimento das línguas românicas não passam de metáforas para exprimir o fato de que as línguas românicas surgiram no momento em que os falantes do latim deixaram de julgar que falavam latim.

3. *Percurso histórico da língua catalã*

3.1. **Origens**

O catalão é hoje a língua vernácula do Principado de Andorra, onde é a única língua oficial; das comunidades autônomas espanholas da Catalunha (salvo o Vale de Aran) e das Ilhas Baleares e da maior parte da Comunidade Valenciana¹, onde é cooficial com o castelhano; de um conjunto de municípios da comunidade autônoma de Aragão rente à fronteira

¹ *Comunidade Valenciana* é o nome oficial, mas é também comum a denominação *País Valencià*. Neste trabalho empregam-se ambas as denominações.

com a Catalunha¹; de um conjunto de aldeias na serra de El Carche² na região de Múrcia; da maior parte do departamento francês dos Pireneus Orientais e do município italiano de Alghero³, localizado no noroeste da ilha da Sardenha, onde tem diferentes graus de reconhecimento oficial. O conjunto dos territórios onde o catalão é a língua vernácula chama-se Países Catalães. Segundo Querol (2007, p. 5), 9.118.882 pessoas falavam esta língua em 2004.

Tabela 1
Superfície e população dos Países Catalães (2008-2009)

Território	Superfície (km²)	Número de habitantes
Catalunha	31.895	7.364.078
Comunidade Valenciana	23.921	5.084.884
Ilhas Baleares	5.014	1.094.972
Departamento dos Pireneus Orientais	4.166	440.855
Andorra	468	84.484
Franja de Aragão	3.172	47.686
Alghero	224	42.289
El Carche	310	670
Países Catalães	69.170	14.157.638

Fonte: Generalitat de Catalunya (2009, p. 4);

http://ca.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%AFsos_Catalans#Demografia

Contudo, esse território, que se estende por cerca da metade da costa mediterrânea da Espanha, não é o domínio original desta língua. Como explica López (2000, p. 20), o catalão é a continuação do latim que era falado no extremo nordeste da província da Hispânia Tarraconense em um território cujos limites eram ao leste o mar Mediterrâneo, ao norte a cadeia dos Pireneus até a serra das Corbières⁴, ao oeste os vales dos rios Isábena⁵ e Ribera Ribagorçana e ao sul a planície de Urgell e o vale do rio Llobregat.

¹ Este território é conhecido como *Franja de Ponent* e *Franja d'Aragó*. Neste trabalho será chamado Franja de Aragão.

² Forma oficial castelhana; el Carxe em catalão.

³ Forma oficial italiana; l'Alguer em catalão e S'Alighera em sardo.

⁴ Forma oficial francesa; Corberes em catalão e Corbièiras em occitano.

⁵ Forma oficial castelhana; Isàvena em catalão.



Figura 1 – Países Catalães.

Fonte: Generalitat de Catalunya (2009, p. 7)

Antes da conquista romana era habitado por povos de estípe ibera e basca. Estes se estendiam pelos vales dos Pireneus até o alto Llobregat. Estima-se, inclusive, que nos vales mais altos das regiões do Pallars, da Ribagorça e do vale de Aran conservou-se um falar vasconço até o século X (Cf. LÓPEZ, 2000, p. 14). O resto do território era ocupado por tribos ibéricas: indígetes, ausetanos, laietanos, lacetanos etc. No entanto, há vestígios toponímicos de que eles se sobrepuseram a um assentamento mais antigo de povos indo-europeus.

Os testemunhos da cultura material ibera deixam ver a influência de outros povos que passaram pela península: fenícios, que comerciavam nas costas desde ao menos o século VIII a.C.; celtas, que imigraram e povoaram a meseta central e a cornija cantábrica desde a mesma época; gregos, mais precisamente da colônia foceia de Massália (hoje Marselha), que, rivalizando com os fenícios no comércio, fundaram, por volta de 580 a.C., um empório, Ἐμπόριον (hoje Empúries), no golfo de Roses, cujo nome se deve a outra feitoria grega, esta de meados do século IV a.C.: Ὀδη.

As origens tanto do povo basco como do ibero são desconhecidas, e não cabe aqui revisar as hipóteses que se têm levantado. Não obstante, a origem de algumas palavras catalãs pode ser atribuída às suas línguas¹, umas comuns com outras línguas ibero-românicas, como *esquerre* (“esquerdo”), *carabassa* (“cabaça”), *mantega* (“manteiga”); outras próprias do catalão ou também das línguas românicas vizinhas, como *estalviar* (“poupar”), *gerd* (“framboesa”), *isard* (“camurça”), *llesca* (“fatia”), *socarrar* (“chamuscar”) (Cf. LÓPEZ, 2000, p. 22).

A romanização do território onde surgirá o catalão foi precoce, já que a conquista romana começou com o desembarque do exército comandado por Gneu Cornélio Cipião em Empóron no ano de 218 a.C., no contexto da Segunda Guerra Púnica, entre Cartago e Roma. Vencedora Roma, ao fim da guerra, em 202 a.C., o seu domínio na Hispânia estendia-se por toda a costa mediterrânea até o rio Guadalquivir (então Bétis). Em 197 a.C., seguindo a estrutura administrativa implantada na Sicília após a Primeira Guerra Púnica (264-241 a.C.), a Hispânia foi partida em duas províncias: Citerior, ao norte de Cartago Nova, e Ulterior, ao sul.

No mesmo ano em que o Senado concedeu a Otaviano o título de Augusto, 27 a.C., a divisão administrativa da Hispânia foi reorganizada: a Citerior passou a denominar-se Tarraconense, do nome da sua capital, Táraco (hoje Tarragona); a Ulterior desmembrou-se em duas: Bética, com capital em Córduba (hoje Córdova), e Lusitânia, com capital em Emérita Augusta (hoje Mérida).

Embora Táraco não estivesse no território primitivo do catalão, o fato de ter sido uma das principais cidades romanas da península deve ter atraído toda a redondeza para a cultura romana, além de ter concertado a região com a conjuntura de Roma. Em outras palavras, por um lado, o nordeste da península Ibérica foi a primeira região que os romanos conquistaram e, é razoável supô-lo, a primeira a romanizar-se, o que poderia ter condicionado uma tendência conservadora na mudança do latim para o catalão, mas, por outro lado, a região estava bem comunicada com Roma, tanto por terra, através da Narbonense, como por mar, em uma distância curta e sem desvio, de modo que as inovações linguísticas puderam chegar aí sem dificuldade.

¹ Todas as etimologias de palavras catalãs que informamos neste trabalho fundamentam-se no *Diccionari català-valencià-balear* (ALCOVER; MOLL, 2002).



Figura 2: Cidades e vias de comunicação dos Países Catalães na época romana
Fonte: Gimeno (1992, p. 26)

A integração do nordeste peninsular à Gália Narbonense aceirou-se após o fim do Império Romano em 476, quando Eurico, rei dos visigodos, pôde agir livre do *foedus*¹ que o seu povo firmara com Roma em 418. O seu reino estendia-se desde os rios Loire e Reno até a Hispânia, salvo a província da Galécia, sob o domínio dos suevos, e o País Basco. A sua corte ficava em Toulouse, e mesmo após a Batalha de Vouillé, em 507, quando os francos venceram os visigodos tomando-lhes a maior parte do território que possuíam na antiga Gália e, obrigando-os a firmarem-se na Hispânia com a corte em Toledo, a Septimânia, nome com o qual se passou a designar a Narbonense, continuou a pertencer à monarquia visigótica.

A semelhança entre o catalão e o occitano deve-se, pois, a uma aproximação sociopolítica antiga, que aparece já durante o domínio ro-

¹ Palavra latina que significa “aliança”.

mano na forma de palavras de origem céltica que são compartilhadas com o occitano e o francês, mas não com os romances ibéricos, como *blat* (“trigo”, fr. *blé*), *bri* (“talo”, fr. *brin*), *bruc* (“urze”, fr. *bruyère*), *mol-tó* (“carneiro”, fr. *mouton*), *rusc* (“colmeia”, fr. *ruche*) (Cf. LÓPEZ, 2000, p. 23). Igualmente, há palavras de origem germânica, mais precisamente frânica, que se acham nas mesmas condições e que testemunham esta aproximação ao longo da Idade Média: *blau* (“azul”, fr. *bleu*), *gaire* ([não] “muito”, fr. *guère*), *ganivet* (“faca”, fr. ant. *canivet*), *guaitar* (“espionar”, fr. *guetter*), *lleig* (“feio”, fr. *laid*).

Porém, mais importante é, evidentemente, o léxico de origem latina comum com o occitano e o francês. No estudo lexicológico que expõe da página 72 à 79 da sua obra citada, no qual compara um *corpus* de palavras patrimoniais especialmente divergentes em aragonês, castelhano, catalão, francês, italiano e português, López informa que o léxico catalão tem 74,8% de coincidência com o do occitano, 62,5% com o do aragonês, 41,4% com o do francês, 33,3% com o italiano, 27,2% com o do castelhano e 21% com o do português.

A tabela a seguir visa apenas dar uma ideia ao leitor destes dados:

Tabela 2
Relação do catalão com outras línguas românicas pelo léxico patrimonial

Português	Castelhano	Aragonês	Catalão	Occitano	Francês	Italiano
cabeça	cabeza	cabeza	cap	cap	tête	testa
mesmo	mesmo	mesmo	mateix	meteis	même	stesso
morder	morder	mosegar	mossegar	mossegar	mordre	mordere
subir	subir	puyar	pujar	pojar	monter	salire
dar	dar	dar	donar	donar	donner	dare
luz	luz	luz	llum	lum	lumière	luce
uva	uva	uva	raïm	rasim	raisin	uva
coração	corazón	corazón	cor	còr	cœur	cuore
mesa	mesa	mesa	taula	taula	table	tavola
irmão	hermano	chirmán	germà	fraire	frère	fratello

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de LÓPEZ (2000, p. 72-79)

3.2. Formação

No ano de 711 houve o acontecimento decisivo na história das línguas românicas ibéricas: o exército do califa do Islã atravessou as Colunas de Hércules (que desde então têm o nome do seu comandante, □āriq Ibn Ziyād: Gibraltar, de *Jabal □āriq*, ou seja, “Montanha de □āriq”) invadindo o reino dos visigodos, que já se achava enfraquecido politicamente pela contenda entre os partidários do rei Rodrigo e os do

seu antecessor, Vítiza, que reinou de 702 a 710. Na verdade, estes pediram a ajuda de Mūsā Bin Nuqair, governador da África, para depor Rodrigo. Neste ínterim, toda a península foi rapidamente subjugada até Narbona, que foi conquistada em 720, salvo a cornija cantábrica, onde a resistência visigoda se refugiou, aproveitando a cordilheira como uma muralha natural.

Neste momento fundamental da história das línguas ibero-românicas, o território onde se estava gestando o romance catalão teve os seus laços reforçados com o território onde surgia o occitano. O caso é que a presença muçulmana na Septimânia ameaçava as fronteiras do reino dos francos, pelo que os seus reis passaram a intervir ou tentar intervir cada vez mais na Espanha muçulmana. Assim, Narbona foi tomada em 759 por Pepino o Breve. Coube a Carlos Magno, rei dos francos desde 768 e imperador dos romanos desde 800, garantir a segurança do reino perante o emir de Córdoba. Foi, pois, conquistando pouco a pouco todos os vales da vertente meridional dos Pireneus e fundando aí condados que juntos formaram um tampão entre o Império Carolíngio e o emirado de Córdoba. Na **Tabela 3**, a seguir, informa-se quais eram os condados originais que formarão depois a Catalunha.

Tabela 3
Condados catalães originais, a sua sede e a sua data de fundação

Condado	Sede	Data de fundação
Rosselló	Perpinyà	759
Girona	Girona	785
Urgell	la Seu d'Urgell	785
Osona	Vic	798
Cerdanya	?	798
Barcelona	Barcelona	801
Empúries	Castelló d'Empúries	812
Ribagorça ¹	?	872
Pallars	Sort	920

Fonte: Elaboração própria

Os governantes destes territórios, os *comites* ou condes, eram delegados do rei franco e nomeados por ele. Alguns eram nobres francos ou pertenciam à nobreza do território futuramente occitanófono, às vezes acumulavam o governo de mais de um condado.

¹ Os territórios de Ribagorça e Pallars foram tomados aos muçulmanos por Guilherme I, conde de Toulouse de 790 a 806.

Em 896 Vilfredo o Peludo era conde de Urgell, Cerdanya, Barcelona, Girona, Osona e Conflent, isto é, da maior parte do território dos condados catalães. À sua morte, no ano seguinte, o seu domínio foi transmitido aos seus filhos Borrell, Miró e Sunifred¹ sem passar pela nomeação do rei, embora o tenham sido depois. Estes dois fatos, a unificação territorial, ainda que parcial, sob o mesmo governante, e a transmissão do governo como herança, o que tornou Vilfredo um soberano *de facto*, são considerados pela historiografia catalã o começo da Catalunha como um ente político por si. A independência plena adveio no governo de Borrell II, que em 988 foi convocado a Paris para render vassalagem ao rei Hugo Capeto, mas não compareceu.



Figura 3: Condados catalães e emirados árabes em 1077
Fonte: Gimeno (1992, p. 28)

Em 1148 Raimundo Berengário IV, conde Barcelona, conquistou o emirado de Tortosa, e no ano seguinte, o de Lleida. Em 1137 casara-se com Petronila Ramires, rainha de Aragão². Desde então os condes de

¹ Alguns antropônimos usados na Catalunha medieval, a maioria de origem franca, não têm equivalentes em português, como estes três, e julgamos forçoso apontá-los.

² O reino de Aragão constituiu-se em 1035, quando Ramiro Sanches, filho bastardo de Sancho III o Maior, rei de Pamplona e conde de Aragão, Ribagorza, Sobrarbe e Castela, recebeu de herança o

Barcelona foram também reis de Aragão. Estes fatos tornaram-nos os mais poderosos dos condes catalães, suseranos seus e soberanos *de facto* (*principes*) da Catalunha¹.

É por este tempo que se começou a escrever no romance catalão. Como aconteceu em outros territórios de língua românica, estes primeiros textos têm natureza jurídica: refletem a necessidade de clareza nas relações feudais (juramentos, testamentos, pleitos etc.) que o latim reformado por Alcuíno de York (c. 730/740-804), diretor da escola palatina de Aquisgrão e principal expoente do renascimento carolíngio, não atendia mais. Como explica Nadal (1992, p. 158-159):

La combinació d'aquestes dues normes va provocar un clar distanciament, en el món romànic, entre la llengua que parlava la major part de la població (el *vell llatí* que els romans havien anat estenent amb l'imperi i que havia anat fragmentant-se en les diferents modalitats a partir de les quals sorgiria el món romànic) i la nova modalitat lingüística produïda per la *renovatio* alcuiniana (el *nou llatí* medieval). Fou aleshores quan cada un dels dialectes del *vell llatí* (el que ara anomenem les llengües romàniques) començà a ésser percebut com a llengua autònoma. Aquesta és la paradoxa: el naixement, merament ideològic, de les llengües romàniques no és més que una conseqüència del naixement, real, d'això que ara anomenem el llatí.

Segundo Avenosa (2007, p. 250), os documentos remanescentes mais antigos em catalão são os *Agravos de Guitard Isard* (1095-1098) e o *Juramento de paz e trégua do conde Pedro Raimundo de Pallars Jussà* (1098-1112)². Seguem-nos fragmentos de duas traduções do *Forum Iudicum*, o código de leis romano-visigótico que está à base do direito ibérico, a primeira de cerca de 1150 e a segunda de entre 1180-1190.

O texto remanescente mais antigo, de natureza literária, são as *Homílias de Organyà*, de entre os séculos XII e XIII. Trata-se de um

condado de Aragão e anexou os de Ribargorza e Sobrarbe, também oriundos da Marca Hispânica, e passou a governá-los como rei. Em 1134 Ramiro Sanches, bispo de Roda-Barbastro, teve de assumir o trono pela morte sem herdeiro do seu irmão Afonso I o Batalhador. Abandonou o hábito para engendrar um herdeiro, do que nasceu Petronila Ramires em 1136.

¹ De fato, a Catalunha jamais constituiu um reino. Desde o século XIV usou-se a denominação de principado da Catalunha para assinalar o território sob a jurisdição das Cortes catalãs. Leve-se em conta que *princeps* no latim medieval significava simplesmente "governante".

² Em catalão *Greuges de Guitard Isard* e *Jurament de pau i treva del comte Pere Ramon de Pallars Jussà*. A palavra *jussà* é um adjetivo derivado de *jus*, do latim vulgar *iusum*, pelo literário *deorsum*, isto é, "para baixo". *Jussà* refere-se, pois, à região mais baixa do condado de Pallars. A região mais alta é o Pallars Sobirà, do lat. *super* "sobre", daí também "soberano".

conjunto de seis homílias que conformava provavelmente um homiliário mais longo. Foi encontrado no município de Organyà, no antigo condado de Urgell, e a sua linguagem apresenta occitanismos que suscitaram várias hipóteses sobre a sua origem. Antoni Griera supõe que se trata de uma tradução do latim com o apoio de uma versão em occitano.

3.3. Expansão e cultivo literário

Como se terá percebido na seção anterior, durante todo o período de formação da língua catalã houve um contato estreito entre o seu território e a vizinhança occitana. Raimundo Berengário I (1023-1076), Raimundo Berengário II (1053-1082) e Berengário Raimundo II (1053-1097) de Barcelona também foram condes de Carcassonne; de Raimundo Berengário III (1082-1131) a Afonso I o Casto (1162-1196) também foram condes da Provença; Pedro I o Católico (1177/1178-1213) e Jaime I o Conquistador (1208-1276) também foram senhores de Montpellier.

Como se depreende de Spina (1996, p. 17-85), o primeiro movimento literário europeu em língua vulgar, a poesia dos trovadores, estendeu-se como ondas a partir do seu centro: o território de romance occitano. As suas proximidades, os condados catalães e os estados norte-italianos, cultivaram não só a estética, mas também a língua. Nos seus dois primeiros séculos a poesia catalã culta foi composta, pois, em occitano, e, de fato, houve grandes trovadores catalães, como Guillem de Berguedà (1130-1195), Guillem de Cabestany (?-1212), Ramon Vidal de Besalú (c. 1196-1252), Cerverí de Girona (c. 1259-c. 1290), além do próprio rei Afonso I o Casto.

A cruzada contra os cátaros, que trouxe tantos danos à Occitânia, que se sujeitou definitivamente ao rei da França, foi outro fato decisivo na história da língua catalã. Na Batalha de Muret, em 1213, morreu Pedro I o Católico e o seu herdeiro, Jaime, que tinha apenas cinco anos, chegou a ser ameaçado pelo caudilho francês Simon de Montfort, que o tinha cativo.

Em 1258, oficializando a conjuntura tecida após esta cruzada, embaixadores de Jaime I e Luís IX da França assinaram o Tratado de Corbeil, pelo qual o rei francês renunciou aos seus direitos feudais sobre a Coroa de Aragão como herdeiro de Carlos Magno e o rei aragonês renunciou aos seus direitos feudais sobre territórios occitanos, salvo o senhorio de Montpellier. De fato, é no reinado de Jaime I que a Coroa de

Aragão se desgarrou da Occitânia e se voltou definitivamente para a península Ibérica e o mar Mediterrâneo.

Em 1229 conquistou Maiorca e no ano seguinte fundou o reino de Maiorca, ao qual se avassalou Menorca em 1231 e se anexaram Eivissa e Formentera em 1235. No mesmo ano de 1229 nobres aragoneses invadiram o território do emirado de Valência, em cuja capital Jaime I entrou em 1238; como em Maiorca, fundou o reino de Valência no ano seguinte. Alcançou a fronteira meridional em 1245. Também conquistou o emirado de Múrcia em 1265 e 1266, porém entregou-o a Castela por respeito ao tratado pelo qual se estabelecera que as terras ao sul do reino de Valência lhe pertenceriam. Todos estes territórios tinham sido vassalos do califa almôade de Marráquexe.



L'EXPANSIÓ CATALANA AL SEGLE XIII

- Límit sud dels comtats catalans al segle XII
- - - Límit dels regnes de la corona catalano-aragonesa
- Límit de l'expansió de la corona catalano-aragonesa
- Límit actual de la llengua catalana
- El català al segle XIII
- L'aragonès al segle XIII, en procés de castellanització

Figura 5: Expansão catalã no século XIII
Fonte: Gimeno (1992, p. 29)

À matança ou fuga de muçulmanos, Jaime I favoreceu o repovoamento dos reinos de Maiorca e Valência. Aquele foi repovoado sobretudo com gente da costa oriental da Catalunha e este com catalães na costa e aragoneses no interior. A política deste rei explica, pois, a geografia da língua catalã, que se riscou no começo deste capítulo. Como as outras línguas românicas ibéricas, trata-se de uma faixa que se estende do norte para o sul, precisamente a direção da chamada Reconquista.

Embora não haja em catalão tantos arabismos como em castelhano, a sua influência não é nada desprezível. Há-os ao menos de quatro tipos: de alcance românico, como *cotó* (“algodão”), *magatzem* (“armazém”), *sucre* (“açúcar”); de alcance ibérico, como *arròs* (“arroz”), *barri* (“bairro”), *gatzara* (“algazarra”), *safareig* (“chafariz”); restritos ao catalão, como *ràfec* (“cimalha”), *rajola* (“tijolo”), *sínia* (“nora” [engenho]); restritos ao catalão ocidental ou ao valenciano, como *bellota* (“bolota”, alhures *gla*, do lat. *glans*), *dacsa* (“milho”, alhures *blat de moro*, literalmente “trigo-de-mouro”), *safanòria* (“cenoura”, alhures *pastanaga*, do lat. *pastinaca*)¹. Há, também, as palavras de origem moçárabe, isto é, dos romances continuadores do latim falado nos territórios sob o domínio muçulmano², cujas fontes são escassíssimas. Ademais, é provável que ao tempo das conquistas de Jaime I houvesse uma arabização forte (Cf. LÓPEZ, 2000, p. 87-92).

De fato, Raimundo Lúlio³, o pai das letras catalãs, o seu primeiro grande gênio literário, nasceu e produziu a sua obra neste contexto de expansão da língua e da cultura catalãs e de contato com outras línguas e culturas. Nasceu em Maiorca em 1232: o seu pai participara da conquista da ilha. Levou uma vida cortesã, mas em 1263, após ter visões místicas, empreendeu uma peregrinação a Rocamadour e a Santiago de Compostela. Tinha três fins: contemplar a Deus para encontrar inspiração; escrever um livro que demonstrasse a verdade da fé cristã; fundar mosteiros onde ele fosse estudado e fosse divulgado em árabe. Em 1274, após anos de estudo, quando meditava sobre o Puig de Randa, montanha no centro de

¹ Note-se a ausência do artigo árabe *a(l)*- na maioria dos arabismos em catalão, ao contrário da sua presença em castelhano e português.

² Os árabes chamavam-lhes singelamente *aljama*, isto é, “língua estrangeira”.

³ Em catalão Ramon Llull.

Maiorca, recebeu a revelação da sua *Arte*, como chamou ao sistema filosófico pelo qual pretendia converter os “infiéis”. Em 1276 fundou o mosteiro de Miramar, que foi entregue aos franciscanos. Lúlio dedicou apaixonadamente o resto da sua vida ao aperfeiçoamento e à divulgação das suas ideias. Além de Barcelona e Montpellier, onde ficavam respectivamente as cortes de Pedro II de Aragão e Jaime II de Maiorca, esteve quatro vezes em Paris, três em Roma e em Gênova, duas em Túnis e uma em Vienne, em Nápoles, em Jerusalém, em Chipre, em Messina. Com 75 anos foi encarcerado em Bugia e salvou-se de um naufrágio perto de Pisa. Morreu em outro, quando retornava a Maiorca em 1316.

Como se terá percebido, as aventuras (e desventuras) de Lúlio seriam o bastante para pô-lo entre as grandes personagens da Idade Média. Não obstante, a sua obra também apresenta fatos extraordinários. Primeiro, a profusão: segundo a Base de Dades Ramon Llull da Universitat de Barcelona¹, ele escreveu 260 obras. Segundo, a variedade temática: há obras de teor teológico (*Llibre de Contemplació en Déu*, 1271-1274; *Llibre del Gentil*, 1274-1276), moral (*Llibre de l’Orde de Cavalleria*, 1274-1276; *Llibre d’Evast e Blanquerna*, incluído o *Llibre d’Amic e Amat*, 1283), didático (*Doctrina Pueril*, 1274-1276; *Llibre de Meravelles*, incluído o *Llibre de les Bèsties*, 1287-1289), filosófico (*Art Demonstrativa*, 1283; *Art General última*, 1305-1308; *Art Breu*, 1308); lírico (*Desconhort*, 1295; *Cant de Ramon*, 1300), retórico (*Retòrica Nova*, 1301), lógico (*Lògica Nova*, 1303), homiliético (*Art Abreujada de Predicació*, 1312-1313). Terceiro, a variedade de gêneros: o *Desconhort* e o *Cant de Ramon* são poemas; o *Llibre d’Evast e Blanquerna* e o *Llibre de Meravelles* são novelas; a maioria das demais obras são tratados. Quarto, a variedade de línguas: das 265 obras remanescentes, de 20 tem-se apenas a versão catalã e de 37 esta e mais a versão latina; do resto tem-se apenas a versão latina, embora se saiba que Lúlio também empregou o árabe.

Este último pormenor é o que mais pesa no juízo de Lúlio como pai das letras catalãs. Ele não rompeu a diglossia entre o latim e o romance, uma vez que usou o latim sem hesitação, porém inovou ao escrever obras cultas no seu vulgar, e mais, com um sucesso indubitado. Lúlio tomou uma língua que mal se escrevia, porque mesmo a poesia cortesã era cultivada em outra língua, em occitano, e transformou-a em uma língua apta a exprimir o pensamento mais sutil da sua cultura. Aliás, a pró-

¹ Disponível em <http://orbita.bib.ub.es/llull/p.asp>. Consultado em agosto de 2011.

pria língua poética de Lúlio, que contém esperáveis occitanismos, é substancialmente catalã (Cf. BADIA, 2004, p. 185-189).

Não é à toa, pois, que Jaime I se tornou uma figura mítica na história dos Países Catalães. Além de ter consolidado a configuração da Coroa de Aragão enquanto união de reinos que tinham o mesmo monarca, mas mantinham aparelhos políticos próprios, e ter desenhado o mapa da língua catalã, legou-lhe também o órgão que lhe forneceria uma norma escrita supradialetal: a Chancelaria Real, que emitia documentos em latim, catalão e aragonês. Badia (2004, p. 424) resume o que vimos dizendo de modo muito claro:

[...] Penso en la labor unificadora que hi realitzà la Cancelleria Reial. Si, de moment, fou la formidable figura de Ramon Llull la que propagà un tipus de llengua unitari i acurat en la prosa (propagació que fou possible, no sols per la seva personalitat en emetre el missatge, sinó també per l'àmplia recepció que aquest obtingué pertot arreu), després la tasca fou represa per la Cancelleria Reial, reorganitzada a fons durant el regnat de Pere el Cerimoniós. Voldria encarir la transcendència que tingué aquesta institució per a la llengua catalana: donava el to que avui anomenem *oficial* a la llengua emanada de l'Administració (una administració que, com és sabut, era de les que, des del punt de vista polític, més pesaven a l'època); els funcionaris que hi treballaven dominaven el llatí, el català i l'aragonès. Tota la documentació que en sortia duia l'empremta d'un estil típic. Contràriament a allò que s'esdevé en l'etapa medieval de les altres llengües romàniques (pensem en el castellà, en el francès, en l'italià), on els textos escrits són forçosament dialectals, els que portaven la marca de la Confederació catalanoaragonesa corresponien a una veritable llengua *estàndard* [...].

Portanto, a comunidade catalanófona produziu cedo elementos da padronização de línguas: a extensão do uso da língua a âmbitos que lhe estavam vedados pela diglossia, como a expressão da especulação e do saber, e a elaboração de uma língua referencial, que outras comunidades românicas não desenvolveriam senão mais tarde. Ao próprio Jaime I deve-se a primeira das quatro obras maiores da Chancelaria Real. De fato, este rei relatou a sua vida em uma crônica, o chamado *Llibre dels Feits*, que mudou o fazer historiográfico, que pôde exprimir-se na língua vulgar e narrar-se na primeira pessoa. Calcando-se sobre o seu molde, Bernat Desclot escreveu na segunda metade do século XIII o *Llibre del Rei En Pere e dels seus Antecessors Passats*, no qual narrou os feitos de Afonso II o Casto e de Pedro II o Grande. Entre 1325 e 1328 Ramon Muntaner, a *Crònica o Descripció dels Fets e Hazanyes de l'Inclit Rei Don Jaume I, rei d'Aragó, de Mallorques e de València, Comte de Barcelona e Montpesller, e de Molts de sos Descendants*, que se estende do nascimento de Jaime I à coroação de Afonso IV o Benigno. Entre 1382 e 1385 Pedro III

o Cerimonioso (1319-1387) mandou redigir o *Llibre en què es contenen tots los grans fets qui són esdevençuts en nostra Casa, dins lo temps de nostra vida, començant-los a nostra nativitat*.

Estes descendentes de Jaime I, não havendo mais para onde se expandir na península, continuaram a empresa conquistadora pelo mar Mediterrâneo. Em 1282, Pedro II o Grande cingiu a coroa de rei da Sicília, que será governada por um ramo da Casa de Barcelona até ser reunificada com o resto da Coroa por Martim I o Humano em 1375. Em 1297 Jaime II o Justo tornou-se rei da Sardenha¹. Entre 1381 e 1387 Pedro III o Cerimonioso foi duque de Atenas e Neopátria. Em 1442 Afonso IV o Magnânimo fez a Coroa de Aragão alcançar a sua expansão máxima pela conquista do reino de Nápoles. Há, inclusive, uma sentença famosa do almirante Rogério de Loria (1245-1305), contida na crônica de Bernat Desclot, que reza que, no Mediterrâneo, nem os peixes poderiam nadar, se não levassem a insígnia do rei de Aragão no rabo (“no creu que nengun peix se gos alçar sobre mar si no porta un escut o senyal del rei d’Aragó”). Nesta conjuntura de pujança, o movimento do humanismo produziu grandes obras em catalão, sobretudo no reino de Valência, já que, na segunda metade do século XV, a Catalunha sofreu grandes convulsões sociais.

Entre 1379 e 1386, o frade franciscano Francesc Eiximenis escreveu *Lo crestià*, uma verdadeira enciclopédia do mundo medieval. Em 1399, Bernat Metge, que era funcionário da Chancelaria Real, escreveu *Lo somni*, em que discutiu a natureza da alma. São Vicente Ferrer (1350-1419), padroeiro do País Valenciano, foi o maior pregador do seu tempo. O seu discípulo, frei Antoni Canals (1352-1419), traduziu clássicos.

Quanto à poesia, Andreu Febrer (1375/1380-1437/1444) e Jordi de Sant Jordi (1400-1424) foram o elo entre a velha poesia trovadoresca que já não se exprimia em occitano, mas em um catalão occitanizado, e a poesia de vanguarda, de expressão plenamente catalã, de Ausiàs March (1397-1459). Este poeta desfez-se da idealização do amor e da mulher espelhada na sociedade medieval, que era própria dos trovadores, mas também da idealização platônica própria dos poetas do *Dolce Stil Novo*, a favor de um amor e uma mulher concretos, expressos em uma lírica sincera e reflexiva (Cf. PARÉ, MARTÍN, 2005, p. 46-64). A obra de Ausiàs

¹ Em 1354 a cidade de Alghero rebelou-se contra o rei Pedro III o Cerimonioso, que expulsou a sua população e a repovoou com catalães. Por isto fala-se catalão aí.

March conheceu uma notável fortuna editorial no século XVI (Cf. NADAL, 1992, p. 116-117).

Por volta de 1460, Jaume Roig escreveu *L'espill*, uma comédia misógina em forma de romance antigo, isto é, em verso. Curiosamente, esta obra contrasta fortemente com a *Vita Christi* de sor Isabel de Villena (1430-1490), que é um relato da vida de Cristo do ponto de vista feminino, no qual as mulheres são protagonistas. Pela mesma época, Joanot Martorell (c. 1413-1490) começou a escrever *Tirant lo Blanc*, romance de cavalaria não mais ambientado nas terras fantásticas da Matéria de Bretanha ou na Antiguidade, mas na realidade contemporânea, mais precisamente na queda de Constantinopla, conquistada pelo sultão otomano Mehmed II, em 1453 (na ficção Tirant a evita). Por isto, é julgado o primeiro romance moderno da literatura europeia.

O Século de Ouro da literatura catalã rematou com Joan Roís de Corella (1435-1497), que escreveu tanto em verso como em prosa com considerável variedade temática: obras de conteúdo amoroso, religioso, mitológico. A obra de Corella representa o cume do fenômeno ao qual chamamos emulação, no primeiro capítulo, que, no caso das línguas românicas, foi a imitação do latim literário com o propósito de conferir prestígio ao romance. Como esclarece Badia (2004, p. 366):

A partir de 1380, la cancelleria dels reis d'Aragó visqué la gran mutació: fins aleshores, els funcionaris encarregats de redactar els documents reials sempre s'havien supeditat al *cursus* de la retòrica medieval. I bé: cap a la fi del segle XIV –i sobretot al segle XV–, estimulats pel corrent de fer reviuire l'antiguitat greco-llatina, capgiraren llur manera de treballar: rompent motlles ancestrals, adoptaren una sintaxi ciceroniana i depuraren el lèxic. Que aquesta tasca es feia segons els models renaixentistes era evident, i que era tasca ben feta ho prova la qualitat de bon nombre dels funcionaris que la duïen a terme, no debades escriptors de renom. Justament ningú no ignora l'ascendent que, en aquesta època de la cultura catalana, tingueren els homes de lletres sobre les maneres literàries de l'administració.

Contudo, Corella também foi o último escritor de renome da literatura catalã antes da *Renaixença* do século XIX.

3.4. Uma padronização interrompida

Em 1410, Martim I o Humano morreu sem declarar quem era o seu herdeiro, já que o seu filho Martim I da Sicília morrera em 1407 e o filho deste, Frederico, era bastardo. Durante dois anos, as nobrezas aragonesa, catalã e valenciana desavieram-se, defendendo dois pretendentes:

Jaime II de Urgell, bisneto de Afonso III o Benigno e cunhado de Martim I o Humano e Fernando de Antequera, infante e regente de Castela e neto de Pedro III o Cerimonioso. Em 1412, nomeou-se uma comissão de três representantes por reino para escolher o novo rei, o chamado Compromisso de Caspe, que decidiu por Fernando de Antequera. Com ele, extinguiu-se a linhagem direta de quinhentos anos de Vilfredo o Peludo e as Coroas de Castela e Aragão passaram a ser governadas pela mesma dinastia: os Trastâmara.

Na segunda metade do século XV, estouraram diferentes contendas sucessórias nos reinos ibéricos, cujos soberanos estavam embaraçados em uma maranha de parentescos. O primeiro estalou em 1451 no reino de Navarra, que era governado pelo príncipe Carlos de Viana, em nome do seu pai, João Sem-Fé, rei consorte, que lhe usurpou a coroa. Neste ano, o príncipe aceitou a oferta de Castela para romper com o seu pai. Sem conseguir vencê-lo, Carlos acudiu à corte do seu tio Afonso IV o Magnânimo em Nápoles, porém este morreu em 1458, pelo que João se tornou rei de Aragão. Reconciliou-se, então, com o seu pai e, de volta a Navarra, negociou o seu casamento com a infanta Isabel de Castela. Como João II favorecia o seu segundo filho, Fernando, opôs-se mandando encarcerar Carlos. Este ato gerou comoção na Catalunha, cujas Cortes exigiram a sua libertação. Em 1461, a Capitulação de Vilafranca del Penedès nomeou Carlos lugar-tenente do Principado e proibiu o rei de entrar no território sem a permissão da Deputação do Geral¹. Porém, o príncipe de Viana faleceu pouco tempo depois. No ano seguinte, os camponeses de *remença*² se revoltaram contra a nobreza e, por conseguinte, contra a Deputação. Neste ínterim, João II entrou no Principado sem o consentimento da Deputação, o que causou a Guerra Civil Catalã, ao longo da qual a Deputação entregou a coroa condal de Barcelona a três nobres (Henrique IV de Castela, o condestável Pedro de Portugal e Renato de Anjou), porém, ao cabo de doze anos de malogro, teve de voltar a reconhecer João II. Entrementes, mais precisamente em 1469, o seu herdeiro, o infante Fernando, casou-se com Isabel, irmã de Henrique IV de Castela. Ela fora nomeada herdeira em detrimento da infanta Joana, sobre

¹ Como as Cortes não funcionavam permanentemente, mas o rei precisava delas, as Cortes de 1358-1359 estabeleceram uma delegação permanente, a Deputação do Geral do Principado da Catalunha, que foi tomando-se o órgão de governo da Catalunha. O seu nome oficial, *Generalitat de Catalunya*, é o oficial hoje.

² Os *remences* eram camponeses que ficavam cativos na terra senhorial até a sua remição (*remença*), ou seja, até pagar pela sua liberdade.

a qual pesava a suspeita de não ser filha do rei, mas de um nobre chamado Beltrán de la Cueva, daí o seu apelido: a Beltraneja. Porém, o casamento rompeu o pacto, de modo que Joana voltou a ser a herdeira. Contudo, quando Henrique IV morreu, em 1372, ambas foram declaradas rainhas pelo seu próprio bando, dando início à Guerra Civil Castelhana, que implicou a Coroa de Aragão, já que Isabel era casada com o seu herdeiro, e também Portugal, já que Joana se casou com dom Afonso V. Vencedora Isabel, em 1374, Fernando tornou-se rei consorte de Castela, e, em 1276, Isabel rainha consorte de Aragão. Os seus herdeiros, Joana a Louca e Carlos I (V do Sacro Império Romano-Germânico desde 1516), uniram as Coroas nas suas pessoas.

Portanto, ao começar o século XVI, a Coroa de Aragão, especialmente a Catalunha, que fora arrasada por uma guerra civil, achava-se em uma conjuntura bastante desfavorável. Embora os reinos da Coroa de Aragão tivessem as suas próprias cortes e, desde o século XIV, órgãos de governo próprios, a Deputação do Geral, o rei residia comumente no Paço Real Maior, em Barcelona, onde ficava também a Chancelaria Real. Após a união das Coroas, as instituições mantiveram-se, mas o rei passou a viver em Castela, mais precisamente em Madri desde 1561. Nadal (1992, p. 143) aporta um testemunho claro disto, o elogio do cronista valenciano Martí de Viciania à língua castelhana no seu *Libro de alabanzas de las lenguas hebrea, griega, latina, castellana y valenciana*, de 1574:

Pues entremos en Castilla, que es un reino muy grande, compuesto y ayuntado de muchos reinos, donde el Rey y su Corte siempre reside, y tantos grandes señores y caballeros, y hay ciudades muy grandes y populosas, donde se habla la perfecta lengua castellana, muy galana, cortesana y graciosa, y muy esmerada y estimada por todos los reinos y provincias del mundo.

Além disto, o comércio com o Oriente através do mar Mediterrâneo, que dera tanta riqueza à Coroa de Aragão, foi prejudicado com a queda de Constantinopla em 1453, mais ainda após a conquista da América, desde a viagem de Cristóvão Colombo, em 1492, e o estabelecimento da rota marítima para a Índia, desde a viagem de Vasco da Gama, em 1498. A propósito, o testamento de Isabel I a Católica deixou claro que as “ilhas e terra firme do mar oceano”, isto é, a América, pertenciam à Coroa de Castela. Em outras palavras, os súditos da Coroa de Aragão estavam impedidos de colonizar o Novo Mundo e os seus portos, de comerciar com ele (Cf. SUÁREZ, 1992).

O reino de Valência, onde o cultivo literário ficou resguardado da instabilidade social da Catalunha no século XV, foi atingido nos anos de

1520 e 1521, quando os grêmios de comerciantes da cidade de Valência, as *germanies* (“irmandades”), insatisfeitos com a quebra dos seus monopólios, se rebelaram contra a nobreza, que teve de pedir ajuda ao rei. Derrotadas as irmandades, ela manteve a sua condição, mas perdeu poder na governação do reino, que foi centralizada pela vice-rainha Germana de Foix.

A esta altura, cabe lembrar que os processos de padronização de línguas dependem de certos fatores que não são estritamente linguísticos, mas também sociopolíticos, aos quais Castellanos (2000, p. 47) chama fatores de coesão e identificação geoétnica, a saber, a existência de um centro de referência, de uma consciência coletiva e a influência política e ideológica dominante.

Ao acabar o século XV, a língua catalã tinha todos os elementos favoráveis para que a sua padronização avançasse: possuía um uso literário vasto, pelo qual todos os gêneros foram cultivados, ao contrário de outras línguas românicas, em que certos gêneros não tinham sido cultivados, ou cujo cultivo era incipiente; possuía um uso oficial que produzira uma norma escrita supradialetal, a língua da Chancelaria Real, que foi modelo não só para este uso, mas também para a literatura culta, o que tampouco se desenvolvera em outros âmbitos românicos. Contudo, ao começar o século seguinte, não havia mais um centro de referência, ou melhor, foi trocado por outro que referenciava outra língua, o castelhano, do qual não emanava a ideologia de unidade na diversidade, de “pactismo”, sobre a qual se erguera a Coroa de Aragão, mas a ideologia de centralização, de autoritarismo, que estava à raiz da Coroa de Castela e que era uma tendência geral. A consciência de ser súdito do rei de Aragão diluiu-se na consciência de ser súdito do Rei Católico, em cujo domínio “o sol nunca se punha”¹.

Assim, não só o processo de padronização da língua catalã estancou, como também decaiu o seu cultivo literário. Badia (2004, p. 369) resume os fatos:

Heus ací, doncs, el nus de la qüestió: la decadència. Habitualment diem que el nostre segle XV fou l’edat d’or de la literatura catalana antiga, i tothom sap que l’afirmació no és exagerada. Ara bé, aquesta literatura, variada, puixant, presa en consideració arreu i d’alta categoria, sostinguda per una llengua madura i plena de possibilitats, caigué sobtadament en el buit a començos del segle XVI. Era una ruptura respecte a tot allò que havia estat fins aleshores. La

¹ “En mis dominios nunca se pone el sol”: frase atribuída a Filipe II (ALONSO, 2009, p. 102).

mutació fou tan ràpida, que ja no sabem si ens sorprèn més la magnitud del desenllaç o el ritme veloç amb què les coses es precipitaren. Martí de Riquer ho ha recordat: amb prou feines cinquanta anys s'havien escolat des de la mort d'Ausiàs Marc (1459) i de la redacció de la novel·la valenciana *Tirant lo Blanc* (començada el 1460), i el panorama de les lletres catalanes ja presentava un aspecte ombrívol completament inèdit i poc abans imprevist. Ningú no se sorprendrà de les conseqüències d'una tal crisi: el to i la qualitat de la producció escrita descendiren, sembla que els escriptors dubtaven quant a la llengua que havien d'emprar, diríeu que perdien confiança en el verb propi tradicional. Diguem-ho en pocs mots. Un vague sentiment s'ensenyorí de tots ells: aparentment la llengua catalana ja no era adient per a determinades manifestacions del pensament, de la creació, de l'erudició...

É mesmo contraditório que uma das primeiras tentativas de codificação do romance, neste caso o occitano, tenha sido elaborada por um catalão: *Rasós de trobar* de Ramon Vidal de Besalú (c. 1196-c. 1252). Porém, no século XVI, não se acompanhou a onda de codificação das línguas vulgares, como se pode ver na tabela a seguir.

Tabela 4
Primeiras gramáticas e defesas das línguas românicas

Data	Título	Autor
Século XIII	<i>Rasós de trobar</i>	Ramon Vidal de Besalú
c. 1240	<i>Donats proençals</i>	Uc Faidit
1328-1355	<i>Leis d'amors</i>	Guilhem Molinièr
c. 1409	<i>Donait françois</i>	Jean Barton
1440	<i>Grammatica della lingua toscana</i>	Leon Battista Alberti
1492	<i>Gramática castellana</i>	Antonio de Nebrija
1516	<i>Regole grammaticali della volgar lingua</i>	Giovanni Francesco Fortunio
1525	<i>Prose nelle quali si ragiona della volgar lingua</i>	Pietro Bembo
1530	<i>L'esclaircissement de la langue françoise</i>	John Palsgrave
1531	<i>In linguam gallicam isagoge una cum eiusdem grammatica latinogallica ex hebraeis, graecis et latinis auctoribus</i>	Jacques Dubois
1533	<i>Introducciones gramáticas breves y compendiosas</i>	Bernabé Busto
1535	<i>Diálogo de la lengua</i>	Juan de Valdés
1536	<i>Gramática da linguagem portuguesa</i>	Fernão de Oliveira
1549	<i>Défense et illustration de la langue françoise</i>	Joachim du Bellay
1540	<i>Gramática da língua portuguesa</i> <i>Diálogo em louvor da nossa linguagem</i>	João de Barros
1550	<i>Traité de la grammaire françoise</i>	Louis Meigret
1558	<i>Gramática castellana</i>	Cristóbal de Villalón

Fonte: Adaptado de Auroux (2009, p. 38-39)

Nadal (1992, p. 103-156) estudou a questão, da qual observa em primeiro lugar que desde o século XIV, mais precisamente desde entre

1303 e 1305, quando Dante Alighieri escreveu o tratado *De vulgari eloquentia*, havia uma tendência a reconhecer uma condição artificial à língua escrita, o latim, e uma condição natural à língua falada, o romance. Quando, no século XVI, se superou o humanismo latinizante, a emulação do latim na padronização do romance, que já se mencionou algumas vezes, comportava naturalmente a transferência do latim ao romance das qualidades mais prezadas daquele: a uniformidade e a perenidade, ou seja, o seu caráter artificial, distante da língua falada. A famosa *Questione della lingua* na Itália localiza-se justamente nesta conjuntura: consistiu na discussão de se a língua italiana escrita deveria basear-se nas obras da tríade do século XIV (Dante, Petrarca e Boccaccio) ou no dialeto florentino contemporâneo. Desde as *Prose della volgar lingua* do veneziano Pietro Bembo (1525) prevaleceu a primeira escolha, isto é, a artificialidade.

Um processo semelhante poderia ter acontecido nos Países Catalães, porém aí surgiu um juízo de que os escritores clássicos tinham empregado outra língua, o “limusino”. Isto não seria propriamente um empecilho para a padronização da língua, mas o caso é que a esta diferenciação puramente ideológica (mas decisiva; como se viu, a própria diferença entre o latim e as línguas românicas é ideológica) estava associada a poética trovadoresca, tardia nesse momento. Escrever em “limusino” implicava em renunciar à poética moderna. Portanto, a língua catalã ficou órfã de tradição literária no século XVI, e, como disse Juliano de Médici (*apud* NADAL, 1992, p. 110), “non si può dire che sia veramente lingua alcuna favella che non ha scrittore”.

Não obstante, a rejeição à própria tradição literária também ocorreu em Castela. O próprio Antonio de Nebrija refletiu-a na sua *Gramática castellana* (1492): “Esta [lengua castellana] hasta nuestra edad anduvo suelta y fuera de toda regla, y a esta causa ha recebido en pocos siglos muchas mudanzas; porque si la queremos cotejar con la de hoy ha quinientos años, hallaremos tanta diferencia y diversidad cuanta puede ser mayor entre dos lenguas” (*apud* NADAL, 1992, p. 140-141). Todavia, em Castela havia uma corte, a corte de um império, cujos usos linguísticos podiam servir de base à codificação que se estava levando a cabo.

Assim, tendo alheado quase todo o esforço de normalização linguística que já se fizera, sem ter um centro de poder em cujo prestígio pudesse escorar a codificação que estava acontecendo massivamente no entorno europeu, a comunidade catalanófona, que já estava habituada a experiências diglósicas, com o latim e o occitano, e consoante a ideolo-

gia dominante de artificialidade da língua escrita, aderiu majoritariamente às estéticas renascentista e barroca exprimindo-se em castelhano, a língua mais prestigiosa da monarquia de que era uma periferia. Um exemplo emblemático disto é a obra do poeta barcelonês Joan Boscà (mais conhecido como Juan Boscán), que compôs em castelhano, introduzindo na sua literatura novos metros italianos, e traduziu para esta língua o *Libro del Cortegiano*, o manual do cortesão renascentista, de Baldassarre Castiglione, de 1528.

3.5. Decadência

De entrada, cumpre esclarecer que, mesmo depois de o uso literário do catalão decair, ele continuou a ser a língua oficial dos órgãos de governo do principado da Catalunha e dos reinos de Maiorca e Valência, ao menos durante a maior parte deste período da história da língua ao qual se conveio chamar Decadência, que se deu no uso culto da língua, que não cessou de todo. Assim, em 1557 Cristòfor Despuig escreveu *Los Col-Loquis de la Insigne Ciutat de Tortosa*, que embora não chegue a ser uma obra de defesa da língua vernácula como as de Bembo, Valdés, Du Bellay e Barros, nem tenha uma profundidade semelhante, é um testemunho claro da nova conjuntura linguística. Depois de explicar onde se fala o catalão e que esta era a língua dos reis de Aragão, expõe pela boca da personagem Lúcio:

[...] Açò passa ab veritat així com ho dic, i d'aquí ve l'escàndol que jo prenc en veure que per avui tan absolutament s'abraça la llengua castellana, fins a dins Barcelona, per los principals senyors i altres cavallers de Catalunya, recordant-me que en altre temps no donaven lloc a aquest abús los magnànims reis d'Aragó. I no dic que la castellana no sia gentil llengua i per tal tinguada, i també confesse que és necessari saber-la les persones principals, perquè és l'espanyola que en tota Europa se coneix, però condemne i reprove lo ordinàriament parlar-la entre nosaltres, perquè d'açò se pot seguir que poc a poc se lleve de rael la de la pàtria i així pareixeria ser per los castellans conquistada. (*apud* BADIA, 2004, p. 456)

Perceba-se, além da expansão do uso do castelhano nos Países Catalães, que se está abordando, o testemunho do surgimento de uma denominação internacional desta língua como a língua espanhola e o vaticínio de uma ameaça de substituição linguística em decorrência deste “abuso”. Portanto, ao mesmo tempo em que se aproximam das defesas do vernáculo que se vinham fazendo no entorno românico, os *Col-loquis* distinguem-se patentemente delas: enquanto elas amparam o uso do ro-

mance em face do latim, estes resguardam o uso do romance em face de outro.¹

Também cabe observar que esta atração à língua e à cultura castelhanas, que viviam o seu Século de Ouro (Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Calderón de la Barca etc.), também se deu em Portugal, onde o Rei Católico governava desde 1580. Como expõe Buescu (2004), o conhecimento do castelhano era geral entre os letrados portugueses no século XVI. Um sétimo das composições do *Cancioneiro geral* de Garcia de Resende, de 1516, está em castelhano, e autores cimeiros como Gil Vicente (c. 1465-c. 1536), Francisco Sá de Miranda (1481-1558) e Luís de Camões (c. 1524-1580) também escreveram nesta língua. A própria corte portuguesa, onde havia constantemente rainhas castelhanas, que traziam e adquiriam livros na sua língua e que tinham validos patrícos, era bilíngue. Segundo a autora, 15% do que foi impresso em Portugal no século XVI está em castelhano, uma cifra nada desprezível considerando que 30% está em latim. Independentemente do apreço ou despreço que uns e outros manifestavam por uma ou a outra língua, o castelhano era tido como uma língua pela qual se alcançava um público maior.

Além dos elementos que se aduziram na seção anterior, uma diferença salientável entre os Países Catalães e Portugal é que, quando Gaspar de Guzmán, conde-duque de Olivares e privado de Filipe IV entre 1622 e 1665, propôs a união de armas² para sustentar os gastos da guerra nos Países Baixos³, custeados quase inteiramente por Castela, o levante dos ceifeiros⁴ no dia de *Corpus Christi* de 1640 em Barcelona, por causa

¹ Despuig também testemunha a formação do conceito de Espanha como o território ibérico sob o domínio do Rei Católico e a tendência centrípeta de Castela neste processo: “I què pensau, senyors? La major part dels castellans gosen dir públicament que aquesta nostra província no és Espanya, i per ço que nosaltres no som veraders espanyols; no mirant los pecadors benaventurats quant gran engany reben, i quant ignorants són i quant cegos d'enveja i malícia van, que aquesta província no sols és Espanya, mas és la millor Espanya [...]”.

² Cabe lembrar que os reinos da Monarquia Católica mantinham uma legislação e órgãos de governo próprios. Por exemplo, na Catalunha não se podiam recrutar soldados a não ser que o seu território estivesse ameaçado.

³ Os Países Baixos faziam parte da herança de Carlos I: o seu pai, Filipe o Belo era duque da Borgonha, que era também senhor dos Países Baixos. Porém desde 1581 as províncias setentrionais, de maioria protestante, lutavam pela independência.

⁴ Daí o nome de *Guerra dels Segadors*.

dos abusos dos soldados castelhanos que os camponeses catalães tinham de alojar, levou a Catalunha, sem pretendentes à coroa nem colônias, a proclamar Luís XIII (e logo Luís XIV) conde de Barcelona até, após doze anos de guerra vã, ter de reconhecer novamente Filipe IV. Ademais, pelo Tratado dos Pireneus (1659), o Rei-Sol ficou com um quinto do território (os condados de Rosselló, Conflent e metade do de Cerdanya¹), onde proibiu o uso oficial do catalão, em 1700. Em Portugal, o levante do dia 1.º de dezembro do mesmo ano de 1640 proclamou o duque João de Bragança rei, restaurando a independência, que foi reconhecida em 1668.

Embora a língua castelhana tenha mantido o seu prestígio em Portugal, pelo peso do barroco espanhol, no século XVIII, a cultura francesa erigiu-se em vanguarda europeia: Filipe V fundou a Real Academia Española em 1713, dom João V a Real Academia da História Portuguesa e dona Maria I a Academia Real das Ciências, todas à imitação da Académie Française (BUESCU, 2004). Por outro lado, os Países Catalães sofreram outro golpe político, que tirou o último âmbito formal em que se conservava o uso da língua catalã.

Trata-se da Guerra de Sucessão Espanhola, entre 1701 e 1713, quando Filipe de Anjou e Carlos da Áustria disputaram a coroa espanhola, após a morte de Carlos II, que não engendrara herdeiro. A guerra envolvia a Europa, pois cada pretendente estava ligado a um estado poderoso: Filipe de Anjou era neto de Luís XIV da França e Carlos da Áustria era filho de Leopoldo I do Sacro Império Romano-Germânico. Na península, a Coroa de Castela apoiava Filipe de Anjou e a Coroa de Aragão, Carlos da Áustria, quem a conjuntura favorecia em um primeiro momento, pois não interessava aos demais estados europeus que a França e a Espanha fossem governadas pela mesma dinastia. Porém, em 1711, José I, que sucedera a Leopoldo I, morreu sem herdeiro, de modo que Carlos da Áustria, o seu irmão, se tornou imperador. Agora não interessava que o Sacro Império e a Espanha tivessem o mesmo monarca. Antes, em 1707, Filipe de Anjou vencera a Batalha de Almansa, após a qual tomou os reinos de Valência e Aragão, cujas instituições próprias suprimiu:

Considerando haber perdido los Reinos de Aragón y Valencia y todos sus habitantes por la rebelión que cometieron, faltando enteramente al juramento de fidelidad que me hicieron como a su legítimo Rey y Señor, todos los fueros, privilegios, exenciones y libertades que gozaban y que con tan liberal ma-

¹ Desde então em francês Roussillon, Conflent [k □fl] e Cerdagne.

no se les habían concedido así por mí como por los Señores Reyes mis predecesores, particularizándolos en esto de los demás Reinos de esta Corona, tocándome el dominio absoluto de los referidos dos Reinos de Aragón y Valencia, pues a la circunstancia de ser comprendidos en los demás que tan legítimamente poseo en esta Monarquía se añade ahora la del justo derecho de la conquista que de ellos han hecho últimamente mis armas con el motivo de su rebelión, y considerando también que uno de los principales atributos de la soberanía es la imposición y derogación de leyes, las cuales con la variedad de los tiempos y mudanza de costumbres podría yo alterar aun sin los grandes y fundados motivos y circunstancias que hoy concurren para ello en lo tocante a los de Aragón y Valencia, he juzgado por conveniente así por esto como por mi deseo de reducir todos los Reinos de España a la uniformidad de unas mismas leyes, usos, costumbres y tribunales, gobernándose igualmente todos por las leyes de Castilla, tan loables y plausibles en todo el Universo, abolir e derogar enteramente (como desde luego doy por abolidos y derogados) todos los fueros, privilegios, prácticas y costumbres hasta aquí observados en los referidos Reinos de Aragón y Valencia, siendo mi voluntad que éstos se reduzcan a las leyes de Castilla y al uso y práctica y forma de gobierno que se tiene y ha tenido en ella y en sus tribunales, sin diferencia alguna en nada [...]. (*apud* VOLTES, 1955, p. 103)

Mesmo após a assinatura do Tratado de Utrecht, em 1713, pelo qual os contendentes reconheceram Filipe V em troca da seção das possessões europeias da Coroa espanhola ao imperador Carlos IV, a Catalunha e Maiorca permaneceram rebeldes. Barcelona caiu em 11 de setembro de 1714, após um sítio de um ano, e Maiorca em julho do ano seguinte. Os Decretos de Nova Planta do reino de Maiorca e do principado da Catalunha, que extinguiram as suas instituições, foram promulgados respectivamente em 1715 e 1716. Eles também fizeram cessar o único âmbito formal onde se sustinha o uso do catalão: a administração pública.

Em 1640 o intento dos catalães foi, como o dos holandeses e dos portugueses, a independência; por outro lado, em 1714 aspirou-se a moldar o estado espanhol, cada vez mais centralizado, à tradição “pactista” da Coroa de Aragão. Após a segunda derrota, os catalães desenredaram-se da política estatal; dedicaram-se a recobrar a bonança econômica que tinham vivido na Idade Média, aproveitando o fim do monopólio do porto de Cádiz no comércio com as colônias em 1765.

3.6. Recuperação

Após as convulsões causadas pela Revolução Francesa (1789) e pelas guerras de Napoleão Bonaparte (1803-1815), que em 1808 coroou o seu irmão, José Bonaparte, rei da Espanha, e que levaram a corte portuguesa a fugir para o Brasil e os independentistas hispano-americanos a

aproveitarem o vazio de poder insurgindo-se contra a soberania real, um novo movimento estético difundiu-se pela Europa: o romantismo. Uma das suas características era o interesse pela história (tanto que um dos gêneros que surgiram durante a sua vigência foi o romance histórico) e, por conseguinte, pelas origens dos povos, que começaram a ser constituídos ideologicamente como nações, na maioria dos casos coincidentes com os estados, que assumiam a ideologia política dominante: o liberalismo, dominante na Espanha desde a ascensão de Isabel II em 1833, embora tivessem restado alguns defensores do Antigo Regime¹, o que contribuiu com a instabilidade geral que atravessou o século XIX (LINHARES, 2009).

Assim, no mesmo ano de 1833², em uma situação inteiramente comezinha, o aniversário de um banqueiro catalão assentado em Madri, Bonaventura Carles Aribau, um culto funcionário seu, dedicou-lhe uma ode cujo conteúdo era bem mais transcendente que a ocasião:

[...]

Plau-me encara parlar la llengua d'aquells savis,
que ompliren l'univers amb llurs costums i lleis,
la llengua d'aquells forts que acataren los reis,
defengueren llurs drets, venjaren llurs agravis.
Muira, muira l'ingrat que, en sonar en sos llavis
per estranya regió l'accent nadiu, no plora,
que en pensar en sos llars, no es consum ni s'enyora,
ni cull del mur sagrat la lira dels seus avis!

En llemosí sonà lo meu primer vagit,
quan del mugró matern la dolça llet bevia;
en llemosí al Senyor pregava cada dia,
e càntics llemosins somiava cada nit.
Si quan me trobo sol, parl amb mon esperit,
en llemosí li parl, que llengua altra no sent,
e ma boca llavors no sap mentir ni ment,
puix surten mes raons del centre de mon pit.

¹ Eram os seguidores do infante Carlos de Bourbon, que se cria herdeiro da coroa por Isabel II, de quem era tio, ser mulher. Os *carlistas* provocaram três guerras civis: 1833-1840, 1846-1849 e 1872-1876. Tinham apoio sobretudo nas províncias vascongadas, em Navarra e no interior de Aragão e da Catalunha, por defenderem os forais que os liberais tentavam suprimir.

² Outro fato ocorrido neste ano digno de nota é a mudança na divisão territorial da Espanha sob a inspiração dos departamentos franceses: os reinos formados na Idade Média foram extintos dando lugar a 49 províncias. Assim, o Principado da Catalunha foi dividido nas províncias de Barcelona, Girona, Lleida e Tarragona; o reino de Valência nas de Alacant, Castelló de la Plana e Valência; o reino de Maiorca foi transformado na província de Palma de Maiorca.

Ix, doncs, per a expressar l'afecte més sagrat
que puga d'home en cor gravar la mà del cel,
oh llengua a mos sentits més dolça que la mel,
que em tornes les virtuts de ma innocent edat,
Ix, e crida pel món que mai mon cor ingrat
cessarà de cantar de mon patró la glòria
e passe per ta veu son nom e sa memòria
als propis, als estranys, a la posteritat.

(*Apud* PARÉ; MARTÍN, 2005, p. 115-116)

O título do poema também cai muito bem à sua transcendência: *La pàtria*. De cada estrofe podemos evidenciar três ideias chave: a evocação elegíaca da glória passada (o que, de resto, faz lembrar o texto citado de Cristòfor Despuig); a autenticidade que a língua nativa instrumenta (e a autenticidade é um fundamento do romantismo); a superação, sob a aparência de elogio ao patrão, do lamento expresso nos imperativos da última estrofe (*ix, crida*), pelos quais se rompe a reclusão da língua.

Há, ainda, dois fatos especialmente relevantes para este trabalho: Aribau chamou à língua “limusino”, que, como se estudou, foi uma denominação que surgiu no século XVI, quando se começou a julgar que os escritores antigos tinham empregado outra língua; ele escreveu, efetivamente, em “limusino”, ou seja, usou a língua dos clássicos.

A ode *La pàtria* de Bonaventura Carles Aribau é considerada o começo do movimento de recuperação do cultivo literário da língua catalã, a *Renaixença*. Seria uma mera baliza historiográfica se não fosse o fato de que este movimento cultivou a semente tal-qualmente Aribau a lançou. Assim, ele foi elogiado no prólogo das *Poesies* de Lo Gaiter del Llobregat, o pseudônimo de Joaquim Rubió i Ors, que as publicou em 1841. Este texto é um verdadeiro manifesto da *Renaixença*, do qual vale a pena citar um excerto. Após ter admoestado a falta de escritores em catalão, o autor dissertou:

Sap [Lo Gaiter del Llobregat] que li respondran que los retrau de fer-ho la dificultat que experimentarien al voler versificar en una llengua de la qual casi no coneixen la gramàtica; que també en castellà poden cantar-se nostres antigues glòries i les haçanyes de nostres avis sens deixar per açò d'obrar en nosaltres lo mateix efecte: mes, ¿és per ventura tan aspre i pobre nostre idioma que no compense més que suficientment lo treball que s'emplee en estudiar-lo? ¿No tenim una col·lecció de cròniques tan abundant i variada com la puga posseir qualsevol altre poble, i una galeria immensa de trobadors, pares de la poesia vulgar moderna i als quals són deutors de moltes de ses bellesses l'enamorat Petrarca i hasta lo terrible Dante, més rica que cap altra nació del món? [...] ¿i deixarem d'estudiar les famoses obres de tants mestres del gai

saber per no dar-nos la lleugera molèstia d'aprendre la llengua que beguérem ab la llet de nostres mares, que tartamudejàrem quan petits, i que deuríem conservar com un joiell preciós, quan no per altra cosa, per la importància de què gosà en altres èpoques i per lo molt que nos recorda. Fa un segle i quart, en l'assalt de Barcelona (setembre de 1714), que nostres avis batallaren catorze hores seguides en defensa de llurs antics privilegis, i que llur sang corria a doll per los murs, places i temples d'esta ciutat, per poder transmetre a llurs néts l'herència i l'idioma que los havien deixat llurs pares; i no obstant d'haver transcorregut tant poc temps, sos descendents no solament han olvidat tot açò sinó que fins alguns d'ells, ingrats envers sos avis, ingrats envers sa pàtria, s'avergonyeixen de que se los sorprenga parlant en català com un criminal a qui atrapen en l'acte. Mes açò cessarà, al menos s'ho promet així l'autor d'estes poesies, per poc que vaja generalitzant-se l'afició que comença a prendre peu entre nostres compatricis envers tot lo que té relació ab nostra història. (RUBIÓ, 1841, p. 5-6)

Portanto, no século XIX aconteceu o contrário do século XVI. Se lá a língua literária, com a ficção do “limusino”, foi rejeitada na elaboração de uma norma-padrão contemporânea por levar a pecha da estética *démodée* dos trovadores, aqui Rubió i Ors exortou os seus patricios a estudarem-na para cultivá-la, cultivar a sua língua materna. Além disto, Aribau e Rubió i Ors encaminharam a construção da nação catalã, apesar da variedade ideológica que sobreviria, a uma ligação com a língua de que não se desfaria mais.

De fato, o pilar da *Renaixença* foram os *Jocs Florals*, um certame poético cujas origens remontam ao ano de 1323, quando o trovador Raimond de Cornet criou em Toulouse o Consistòri del Gai Saber, uma academia que pretendia salvaguardar a poética trovadoresca: o *gai saber*. Em 1393 João I o Caçador patrocinou a fundação de um consistório afim em Barcelona, que promoveu a competição por cerca de um século. O consistório de Barcelona foi restaurado em 1859 por iniciativa dos escritores Antoni de Bofarull e Víctor Balaguer. Em Valência os *Jocs Florals* foram instituídos em 1879 pela associação *Lo Rat Penat*.

O nome *Jocs Florals* deve-se aos prêmios: a Flor Natural ao autor da melhor composição amorosa, o Jasmim de Ouro (*Esglantina d'Or*) ao da melhor patriótica e a Violeta de Ouro e Prata (*Viola d'Or i Argent*) ao da melhor religiosa. Aquele que ganhava as três flores era investido *Mes- tre en Gai Saber*.

Os três maiores talentos da *Renaixença* foram revelados nos *Jocs Florals*: o poeta Jacint Verdaguer, autor dos poemas épicos *L'Atlàntida* (1876) e *Canigó* (1886); o poeta e dramaturgo Àngel Guimerà, cujo drama mais famoso é *Terra baixa* (1897); o romancista Narcís Oller, que es-

creveu, dentre outros, o romance *La febre d'or* (1890-1892), que espelha a industrialização da Catalunha. Em Valência sobressaiu o poeta Teodor Llorente.

Este é, precisamente, o fato diferencial da Catalunha no século XIX. A instabilidade que caracterizou o reinado de Isabel II desembocou na sua destituição por uma revolução liberal em 1868. Em 1871, o governo provisório entregou a coroa ao príncipe Amadeu de Saboia, que abdicou em fevereiro de 1873. Instalou-se uma república, que durou até dezembro de 1874 (período durante o qual teve cinco presidentes), quando o general Martínez Campos proclamou Afonso XII, filho de Isabel II, rei. Conformou-se, então, o regime da Restauração: uma monarquia parlamentar em que conservadores e liberais se revezavam pacificamente no governo mediante eleições fraudulentas.

Como aponta Buades (2009, p. 167-179), a acomodação dos catalães a um estado espanhol cada vez mais centralizado, a produção manufatureira e as boas safras tinham propiciado uma acumulação de capital suficiente para que alguns burgueses investissem na indústria na segunda metade do século XIX. Enquanto o resto da Espanha, salvo Biscaia, onde se desenvolveu a siderurgia, permaneceu agrário, Barcelona e o seu entorno industrializaram-se, desenvolvendo-se nomeadamente no ramo têxtil, uma vez que a manufatura do algodão foi o carro-chefe do comércio com as colônias antes da independência. A produção catalã abastecia o mercado peninsular através da rede ferroviária que se expandia e o mercado colonial, dado que Cuba e Porto Rico ainda eram possessões espanholas, por cujos portos se importava carvão.

O desapego de um estado gorado, uma burguesia próspera contrastante com uma fidalguia rural e, sobretudo, uma construção identitária que desde o começo tendia a identificar a pátria não com o estado, mas com a língua, condicionaram a *Renaixença* a politizar-se como nacionalismo, ou, mais precisamente, *catalanismo*.

3.7. Nacionalismo

Desde a consolidação da *Renaixença*, foram aparecendo várias publicações periódicas que propagavam as diferentes ideologias que havia dentro do movimento: o *Calendari Català*, revista literária anual (1865); *Lo Gai Saber*, revista literária ideologicamente eclética (1868); *La Campana de Gràcia* (1870), e a sua continuação *L'Esquella de la*

Torraxa (1872), revista satírica semanal de talhe republicano e anticlerical; *La Renaixença*, revista literária quinzenal (1871); *La Veu del Montserrat*, revista católica semanal; o *Diari Català*, o primeiro jornal em catalão, fundado em 1879 por Valentí Almirall, republicano federalista que teve a iniciativa de articular politicamente estas correntes, que comungavam na defesa da Catalunha e das suas cultura e língua, em um congresso, o Primeiro Congresso Catalanista, que acordou a criação de uma instituição, o Centre Català, que em 1883 convocou o Segundo Congresso Catalanista para elaborar o programa do catalanismo. Este programa tornou-se um documento oficial quando o centro apresentou a *Memoria en Defensa de los Intereses Morales y Materiales de Cataluña* ao rei Afonso XII em 1885, mais conhecido como *Memorial de greuges* (“Memorial de agravos”), no qual se fez uma revisão cuidadosa da formação do estado espanhol, do seu quadro constitucional contemporâneo e da conjuntura econômica do momento, do que concluiu:

¿Cómo salir de tal estado? Sólo hay un camino justo y conveniente a un tiempo. El que se desprende de todas las páginas de esta Memoria: abandonar la vía de la absorción y entrar de lleno en la de la verdadera libertad. Dejar de aspirar a la uniformidad para procurar la armonía de la igualdad con la variedad, o sea, la perfecta unión entre las varias regiones españolas. (MEMORIA..., p. 205)

Em 1884, o Centre Català tornou-se um partido político, e no ano seguinte Almirall publicou o livro *Lo Catalanisme*, no qual desenvolveu e ampliou as ideias de federalismo que se tinham exposto no *Memorial de Greuges*. Quando se elegeu presidente do centro em 1887, a ala conservadora do partido, a qual compunham, entre outros, Lluís Domènech i Muntaner e Àngel Guimerà, cindiu-se, e, junto com os membros do Centre Escolar Catalanista (entre os quais Josep Puig i Cadafalch, Enric Prat de la Riba e Francesc Cambó), fundou a Lliga de Catalunya.

Em 1891, a Lliga de Catalunya conseguiu unir várias instituições catalanistas contra o novo código civil espanhol¹ na forma da associação Unió Catalanista, cuja primeira assembleia, em Manresa em 1892, elaborou as *Bases per a la Constitució Regional Catalana*, mais conhecidas como *Bases de Manresa*, pelas quais a Catalunha se configuraria como uma região autônoma da Espanha. A terceira base testemunha o laço inquebrantável entre a língua e o nacionalismo: “La llengua catalana serà

¹ O direito civil foi a única instituição política própria que se salvou dos Decretos de Nova Plana de Filipe V em 1716.

l'única que ab caràcter oficial podrà usar-se a Catalunya i en les relacions d'aquesta regió ab lo Poder Central" (p. 7).

Em 1898, adveio o chamado Desastre de 98, isto é, a perda das últimas colônias (Cuba, Filipinas e Porto Rico) por uma derrota vexaminosa contra os Estados Unidos que escancarou a lassidão do regime da Restauração. No ano seguinte os defensores de uma ação política dentro da Unió Catalanista (Cambó, Domènech i Muntaner, Puig i Cadafalch, Prat de la Riba) fundaram o Centre Nacional Català, e em 1901 articularam a Lliga Regionalista, que obteve êxito nas eleições desse ano.

Em 1905, trezentos soldados destruíram as redações do jornal *La Veu de Catalunya* e da revista *Cucut!*, que publicara uma charge com um trocadilho sobre a vitória eleitoral da Lliga Regionalista e as derrotas militares espanholas. As cortes aprovaram, então, uma lei que protegia os militares quando agissem em defesa da unidade da Espanha, o que motivou a união de todas as forças catalanistas na coalizão Solidaritat Catalana. Com a sua vitória, Enric Prat de la Riba assumiu a presidência da Deputação Provincial de Barcelona.

Em dezembro de 1913, Afonso XII promulgou um Real Decreto que permitiu às províncias mancomunarem-se. Em abril de 1914 as quatro províncias catalãs formaram, então, a mancomunidade¹ da Catalunha, que embora tivesse as mesmas –e limitadas– competências das províncias, possuía uma carga simbólica enorme, pois depois de duzentos anos o estado espanhol voltava a reconhecer alguma autonomia à Catalunha. Prat de la Riba, que estava na presidência da Deputação de Barcelona, foi o seu primeiro presidente.

Não é à toa que Prat é considerado o *seny ordenador*, ou seja, o “siso ordenador” da Catalunha. A sua gestão na Deputação de Barcelona e da mancomunidade foi marcada não só pelas obras de infraestrutura, mas também pelo investimento amplo na educação e na cultura. Ele é o fundador do Institut d'Estudis Catalans com a Biblioteca de Catalunya e da Junta de Museus de Barcelona (1907), da Escola Superior d'Agricultura de Barcelona (1911), da Escola Catalana d'Art Dramàtic (1913), da Escola de Funcionaris d'Adminstració Local de Catalunya e da Escola

¹ Mancomunidade é uma forma administrativa de agrupamento intercomunal que se refere, juridicamente, à livre associação de municípios, mediante a criação de uma entidade local superior, à qual os municípios associados delegam parte das funções ou competências, para prestar serviços a todos os seus membros.

del Treball de Barcelona (1914), da Escola Superior de Bibliotecàries (1915). Após a sua morte, em 1917, esta obra foi continuada pelo seu sucessor, Puig i Cadafalch, que criou a Escola d'Alts Estudis Comercials em 1918 e a Escola d'Infermeres Auxiliars de Medicina em 1919. Tudo isto com o uso, ou o fomento do uso do catalão e, sob a ideologia do catalanismo, de que Prat foi um teórico, publicou *La nacionalitat catalana* em 1906. Se desde a leitura das estrofes de *La pàtria* de Bonaventura Carles Aribau ficou alguma dúvida sobre o papel da língua na construção nacional catalã, Prat expô-la clarissimamente:

[...] Nosaltres vèiem l'esperit nacional, el caràcter nacional, el pensament nacional; vèiem el dret, vèiem la llengua; i de la llengua, dret i organisme, de pensament i caràcter i esperit nacionals, en trèiem la nació, això és, una societat de gent que parlen una llengua i tenen un mateix esperit que es manifesta u i característic per sota de la varietat de tota la vida col·lectiva.

I vèiem més, vèiem que Catalunya tenia llengua, dret, art propis; que tenia un esperit nacional, un caràcter nacional, un pensament nacional; Catalunya era, doncs, una nació. I el sentiment de pàtria, viu en tots els catalans, ens feia sentir que pàtria i nació eren una mateixa cosa, i que Catalunya era la nostra nació, igual que la nostra pàtria. (PRAT, 1906, p. 48-49)

É mesmo curioso que, por um lado, Prat de la Riba deu uma prova de que a nação é uma comunidade imaginada que existe enquanto os seus membros creem na sua existência, de que, em última análise, ela é fruto do nacionalismo, e não o contrário (LINHARES, 2009, p. 2): a Catalunha é uma nação porque os catalães dizem (e dizem-no porque creem nisto) que têm um espírito *nacional*, um pensamento *nacional*, um caráter *nacional*. Por outro, deu um testemunho do pensamento do seu tempo, quando se entendia que a nação tinha uma condição natural e o estado, artificial: “L'Estat quedava fonamentalment diferenciat de la nació, perquè l'Estat era una organització política, un poder independent en l'exterior, suprem en l'interior ab força material d'homes i diners per a mantenir la seva independència i la seva autoritat. [...]” (PRAT, 1906, p. 50).

Contudo, apesar de o catalanismo ter evoluído até se tornar a ideologia dominante na Catalunha, é preciso reconhecer que era, até este momento, uma ideologia burguesa. A classe operária era influenciada, como no resto da Europa, pelo marxismo e pelo anarquismo, e tendiam mais ao internacionalismo que ao nacionalismo. Como observa Buades (2009, p. 219):

Continuamente dividido em múltiplas facções e correntes de opinião, o movimento operário ibérico conseguiu organizar um bloco unitário apenas em

raras ocasiões. Uma delas foi em Barcelona em 1907, quando socialistas e anarquistas esqueceram suas diferenças e agruparam-se na Solidariedade Operária. O agrupamento surgiu como reação à recentemente formada Solidariedade Catalã, que integrava diferentes coletivos catalanistas e que era a máxima expressão dos interesses da burguesia industrial da Catalunha. As duas solidariedades, a Catalã e a Operária, representaram a luta de classes vivida em Barcelona e em outros núcleos industriais como Terrassa, Sabadell e Mataró.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que fechou mercados, e a Revolução Russa (1917), que deu ânimo à luta operária, vieram aguçar o desentendimento entre burgueses e proletários, que se desdobrou em uma violência desenfreada na forma do assassinato de políticos, empresários e sindicalistas. Some-se a isto o malogro da guerra para garantir o protetorado de Marrocos, e tem-se a conjuntura em que o rei, a oligarquia e a burguesia preferiram aceitar um golpe de estado que instaurasse um regime autoritário à perpetuação do falido regime da Restauração: em setembro de 1923 o general Miguel Primo de Rivera insurgiu-se contra o governo e Afonso XIII nomeou-o presidente¹ (BUADES, 2009, p. 221, 292).

Embora tenha nomeado Alfons Sala presidente da mancomunidade em 1924, Primo de Rivera extinguiu-a no ano seguinte. Não obstante, a ditadura fez mudar a ideologia dominante dentro do catalanismo: a cumplicidade com a ditadura desprestigiou o nacionalismo monárquico burguês da Lliga Regionalista e tornou possível o crescimento do nacionalismo republicano de esquerda. Neste ínterim, o coronel Francesc Macià fundou, em 1922, o partido independentista Estat Català, que em 1926 ensaiou uma tentativa quixotesca de invasão da Catalunha a partir do povoado fronteiriço de Prats-de-Mollo² para proclamar em Olot a República Catalã. Apesar de ter sido abortado pela polícia francesa, o fato rendeu popularidade a Macià.

Segundo Buades (2009, p. 296) a recessão, a inflação e a piora das condições de vida das classes média e baixa, agravadas pela crise mundial de 1929, minaram a ditadura de Primo de Rivera, que se demitiu em janeiro de 1930. Afonso XIII tentou preservar o regime nomeando o general Dámaso Berenguer presidente, mas enquanto isto, em agosto, as forças republicanas de toda a Espanha pactuaram em San Sebastián a

¹ Mais precisamente presidente do Conselho de Ministros, que é o nome do chefe do governo espanhol desde 1834 até 1939. Hoje, presidente do governo espanhol.

² Forma oficial em francês; em catalão Prats de Molló.

queda da monarquia. Com a demissão de Berenguer em fevereiro de 1931, assumiu a presidência o almirante Juan Bautista Aznar, que estabeleceu eleições municipais para 12 de abril. Em março de 1931 o Estat Català e o Partit Republicà Català, liderado por Lluís Companys, tinham-se fundido formando a Esquerra Republicana de Catalunya (ERC).

Ao amanhecer o dia 14 de abril de 1931 os vereadores vencedores de Eibar, no País Basco, proclamaram a república. Antes que se fizesse o mesmo em Madri, Macià proclamou em Barcelona a República Catalã dentro da Federação Ibérica. No dia 17 uma delegação do governo provisório convenceu-o a trocar o nome de república pelo nome oficioso da extinta Deputação do Geral: Generalitat de Catalunya.

Em setembro de 1932 as Cortes aprovaram o Estatuto da Catalunha, que a definiu como uma região autônoma do estado espanhol (artigo primeiro) e estabeleceu o catalão como língua oficial com o castelhano (artigo segundo).

Contudo, a Segunda República Espanhola não foi nada estável. Em agosto de 1932 o general José Sanjurjo tentou dar um golpe de estado. Em janeiro de 1933 os anarquistas insurgiram-se em toda a Espanha. Em novembro a Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) venceu as eleições, porém o novo governo foi formado, com o seu apoio, pelo Partido Republicano Radical de Alejandro Lerroux, que desarranjou as reformas do governo antecessor de esquerda. Em outubro de 1934 a CEDA entrou no governo, o que motivou uma greve geral em cujo bojo Lluís Companys, que sucedera a Francesc Macià na presidência da Generalitat e que já se desaviera com o governo por causa de uma lei para a reforma agrária na Catalunha, proclamou, no dia 6, o estado catalão dentro da República Federal Espanhola. O exército atacou, então, a Generalitat, e ao amanhecer prendeu Companys. O Estatuto foi suspenso. Nas Astúrias proclamou-se a República dos Operários e Camponeses, que o governo desmantelou no dia 19 com centenas de mortes e milhares de prisões. Em janeiro de 1936 a esquerda unida pela coalizão Frente Popular ganhou as eleições, que reestabeleceu o Estatuto e o governo de Companys. Não obstante, a violência entre a direita e a esquerda exacerbou-se: em 12 de julho o tenente socialista José del Castillo foi assassinado e no dia seguinte o líder monarquista José Calvo Sotelo. No dia 17, militares ligados à Falange Española, partido fascista fundado em 1933, sublevaram-se no protetorado de Marrocos. Eram liderados pelo general Francisco Franco, chefe do Estado-Maior. Começou a Guerra Civil Espanhola.

3.8. Codificação

Como se estudou, o catalanismo politizou-se na década de oitenta do século XIX. A burguesia catalã, mecenas da *Renaixença*, mostrou a sua pujança à Espanha e ao mundo através da Exposição Universal de 1888 em Barcelona. A construção de uma identidade nacional alternativa à que o estado promovia não se desligaria mais da arte e do cultivo da língua.

Embora a tríade da *Renaixença* (Verdaguer, Guimerà e Oller) tenha produzido até o começo do século XX, quer tendo mantido o romantismo inicial quer tendo aderido ao realismo, desde a década mencionada estendeu-se outro movimento estético: o modernismo¹, que na Catalunha se desenvolveu não só na literatura e na pintura (Santiago Rusiñol, 1861-1931, também um fértil escritor), mas também, e notavelmente, na arquitetura, pelas obras de gênios universais como Antoni Gaudí, Lluís Domènech i Muntaner e Josep Puig i Cadafalch².

Um poema de Joan Maragall, o maior escritor do movimento, deixa claro que o misticismo que o caracteriza não borrou o catalanismo cada vez mais desapegado da identidade nacional espanhola. Trata-se da *Oda a Espanya*, de 1900³:

Escolta, Espanya, –la veu d’un fill
que et parla en llengua –no castellana;
parlo en la llengua –que m’ha donat
la terra aspra:

¹ Não se confunda com o modernismo luso-brasileiro, cuja base foram as vanguardas do começo do século XX. Alvar, Mainer e Navarro (2005, p. 544-545) explicam: “Certo es, no obstante, que su uso literario [del término *modernismo*] resulta privativo de las literaturas española, catalana (donde lo sustenta además la vinculación política del catalanismo emergente) y de la hispanoamericana, mientras que el término *modernism*, al que arriba se aludía, define en el mundo anglosajón un movimiento de renovación artística cuyo centro son las llamadas vanguardias históricas. En el resto de Europa, *fin de siglo* suele ser una mención puramente adjetiva y prevalecen los términos de *decadentismo*, *simbolismo*, *segundo naturalismo*, mientras que denominaciones como *art nouveau*, *modern style*, *Sezession*, *jugend stil*... conciernen casi exclusivamente a las artes plásticas”.

² Seis obras de Gaudí e duas de Domènech i Muntaner foram declaradas patrimônio da humanidade pela UNESCO, respectivamente: a Basílica da Sagrada Família (1884-), o Palau Güell (1885-1889), o Parc Güell (1900-1910), a Casa Batlló (1905-1907), a Casa Milà (1906-1910), a Cripta da Colônia Güell (1908-1914), o Palau de la Música Catalana (1905-1908) e o Hospital de Sant Pau (1905-1930).

³ Cabe lembrar: apenas dois anos depois do Desastre de 98, ou seja, a perda humilhante de Cuba, Porto Rico e Filipinas para os Estados Unidos.

en ‘questa llengua –pocs t’han parlat;
en l’altra, massa.

T’han parlat massa –dels saguntins
i dels que per la pàtria moren:
les teves glòries –i els teus records,
records i glòries –només de morts:
has viscut trista.

Jo vull parlar-te –molt altrament.
Per què vessar la sang inútil?
Dins de les venes –vida és la sang,
vida pels d’ara –i pels que vindran:
vessada és morta.

Massa pensaves –en ton honor
i massa poc en el teu viure:
tràgica duïes –a mort els fills,
te satisfieies –d’honres mortals,
i eren tes festes –els funerals,
oh trista Espanya!

Jo he vist els barcos –marxar replens
dels fills que duïes –a que morissin:
somrients marxaven –cap a l’atzar;
i tu cantaves –vora del mar
com una folla.

On són els barcos? –On són els fills?
Pregunta-ho al Ponent i a l’ona brava:
tot ho perderes –no tens ningú.
Espanya, Espanya, –retorna en tu,
Arrenca el plor de mare!

On ets, Espanya? –No et veig enlloc.
No sents la meua veu atronadora?
No entens aquesta llengua que et parla entre perills?
Has desaprès d’entendre an els teus fills?
Adéu Espanya!

(*Apud* PARÉ, MARTÍN, 2005, p. 173-174)

Ademais, a ode de Maragall aporta outro elemento relevante nesta pesquisa: ele empregou uma língua sensivelmente diferente daquela na qual Aribau escreveu. Cabe lembrar que este se valeu da língua dos clássicos do século de ouro, o “limusino”, que se no século XVI foi julgada arcaica, no início do XIX era-o muito mais. Por outro lado, no texto de Maragall percebem-se claramente as formas próprias do catalão central contemporâneo: *parlo, teva, els, morissin, meua*; as do “limusino” seriam

parl, tua, los, morissen; se bem que haja resquícios arcaizantes, como o possessivo átono *ton/ta*, e castelhanismos, como *barco* e *entendre an els teus fills*¹ (no padrão hodierno *vaixell* e *entendre els teus fills*). Em outras palavras, os modernistas não só assumiram o legado dos precursores da *Renaixença*, mas tentaram aperfeiçoá-lo reconvertendo o romântico “limusino” em catalão moderno.

No mesmo ano de 1900, o padre maiorquino Antoni Maria Alcover escreveu uma carta aberta na qual pediu a todos os “amigos” da língua catalã que contribuíssem com a elaboração de um dicionário. Com as contribuições foi publicando o *Bolletí del diccionari de la llengua catalana*².

Em 1906, o mesmo ano da formação da Solidaritat Catalana e da publicação de *La nacionalitat catalana*, organizou o Primeiro Congresso Internacional da Língua Catalã em Barcelona, que contou com mais de três mil inscrições. Os congressistas podiam apresentar comunicações em três seções: filológico-histórica, cujas atas somam cerca de quatrocentas páginas; literária, cujas atas passam de cem páginas; social e jurídica, cujas atas não chegam a cem páginas (BADIA, 2004, p. 503). Joan Maragall apresentou, dentro da segunda seção, uma comunicação especialmente relevante nesta pesquisa: *La literatura catalana ha de concedir a un dialecte determinat el predomini absolut damunt tots els altres?*. Vale a pena ler um fragmento:

I. La literatura catalana, si s'acomoda a la que sembla llei natural en moltes altres, concedirà predomini a un dialecte; mes cal negar que l'hagi de concedir, perquè:

1) Davant d'un fet viu com ha d'èsser la producció literària d'una llengua, un imperatiu *a priori* com aquest comprometria o l'esportaneïtat (si fose obert), o la serietat (si no ho fos), del poble que se'l formulés.

¹ Em castelhano o objeto direto consistente em uma pessoa ou um objeto personificado é encabeçada pela preposição *a* (*entender a sus hijos*), mas em catalão, não.

² O primeiro volume do *Diccionari Català-Valencià-Balear*, como se intitulou a obra, foi publicado em 1930 e o décimo e derradeiro em 1962 por Francesc de Borja Moll, discípulo do padre Alcover. Trata-se da obra-prima da filologia catalã e, por conseguinte, uma das obras-primas da filologia românica: cada verbete contém a classificação gramatical, as acepções do vocábulo, a equivalência em castelhano, testemunhos antigos e recentes do seu uso, locuções, frases feitas e ditados, a variação dialetal em transcrição fonética, a variação ortográfica na tradição escrita, a derivação intensiva e a etimologia e outras informações eventuais. A sua própria natureza descartou-o, porém, como dicionário normativo.

2) Fins admetent-lo com a senzill reconeixement d'una llei natural, seria dolent per la propensió que donaria a determinar fora de temps, i per tant sense les virtuts que el temps dóna, el dialecte preferit.

3) Encara que l'elecció fos encertada i el predomini madurat pel temps i produït com per llei natural, son reconeixement porta sempre perill d'emporbiment i mort, a la fi, de la llengua en una petrificació literària.

II. Aixís és que la literatura catalana ha de, no sols mantenir i utilitzar, sinó fomentar i dignificar totes les varietats dialectals que són la vida de la llengua i per tant de la literatura mateixa.

Aquest criteri és ademés especialment adequat al sentit de varietat i llibertat del geni català. (*Apud* BADIA, 2004, p. 507)

Como burguês barcelonês, seria bastante cômodo para Maragall defender a conversão do seu dialeto em norma-padrão. Sendo já um escritor de renome, era significativa a sua postura de respeito à variação. Todavia, uma das comunicações que chamaram mais a atenção dos congressistas foi a que Pompeu Fabra apresentou: *Qüestions d'ortografia catalana*.

De fato, não era a primeira vez que Fabra, que era engenheiro químico, mas interessado profundamente pela filologia¹, polemizava sobre a grafia do catalão. Em 1890 e 1891 susteve, junto com Joaquim Casas Carbó e Jaume Massó i Torrents, uma campanha por uma reforma que unificasse a grafia da língua por meio da revista mensal *L'Avenç*, cujo próprio título se escrevia *L'Avens* até 1890. Até este momento havia duas tendências na escrita do catalão: a tendência medievalizante dos *Jocs Florals* e a tendência popularizante, que, à sua vez, apresentava uma via populista, conhecida como *Català que ara es parla* e impulsada pela obra do dramaturgo Frederic Soler, o “Serafi Pitarra”, e uma via culta, assumida pelos modernistas. Por ambas perpassava o influxo do castelhano, a língua escrita fora do âmbito literário. O grupo de *L'Avenç* interpôs-se, propugnando uma ortografia que fosse coerente, diacrônica e sincronicamente. Como explica Badia (2004, p. 482), Fabra ponderava cada questão da codificação, combinando três posturas: documentar-se sobre a forma na língua antiga; documentar-se sobre ela nos dialetos atuais; proceder à criação neológica, quer com recursos próprios quer com alheios,

¹ Cabe lembrar que não havia uma carreira formal de estudos linguísticos. Solà (2006, p. 10) informa que Fabra conhecia bem, além do catalão e do castelhano, o francês, o inglês, o italiano e o latim e lia o alemão, e que lera Grimm, Bopp, Diez, Meyer-Lübke, Saussure, Grammont, Jespersen e a Escola de Praga, e também as pesquisas sobre a língua e a literatura catalãs de Milà i Fontanals, Marià Aguiló, Tomàs Forteza, Antoni Maria Alcover, Josep Calveras.

à luz das características diacrônicas e sincrônicas da língua. Em uma palavra, Fabra propunha uma depuração da língua. A sua participação no Primeiro Congresso Internacional da Língua Catalã, na qual não só apresentou a comunicação mencionada, mas também emendas a outras, sempre com uma fundamentação filológica profunda e coerente, e um feitio sereno e gentil, conferiu-lhe o reconhecimento de que era o intelectual catalanófono que tinha mais conhecimento de filologia românica e catalã (BADIA, 2004, p. 532, 545).

Quando Enric Prat de la Riba, à frente da Deputação de Barcelona, criou o Institut d'Estudis Catalans (IEC), tratava-se (como se trata ainda) de uma instituição multidisciplinar, com o fim de produzir e promover o conhecimento, especialmente da realidade catalã, pelo que se organizou em seções, sendo a primeira a Histórico-Arqueológica. Quando, em 1911, se formava a Seção Filológica, Prat, com o siso que o caracterizou, trouxe Fabra de Bilbao, onde lecionava na Escuela de Ingenieros, e entregou-lhe uma cátedra de catalão na Deputação. Além de Fabra, foram membros fundadores da Seção Filológica: Àngel Guimerà, Frederic Clascar, Joan Maragall, Josep Carner e Lluís Segalà, e embora a presidência tenha cabido –com justiça– ao padre Antoni Maria Alcover, foi Fabra quem conduziu a codificação do catalão que cabia ao IEC levar a cabo, tornando-se ele mesmo presidente da Seção, quando Alcover se afastou, após a morte de Prat (BADIA, 2004, p. 560-562).

Assim, em 1913 o IEC publicou as *Normes ortogràfiques*. A serviço do IEC, Fabra publicou o *Diccionari ortogràfic* em 1917 e a *Gramàtica catalana* em 1918. Em 1932 saiu o *Diccionari general de la llengua catalana*, também obra sua.

Desde a publicação das *Normes ortogràfiques*, o padrão instituído pelo IEC, por meio do trabalho de Fabra, foi adotado amplamente. Prat oficializou-a na documentação em catalão da Deputação e, depois, da mancomunidade e seus órgãos. A adesão da imprensa, das editoras e da maioria dos escritores, sobretudo do movimento estético dominante, o *noucentisme*, cuja ideologia foi relevante na legitimação do padrão, porque, com o culto da forma e a valoração da Antiguidade (de fato, foi como um reflexo do parnasianismo na Catalunha), se opôs à ideologia modernista que sustinha a liberdade de criação e, por conseguinte, a expressão dialetal. A propósito, os dois expoentes do *noucentisme*, os escritores Eugeni d'Ors e Josep Carner, foram signatários das *Normes ortogràfiques*, sendo, este, amigo íntimo de Fabra. A oposição encontrava-se, sobretudo, entre os escritores ligados aos *Jocs Florals*, porém o próprio Fa-

bra foi convidado a presidir a edição de 1934 em um gesto de respeito à sua obra e reconhecimento da sua autoridade (BADIA, 2004, p. 483, 534). A resistência não vingou: perante a adesão do poder público e da *intelligentsia*, o resto da comunidade irremediavelmente legitimou o padrão.

O coroamento do trabalho de Fabra ocorreu em 1932, ano não só da publicação do *Diccionari General de la Llengua Catalana*, mas também do acordo em que a generalidade das instituições e cidadãos valencianos ligados à língua e à cultura aderiram às *Normes d'Ortografia Valenciana*, conhecidas como *Normes de Castelló*, por o acordo ter sido assinado nesta cidade, e que são uma adaptação das *Normes ortogràfiques* a peculiaridades dos dialetos valencianos.

Antes e depois de empreender a codificação da língua catalã ao amparo do IEC, Fabra escreveu várias obras em prol desta causa: os estudos filológicos e linguísticos *Étude de Phonologie Catalane* (1897), *La Representació de la l Palatal en Català* (1903), *Tractat d'Ortografia Catalana* (1904), *Qüestions d'Ortografia Catalana* (1906), *Les e Toniques du Catalan* (1906), *Le Catalan dans la Grammaire des Langues Romanes de W. Meyer-Lübke et dans le Gundriss der rom. Philologie* (1907), *Sobre Diferents Problemes Pendants en l'Actual Català Literari* (1907), *Els Mots Àtons en el Parlar de Barcelona* (1913-1914), *El Català Literari* (1932); os estudos gramaticais *Ensayo de Gramática de Catalán Moderno* (1891), *Contribució de la Gramàtica de la Llengua Catalana* (1898), *Gramática de la Lengua Catalana* (1912), *Abrégé de Grammaire Catalane* (1928), *Compendio de Gramática Catalana* (1929), *Grammaire Catalane* (1941); as obras didáticas *Sil-Labari Català* (1904), *Gramàtica Catalana – Curs Mitjà* (1918), *Ortografia Catalana* (1925), *Les Principals Faltes de Gramàtica* (1925), *La Conjugació dels Verbs en Català* (1926), *Diccionari Ortogràfic Abreujat* (1926). Também esteve presente na imprensa, onde respondia a todo tipo de consultas linguísticas: *Qüestions Gramaticals* (1907-1908), *Qüestions de Gramàtica Catalana* (1911), *Converses Filològiques* (1919-1928, 1945-1947), *Qüestions Lingüístiques* (1929-1930) (Cf. SOLÀ, 2006, p. 28-30). Fabra foi presidente do Ateneu Barcelonès desde 1924, catedrático de língua catalã da Universitat de Barcelona desde 1932 e presidente do Patronato da Universitat Autònoma de Barcelona, desde 1934. Após a Guerra Civil Espanhola, exiliou-se na França, onde morreu, em Prades¹, em 1948.

¹ Forma oficial francesa; em catalão Prada.

E não é que não houve gramáticas do catalão antes de Fabra escrever as suas. Houve várias (a mais difundida foi a *Gramática de la Lengua Catalana* de Antoni de Bofarull e Adolf Blanch, de 1867), mas nenhuma possuía o aprofundamento, a fundamentação, a coerência das suas (Cf. SOLÀ, 2006, p. 11-15). Se Enric Prat de la Riba foi o “siso ordenador” da Catalunha, Pompeu Fabra foi-o da língua catalã. Na verdade, as obras dos dois complementavam-se: com Prat, Fabra obtinha a institucionalização necessária ao seu projeto; com Fabra, Prat obtinha um elemento que coeria a Catalunha e a distinguia.

3.9. Atualidade

Em 1939, acabou a Guerra Civil Espanhola com a vitória do Movimento Nacional: a Espanha voltou a ser um reino, mas sem rei, posto que a chefia do estado foi assumida por Francisco Franco, “caudillo de España y de la Cruzada, Generalísimo de los Ejércitos”, que estabeleceu eleições indiretas para as Cortes, sujeitas à sua pessoa; proibiu a formação de qualquer organização política, sendo as únicas legais o Movimento Nacional e a Organización Sindical Española; censurou a mídia; instituiu o crime político. Em uma palavra, Franco instaurou uma ditadura. Como o regime confessava o cristianismo católico e promovia o nacionalismo espanhol, conveio-se chamar nacional-catolicismo à sua ideologia.

Combinando o espanholismo e a criminalização da oposição, os nacionalismos alternativos tornaram-se clandestinos sob o franquismo. Lluís Companys, o presidente da Generalitat, fugiu para a França em janeiro de 1939, antes de as forças nacionais invadirem Barcelona. Foi preso aí em agosto de 1940 pelo exército alemão e entregue às autoridades espanholas, que o mandaram fuzilar no castelo de Montjuïc em Barcelona. A Generalitat continuou a existir no exílio sob a presidência de Josep Irla e, depois (1954), de Josep Tarradellas.

Contudo, a língua catalã estava codificada. Badia (2004, p. 484) chega a expressar verdadeiramente um alívio ao remontar a 1939:

Tanmateix, a partir de 1932 teníem el dipòsit sadoll de la més pura substància gramatical i lèxica que hi havia abocat Pompeu Fabra. Tots hem comentat una vegada o altra la sort que fou, per a la nostra llengua, que la reforma fabriana hi fos closa el 1932, car, esfereïx de pensar què hauria pogut esdevenir-se –i què s’esdevindria avui encara– si el *Diccionari General* no hagués estat publicat a l’advertiment de la guerra civil, de manera que la gran repressió s’hagués escolat sense la defensa que representà tostemps la consulta del preuat llibre...

Para o autor (BADIA, 2004, p. 499), “el règim de Franco significava per a la llengua catalana el començament del període més dur de tota la seva història”. Todavia, o edifício construído até 1936 era tão firme que a literatura catalã viveu uma nova era de ouro, que Lamuela e Murgades (1984, p. 48-49) interpretam como uma fuga da frustração do ideal. Assim, antes da guerra, há a poesia vanguardista de Joan Salvat-Papasseit (1894-1924); antes e depois da guerra há a obra de Carles Riba (1893-1959), não só grande escritor, mas também grande tradutor de clássicos gregos e romanos; a poesia experimental de Josep Vicenç Foix (1893-1987), que pôs a norma fabriana à prova precisamente por ser experimental; a obra de Josep Maria de Sagarra (1894-1961), cultor de todos os gêneros; a prosa extensíssima de Josep Pla (1897-1981); a poesia mordaz de “Pere Quart”, pseudônimo de Joan Oliver (1899-1986); o romance psicológico do maiorquino Llorenç Villalonga (1897-1980) e de Mercè Rodoreda (1908-1903); a poesia civil e intimista de Salvador Espriu (1913-1985); a partir da guerra há a narração breve de Pere Calders (1912-1994), tendente ao realismo mágico; a poesia simbolista e realista de Joan Vinyoli (1914-1984); a prosa realista de Manuel de Pedrolo (1918-1990); a poesia visual de Joan Brossa (1919-1998); a poesia síntese de Gabriel Ferrater (1922-1972); o ensaio do valenciano Joan Fuster (1922-1992); a poesia existencialista do também valenciano Vicent Andrés Estellés (1924-1993). A estes clássicos junta-se uma multidão de escritores de obra mais recente (Cf. TOBELLA; WARWICK; GAROLE-RA, 2005).

Não obstante, esta descrição panorâmica ficaria incompleta se se deixasse de mencionar um movimento musical que por mais de um cantor se relacionou com estes autores: a *Nova Cançó*, inspirado na canção protesto francesa de Georges Brassens (1921-1981), Jacques Brel (1929-1978) ou Léo Ferré (1916-1993). O seu precursor foi o valenciano Raimon (1940-), mas articulou-se pelo grupo dos *Setze Jutges*¹, cujos membros mais famosos são Guillermina Motta (1942-), Joan Manuel Serrat (1943-), a maiorquina Maria del Mar Bonet (1947-) e Lluís Llach (1948-), além do valenciano Ovidi Montllor (1942-1995), que não fazia parte do grupo. Além das suas próprias composições, recuperaram canções folclóricas e musicaram vários poemas dos clássicos antigos e dos escri-

¹ Este nome foi tirado de um trava-língua catalão com os sons [dz], [tʃ] e [dʒ]: *Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat*, isto é, “Dezesseis juízes de um juizado comem figado de um pendurado”. Há, também, a ambiguidade com o título de juiz em uma época de repressão.

tores contemporâneos, contribuindo com a difusão da literatura em um tempo em que não se ensinava o catalão na escola.

O regime franquista durou até a morte do ditador em novembro de 1975. A Espanha redemocratizou-se, então: em junho de 1977 realizaram-se eleições para Cortes constituintes. Em 11 de setembro¹ do mesmo ano mais de um milhão de catalães manifestaram-se nas ruas de Barcelona para demandar autonomia e no dia 29 reestabeleceu-se a Generalitat reconhecendo-se a legitimidade presidência de Josep Tarradellas no exílio. Em dezembro de 1978 o povo espanhol referendou a constituição, que instituiu uma monarquia parlamentar: desde a morte de Franco assumira a chefia do estado João Carlos I, neto de Afonso XIII.

Apesar de não ser um estado federal, criou-se um mecanismo pelo qual as províncias, sós ou unidas, poderiam constituir uma comunidade autônoma, à qual o governo central cederia competências. A Catalunha, que constituía uma região autônoma durante a Segunda República, aceitou automaticamente a este novo quadro de autonomia. O antigo reino de Maiorca assumiu o nome de Ilhas Baleares e o antigo reino de Valência, o de Comunidade Valenciana. Ademais, o artigo terceiro da constituição estabelece que o castelhano é a língua oficial do estado, mas que as demais línguas espanholas também podem ser oficiais nas comunidades autônomas onde são faladas. Hoje, a língua catalã possui algum grau de reconhecimento em todos os territórios de onde é a língua vernácula:

Tabela 5
Legislação atual referente ao uso da língua catalã

Território	Legislação	Conteúdo
Andorra	Constituição do Principado de Andorra, de 14 de março de 1993	Oficializa o catalão
	Lei de ordenação do uso da língua oficial, de 16 de dezembro de 1999	Regulamenta o uso público da língua e a intervenção governamental nele

¹ Cabe lembrar que 11 de setembro é a data da queda de Barcelona depois do cerco de um ano pelas tropas de Filipe V em 1714. O catalanismo começou o costume de fazer neste dia uma oferenda floral junto ao monumento a Rafael Casanova, conselheiro-mor da cidade durante o cerco, de modo que este gesto foi o significado de comemorar o dia da Catalunha, oficial desde 1980 com a designação de *Diada Nacional de Catalunya*.

ANAIIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Catalunha	Lei Orgânica 6/2006, de 19 de julho, de reforma do Estatuto de Autonomia da Catalunha ¹	Oficializa o catalão e o aranês junto com o castelhano
	Lei 1/1998, de 7 de janeiro, de política linguística	Regulamenta o uso público da língua e a intervenção governamental nele
Comunidade Valenciana	Lei Orgânica 1/2006, de 10 de abril, de reforma do Estatuto de Autonomia da Comunidade Valenciana	Oficializa o catalão, com o nome de valenciano, junto com o castelhano
	Lei 4/1983, de 23 de novembro, de uso e ensino do valenciano	Regulamenta o uso público da língua e a intervenção governamental nele
Ilhas Baleares	Lei Orgânica 1/2007, de 28 de fevereiro, de reforma do Estatuto de Autonomia das Ilhas Baleares	Oficializa o catalão junto com o castelhano
	Lei 3/1986, de 29 de abril, de normalização linguística das Ilhas Baleares	Regulamenta o uso público da língua e a intervenção governamental nele
Alghero	Lei Regional 26/1997, de 15 de outubro, de promoção e valorização da cultura e da língua da Sardenha	Promove o uso público das línguas vernáculas da Sardenha e faculta o seu uso na administração pública
Franja de Aragão	Lei 3/1999, de 10 de março, do patrimônio cultural aragonês	Protege o aragonês e o catalão como partes do patrimônio cultural aragonês
Departamento dos Pireneus Orientais	Carta a favor do catalão (10 de dezembro de 2007)	Reconhece o catalão como língua do departamento e promove o seu uso

Fonte: Elaboração própria

Em resumo, o catalão é a única língua oficial no Principado de Andorra; é oficial com o castelhano nas comunidades autônomas espanholas da Catalunha, das Ilhas Baleares e Valenciana; deve ser promovido e pode ser usado pelo governo municipal em Alghero; é protegido nos municípios aragoneses que compõem a Franja; é promovido no departamento francês dos Pireneus Orientais.

À variedade do reconhecimento legal corresponde um não menos desigual estado sociolinguístico, como se pode constatar pelos números da tabela a seguir:

¹ Considere-se que o catalão é oficial com o castelhano na Catalunha, na Comunidade Valenciana (com o nome de valenciano) e nas Ilhas Baleares desde as primeiras versões dos seus estatutos de autonomia, respectivamente de 1979, 1982 e 1983.

Tabela 6

Habilidades linguísticas, usos e representações do catalão em porcentagem

	Habilidades linguísticas				Usos					Representações		
	En-ender	Falar	Ler	Escrever	Lar	Fora lar	TV	Rádio	Imprensa	Unidade	+ Uso passado	+ Uso futuro
Andorra	96	78,9	89,7	61,1	38,1	48	39	55	64	85,2	41,4	49,2
Catalunha	97,4	84,7	90,5	62,3	45,3	52	50	56	37	85,7	45,9	40,3
Comunidade Valenciana	81,6	58,4	51,1	27,3	36,5	-	-	-	-	-	-	44,7
Ilhas Baleares	93,1	74,6	79,6	46,5	43,5	44	28	21	12	78,6	37,1	34,3
Alghero	90,1	61,3	46,5	13,6	7,9	15	0,2	0,1	0,2	77,7	13,5	24,1
Franja de Aragão	98,5	88,8	72,9	30,3	70,2	64	33	32	10	84	15,8	14,6
Pireneus Orientais	65,3	37,1	31,4	10,6	0,8	6	0,4	0,4	0,1	68,5	19,9	23,9

Fonte: Adaptado de Querol (2007, p. 184)

Como se terá percebido, o catalão não é falado hoje pela generalidade dos habitantes dos territórios de onde é a língua vernácula. A porcentagem de falantes varia de uma grande maioria na Franja de Aragão, na Catalunha e em Andorra a pouco mais que a metade em Alghero e na Comunidade Valenciana e a uma minoria no departamento dos Pireneus Orientais. Isto se deve, sobretudo, a duas causas: a imigração e a ação do estado.

De fato, desde o fim da Segunda Guerra Mundial todos os territórios de língua catalã receberam uma grande quantidade de imigrantes aloglotas que, como o catalão estava arrincoado à informalidade, não precisaram aprendê-lo. Os catalófonos acomodaram-se à ideia de que eram eles que tinham de usar a língua oficial para comunicar com quem não sabia a sua. De fato, 55,4% da população do departamento dos Pireneus Orientais não nasceu aí, 50,9% da de Andorra, 40,1% da das Ilhas Balea-

res, 34,4% da de Alghero, 31,1% da da Comunidade Valenciana, 28,1% da da Catalunha e 11% da da Franja de Aragão (Cf. QUEROL, 2007, p. 19). Por outro lado, percebe-se que apesar do número alto de imigrantes em Andorra, o fato de que o aparelho estatal é usado a favor da língua proporciona cifras positivas em quase todos os itens da tabela 6, sendo inclusive o território onde os habitantes têm mais perspectiva de que a língua será mais usada no futuro. Por outro lado, em Alghero e no departamento dos Pireneus Orientais, onde a substituição linguística está muito avançada, este aparelho sempre foi usado, sobretudo através da escolarização, para difundir a língua oficial e o nacionalismo de estado, que não tolera senão a própria língua oficial, ao que se soma a difusão escassa do catalanismo. Na Espanha, onde o estado da língua é menos grave, também houve esta força desfavorável a ela, porém a própria história dos nacionalismos alternativos (basco, catalão, galego) demonstra que o nacionalismo espanhol é uma construção imperfeita. Mesmo assim, houve danos, sobretudo no País Valenciano, onde a adesão à *Renaixença* e, por conseguinte, a todo o recobrimento cultural e a criação identitária que ela engendrou, foi bem menos vigorosa do que na Catalunha e nas ilhas (Cf. CASANOVA, 2003, p. 113-201).

A língua catalã conta hoje com um amparo institucional considerável: cooficialidade na maior parte do território; presença, nesta parcela, em todos os níveis do sistema educativo; uma instituição suprarregional de fomento, a Fundació Ramon Llull¹. Também possui um aparelho midiático razoável: além da mídia andorrana², há sete canais da Televisió de Catalunya³ que emitem integralmente em catalão, um das Emissions Digitals de Catalunya⁴ que emite integralmente em catalão e três que emitem parcialmente, dois da Televisió Valenciana⁵ que emitem integralmente em catalão e um parcialmente, dois da Televisió de les Illes Balears⁶ que e-

¹ O membro mais importante desta fundação é o Institut Ramon Llull, criado em 2002 mediante um consórcio entre a Generalitat de Catalunya e o Governo das Ilhas Baleares, e que está para a língua catalã como o Instituto Camões para a língua portuguesa, o Instituto Cervantes para a língua espanhola, a Società Dante Alighieri para a língua italiana, o British Council para a língua inglesa ou o Goethe-Institut para a língua alemã.

² Andorra Televisió, Diari d'Andorra, El Periòdic d'Andorra, Ràdio Nacional d'Andorra.

³ TV3, El 33, 2/24, Canal Super3, Canal 3XL, Esport3, TV3CAT.

⁴ Barça TV, 8TV, RAC 105 TV, Estil 9.

⁵ Canal Nou 2, Canal Nou 24, Canal Nou.

⁶ IB3 Televisió, IBdos.

mitem integralmente em catalão e mais dezenas de canais locais; seis emissoras de rádio¹ que alcançam as três comunidades autônomas, dez² que alcançam o território de toda a comunidade de onde emitem e dezenas de outras emissoras locais; cinco jornais na Catalunha que alcançam todo o território da comunidade e um nas Ilhas Baleares³, além de alguns outros locais, e mais outros veículos de comunicação escrita de periodicidade vária.

Contudo, a diglossia não está superada. Segundo Querol (2007, p. 187), a interação linguística na comunidade catalanófona pauta-se por estas normas sociais:

- i. Entre pessoas que consideram que o catalão é a sua língua a interação dá-se quase exclusivamente nesta língua, salvo em Alghero, onde o italiano penetrou mesmo aí;
- ii. Entre pessoas que consideram que o catalão é a sua língua e outras que consideram que a sua é a língua oficial do estado, dá-se majoritariamente nesta outra língua;
- iii. Entre os jovens há uma tendência a passar à língua do interlocutor em Andorra e na Catalunha;
- iv. Há um número elevado de pessoas que passam ao catalão quando tendo começado uma conversa na língua oficial do Estado o interlocutor lhe responde em catalão, pelo que se supõe que poderia haver mais interação em catalão se se mantivesse o seu uso nesta situação.

4. *Padronização da língua catalã*

4.1. **Individuação**

A língua catalã apresenta uma individuação simples, isto é, o *continuum* geoletal que se individuou em face do latim e no seio da família das línguas românicas por uma norma-padrão que coere todos os mem-

¹ Catalunya Ràdio, Catalunya Informació, Catalunya Música, iCat FM, Ràdio Flaixbac, Flaix FM.

² COM Ràdio, Ràdio 4, RAC 1, Ona FM, Ràdio Estel, RAC 105, Onda Rambla (Catalunha); IB3 Ràdio (Catalunha e Ilhas Baleares); Ràdio Nou, Sí Ràdio (Comunidade Valenciana).

³ El Periódico de Catalunya, El 9 Esportiu, Ara, La Vanguardia, El Punt Avui, Diari de Balears.

bro de este *continuum*. No entanto, não é uma individuação isenta de problemas.

Como se viu no percurso histórico, a Coroa de Aragão, em cujo território o *continuum* se individualizou, era um Estado que, malgrado o anacronismo, se pode qualificar com justeza de federal, já que cada reino possuía leis e instituições de governo próprias cabendo a soberania ao rei. Por outro lado, está amplamente documentado pela romanística que as línguas românicas se individualizaram em face do latim primeiro com o nome de romance (ou romanço) ou vulgar e somente depois assumiram de vez os nomes que as identificam hoje. Posner (1998, p. 144) detalha:

Por lo general, los nombres de cada una de las lenguas surgieron en la Edad Media, y su origen, también por lo general, es histórico o geográfico. FRANCISCA parece que se utilizó en su origen para el franco germánico; para el francés se empleaba *romanç*; todavía a principios del siglo XII; fue reemplazado posteriormente por *franceis*. En occitano era habitual *romans*; *lemosí* y *provenzal* aparecen rara vez antes del siglo XIII. *Langue d'oc* parece ser un uso del norte, desde finales del XIII, y *occitano* un nombre moderno. En España, *romance* era el nombre habitual antes de la segunda mitad del siglo XIII, momento en el que se empezó a usar *castellano* (por 'zona de castillos'). *Español* (formado sobre HISPANIA) data de finales del siglo XV. En el oeste, *romanço* fue corriente desde el siglo XIV, *portugués*, desde el siglo XVI. *Català* data del siglo XIV; *romanç* era habitual en siglo XIII. En Italia, el vernáculo era denominado *volgare*, aunque el nombre *italiano* se introdujo por primera vez en el siglo XIII. Para el rumano apenas si contamos con datos anteriores al siglo XVI. Parece que el nombre *vlach* no lo utilizaban los propios hablantes, quienes siempre se llamaron a sí mismos romanos. [grifo nosso]

Ora, sendo o romance catalão a língua do principado da Catalunha e dos reinos de Maiorca e Valência, foi natural que quando o termo *romanç* começou a dar lugar aos nomes geográficos, os valencianos tenham chamado valenciano à sua língua. Precisamente, remonta ao ano de 1395 a menção remanescente mais antiga, de frei Antoni Canals, que justificando a sua tradução de Valério Máximo disse que a fez “en nostra vulgada llenga materna valenciana [...], jatsesia que altres l’hagen tret en llenga catalana”. Nadal, que transcreve um excerto do prólogo (1992, p. 99-100), argui que por então ainda não havia sequer uma distinção cabal entre o latim e o romance, de modo que a tradução de um texto latino podia ser feita em um romance alatinado ou mais próximo da língua falada em função dos leitores aos quais se dirigia, mais ou menos cultos. Neste sentido, a língua não é um idioma, uma língua histórica, como se entende hoje, mas um código, o da versão de Canals, “en llenga valenciana”, “al test axí prop”, e o da versão anterior, “en llenga catalana”, em um “estil [...] fort llarg e quax confús” (1992, p. 88-101).

Seja como for, *valenciano* é a denominação da língua que se consagrou no reino de Valência. No entanto, a consciência da unidade conservou-se. O mito do “limusino”, que rompeu a tradição literária, teve outra consequência: serviu de elo quando a Coroa de Aragão se dissipou na monarquia católica, quando não havia mais nem rei nem chancelaria que coerisse o *continuum* dialetal.

O problema é que desde a redemocratização há uma classe no País Valenciano que propugna que o valenciano é uma língua diferente do catalão. Intitulam-se *valencianistas*, mas fora dos seus círculos são conhecidos como *blaveros*¹. A sua ideologia foi estudada por, dentre outros, Pradilla (2001, p. 201-236). Segundo este autor, o movimento surgiu da reação da pequena burguesia da cidade de Valência, que fora doutrinação pelo franquismo, à democracia, por a julgar uma ameaça ao seu modo de vida. Acomodada a um uso folclórico da língua, encontrou na defesa da unidade etnolinguística do País Valenciano com as demais terras de língua catalã, que Joan Fuster levou a cabo no ensaio *Nosaltres els valencians*, de 1962, a escusa para reagir contra a normalização linguística que o novo quadro constitucional ensejava, desqualificando os seus defensores, sobretudo a universidade, de *catalanista*. Portanto, o pretenso conflito linguístico entre uma “língua catalã” imposta e uma “língua valenciana” genuína esconde, na verdade, o conflito entre uma classe média de extrema direita, acomodada ao nacional-catolicismo, e as possibilidades de mudanças que toda democracia supõe.

Além dos testemunhos de uns e outros, há dois fatos que comprovam esta descrição do movimento. Primeiro, o fato de que a sua defesa da língua e da cultura valencianas se configura como um regionalismo: todo regionalismo é, ao fim e ao cabo, uma forma do nacionalismo de Estado (e o nacionalismo espanhol é, como já se disse, excludente) (Cf. NÚÑEZ, 1995). Depois, o fato de que as duas instituições culturais *blaveras*, Lo Rat Penat e a Real Acadèmia de Cultura Valenciana (RACV), assinaram as *Normes de Castelló* em 1932 (a RACV como Centre de Cultura Valenciana). O mesmo caracteriza as carreiras dos dois chefes intelectuais do movimento, Miquel Adlert e Xavier Casp, que escreviam nas normas de Castelló, editavam nelas e defendiam a unidade da língua.

¹ Esta palavra deriva de *blau*, ou seja, “azul”. Trata-se de uma alusão à faixa azul da bandeira da cidade de Valência, que se tornou a bandeira da Comunidade Valenciana e que este grupo adotou como símbolo (PRADILLA, 2001, p. 211).

Novamente, à ideologia de direita juntou-se o desejo de manter o *status quo*, ameaçado pelas mudanças democráticas.

O *blaverisme* poderia ter sido um movimento insignificante, porém a conjuntura política da Comunidade Valenciana, a convivência das forças de direita e a indiferença das de esquerda, permitiu que persistisse. Assim, o Estatuto de Autonomia de 1982, mesmo após a reforma de 2006, estabelece que as línguas oficiais da Comunidade Valenciana são o castelhano e o valenciano sem nenhuma menção à unidade com as demais terras de língua catalã. E não é que a sociedade valenciana não tenha o direito de chamar à sua língua com o nome que é tradicional, ou mesmo o direito de a individuar com um padrão independente. O problema é que até neste ponto o *blaverisme* é bizarro, pois não parte do pressuposto de que o valenciano deriva do romance catalão, mas sim de que é uma continuação do romance moçárabe que se falava no emirado de Valência, o que é absurdo, pois a pesquisa tem apontado que a generalidade da população estava arabizada ao tempo da conquista de Jaime I.

Com o intuito de despolitizar (em sentido estrito) a questão da entidade da língua, a Generalitat Valenciana criou a Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) em 1998. No preâmbulo da lei esclareceu-se: “El valencià, idioma històric i propi de la Comunitat Valenciana, forma part del sistema lingüístic que els corresponents Estatuts d’autonomia dels territoris hispànics de l’antiga Corona d’Aragó reconeixen com a llengua pròpia”. Como é uma declaração bastante vaga, em 2005 a AVL encerrou a questão com um ditame:

És un fet que a Espanya hi ha dos denominacions igualment legals per a designar esta llengua: la de valencià, establida en l’Estatut d’Autonomia de la Comunitat Valenciana, i la de català, reconeguda en els estatuts d’autonomia de Catalunya i les Illes Balears, i avalada per l’ordenament jurídic espanyol i la jurisprudència. L’existència d’eixes dos denominacions pot crear equívocs sobre la cohesió de l’idioma en alguns contextos, especialment fora de l’àmbit lingüístic compartit. Per esta raó l’AVL considera necessari que els governs autonòmics implicats, en col·laboració amb el Govern espanyol, adopten les mesures pertinents (habilitació de fórmules sincrètiques o similars, per exemple) a fi que, especialment fora d’eixe àmbit lingüístic, s’harmonitze la dualitat onomàstica del nostre idioma amb la projecció d’este com a una entitat cohesionada i no fragmentada. Estes fórmules s’haurien d’anar introduint també en àmbits acadèmics o d’una altra naturalesa. D’esta manera es podria garantir coherentment la legítima presència del gentilici valencià fora de la nostra Comunitat i, alhora, conciliar la realitat filològica amb la realitat legal i sociològica valenciana. (ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA, 2005, p. 6-7)

Contudo, os círculos *blaveros* continuam a militar no seccionismo usando a ortografia que a RAVC promulgou em 1981 no povoado de El Puig, por isto conhecidas como *Normes del Puig*, que não passa de uma mistura da grafia tradicional anterior à ordenação de Fabra e a própria ortografia fabriana, adotando o castelhanismo para distinguir-se o máximo dela no léxico.

Ademais, não foi apenas no País Valenciano onde a falta de um laço político entre os territórios de língua catalã lesou a coesão geóétnica. Casanova (2003, p. 307-397) relata como a palavra *catalão* se tornou um tabu na Franja de Aragão, cujos habitantes chamam à sua língua vernácula *xapurreau*¹ ou, mais ao norte, *patués*, embora reconheçam que entendem perfeitamente catalães e valencianos. Mas, à diferença de Valência, não há na Franja uma articulação política secessionista (de fato, na Lei do Patrimônio Cultural Aragonês chama-se catalão à língua). A debilidade da consciência geóétnica aí é fruto da ausência de instrumentos de coesão: oficialidade, escolarização, mídia.

4.2. Tipo

A norma-padrão da língua catalã é composicional, isto é, baseia-se em mais de um dialeto. Mostrou-se anteriormente que no Primeiro Congresso Internacional da Língua Catalã em 1906, Joan Maragall, que já era um escritor de renome, defendeu que nenhum dialeto deveria sobrepor-se aos demais na codificação do catalão, e este princípio foi perseguido sempre por Pompeu Fabra (Cf. BADIA, 2004, p. 511-515). Badia (2004, p. 547) transcreve uma resposta de Fabra a um escritor valenciano em 1920 que é esclarecedora:

Nosaltres, catalans, no desitjaríem altra cosa sinó que emprenguéssiu una obra de forta depuració del vostre idioma, encara que no us preocupéssiu gens d'acostar-vos al nostre català; que tractéssiu de descastellanitzar el valencià i redreçar-lo i d'enriquir-lo procurant acostar-lo al valencià dels *vostres* grans escriptors medievals. Així, tot fent una obra purament valencianista, us trobaríeu haver fet una obra catalanista, d'acostament al nostre català: elevant la vostra llengua escrita per damunt dels parlars valencians actuals, recolzant-la en el valencià del segle XV, produiríeu un valencià que no seria pas una llen-

¹ Este termo deriva do castelhano *chapurrear* ou *chapurrar*, que o *Diccionario de la lengua española* da Real Academia Española (2001) define como "hablar con dificultad un idioma, pronunciándolo mal y usando en él vocablos y giros exóticos". É, pois, uma denominação pejorativa.

gua altra que la catalana nostra, sinó la modalitat valenciana de la llengua catalana, al costat de la nostra modalitat catalana i de la modalitat balear.

Segundo Veny (2007, p. 23-29) – a sua classificação é aceita amplamente – a variação dialetal da língua catalã apresenta, em um primeiro nível, em dois blocos: o catalão oriental e o catalão ocidental, cuja fronteira corre, de modo geral, entre a bacia do Ebro e as bacias dos demais rios que deságuam no Mediterrâneo. As isoglossas são: ao oriente, neutralizam-se os pares /e/ e /a/ e /o/ e /u/ átonos, de modo que *teulada* “telhada” e *taulada* “mesada” se dizem [təu □□aðə], e *podia* “podia” e *pudia* “fedida” se dizem [pu□điə]; ao ocidente, mantêm-se [teu □□aða], [tau □□aða], [po□đia], [pu□đia]. E também: ao oriente elide-se /i / no segmento /i □/, pelo que *peix* “peixe” se diz [□pe□], enquanto se mantém [□pei □] ao ocidente; ao oriente o plural de palavras como *home* e *jove* é analógico, *homes* e *joves*, enquanto ao ocidente é etimológico, *hòmens* e *jòvens*. O bloco oriental subdivide-se nos dialetos setentrional (dos Pireneus para o norte), central (dos Pireneus para o sul), balear (Ilhas Baleares) e *alguerès* (Alghero); o bloco ocidental subdivide-se nos dialetos norte-ocidental (dos Pireneus ao Ebro) e valenciano (do Ebro para o sul). Como os dialetos setentrional e *alguerès* são minoritários, expõem-se a seguir as diferenças mais relevantes entre o central, o balear, o norte-ocidental e o valenciano¹:

- i. Central: /e/ fechado tônico do latim vulgar soa aberto (*tres* [t□□s] “três”); não se distinguem /b/ e /v/ (*bé* “bem” e *ve* “ve” soam [be]); elidem-se as consoantes oclusivas após nasal e /t/ após lateral (*vent* [ben] “vento”, *molt* [mo□] “muito”); elide-se /r/ final na maioria dos casos (*clar* [k□a] “claro”, mas *cor* [k□□] “coração”); a lateral dobrada vernácula é palatal (*motlle* [□m□□□ə] “molde”); o artigo definido masculino é *el* e *els*; a oposição entre os demonstrativos e os advérbios correspondentes é binária: *aquest*, *aquell*; *això*, *allò*; *aquí*, *allí*; o feminino dos possessivos *meu*, *teu*, *seu* é *meva*, *teva*, *seva*; preferem-se as formas reforçadas dos clítics às plenas²; o morfema da P1 é {-u}

¹ As variantes do dialeto central são, em geral, as mais inovadoras em face do catalão antigo.

² Desde o catalão antigo os pronomes *me*, *te*, *se*, *lo*, *nos*, *vos*, *los* podiam ter a vogal elidida tanto em próclise a uma palavra começada com vogal como em ênclise a uma palavra acabada com vogal. Em alguns dialetos a elisão foi reinterpretada como forma plena e passou a usar-se em próclise com um verbo começado com consoante com um /e/ protético ([e] ou [ə]). Disto resultou um sistema de quatro alofones: formas plenas (*me*, *te*, *se*, *lo*, *nos*, *vos*, *los*), formas elididas (*m'*, *t'*, *s'*, *l'*), formas re-

(*canto* [□kantu] “canto”); a vogal temática da C1 é {-e-} em P3 e P4 (*cantem* “cantamos”, *canteu* “cantais”) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (*cantés* “cantasse”); o morfema do subjuntivo é {-i} em posição átona (*canti* “cante”); os verbos incoativos conjugam-se com {-□□-} (*serveixo* “sirvo”, *serveixes* “serve”).

- ii. Balear: /e/ fechado tônico do latim vulgar soa neutro na maior parte do território (*tres* [t□əs]); distinguem-se /b/ e /v/ (*bé* [be], *ve* [ve]); não se elidem as consoantes oclusivas após nasal e /t/ após lateral em Maiorca e Menorca (*vent* [vent], *molt* [mo□t]); elide-se sempre /r/ final (*clar* [k□a], *cor* [k□]); a lateral dobrada vernácula é alveolar (*motle* [□m□□□e] “molde”); o artigo definido é *es, es, sa, ses*¹, mas usam-se *el, els, la, les* em alguns casos; a oposição entre os demonstrativos e os advérbios correspondentes é binária: *aquest, aquell; això, allò; aquí, allí*; o feminino dos possessivos *meu, teu, seu* é *meua, teua, sua* na maior parte do território; preferem-se as formas plenas dos clíticos às reforçadas; o morfema da P1 é zero (*cant*); a vogal temática da C1 é {-a-} em P3 e P4 (*cantam, cantau*) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (*cantàs*); o morfema do subjuntivo é {-i} em posição átona (*canti*); os verbos incoativos conjugam-se com {-ask--□□-} (*serveisc, serveixes*).
- iii. Norte-ocidental: /e/ fechado tônico do latim vulgar soa fechado (*tres* [t□es]); não se distinguem /b/ e /v/ (*bé, ve* [be]); elidem-se as consoantes oclusivas após nasal e /t/ após lateral (*vent* [ben], *molt* [mo□]); elide-se /r/ final na maioria dos casos (*clar* [k□a], *cor* [k□□]); a lateral dobrada vernácula é palatal (*motlle* [□m□□□e] “molde”); o artigo definido masculino é *lo, los*; a oposição entre os demonstrativos e os advérbios correspondentes é binária na maior parte do território: *aquest, aquell; això, allò; aquí, allí*; o feminino dos possessivos *meu, teu, seu* é *meua, teu-*

duzidas (*m, t, s, l, ns, us, ls*) e formas reforçadas (*em, et, es, el, ens, els*). As formas majoritárias do artigo definido masculino, *el* e *els*, também são formas originariamente reduzidas e posteriormente reforçadas das formas plenas *lo* e *los*.

¹ Estas formas derivam do demonstrativo latino *ipse* “o mesmo”, sendo *es* uma forma originariamente elidida e posteriormente reforçada de *so* e *sos* < *ipsum* e *ipsos*.

a, seua; preferem-se as formas plenas dos clíticos às reforçadas ao ocidente; o morfema da P1 é {-o} (*canto*); a vogal temática da C1 é {-e-} em P3 e P4 (*cantem, canteu*) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (*cantés*); o morfema do subjuntivo é {-o} em posição átona (*canto*); os verbos incoativos conjugam-se com {-i□-} (*servixo, servixes*).

- iv. Valenciano: /e/ fechado tônico do latim vulgar soa fechado (*tres* [t□es]); distinguem-se /b/ e /v/ ao norte e ao sul (*bé* [be], *ve* [ve]); não se elidem as consoantes oclusivas após nasal e /t/ após lateral no centro e na costa meridional (*vent* [vent], *molt* [mo□t]); não se elide o /r/ final na maior parte do território (*clar* [k□a□], *cor* [k□□]); a lateral dobrada vernácula é alveolar (*motle* [□m□□□e] “molde”); a oposição entre os demonstrativos e os advérbios correspondentes é ternária: *este, eixe, aquell; açò, això, allò; ací, aquí, allí*; o feminino dos possessivos *meu, teu, seu* é *meua, teua, seua*; preferem-se as formas plenas dos clíticos às reforçadas; o morfema da P1 é {-e} na C1 e zero na C2 e C3 (*cante, tem* “temo”, *dorm* “durmo”); a vogal temática da C1 é {-e-} em P3 e P4 (*cantem, canteu*); o morfema do pretérito imperfeito do subjuntivo é {-ra~-re-} (*cantara, temera, dormira*); o morfema do subjuntivo é {-e~-a-} em posição átona (*cante, tema, dorma*); os verbos incoativos conjugam-se com {-i□k~-i□-} (*servixc, servixes*).

Evidentemente, há outras várias particularidades que não cabe expor aqui. O fato relevante é que a ortografia catalã abrange quase todas as variantes fonéticas mencionadas sem a necessidade de estabelecer convenções duplas.

Assim, a escrita das vogais átonas fundamenta-se na fonética dos dialetos ocidentais, que não as neutralizam, a não ser quando há neles vacilações, quando se prefere a etimologia: escreve-se *les* “as”, *cases* “casas”, *cantes* “cantas”, *canten* “cantam”, *cantàvem* “cantávamos”, *cantàriem* “cantaríamos” etc., mas entre [ei □□am] e [ai □□am] ou [□kaz□] e [□kaza] escreve-se *eixam* “enxame” e *casa* < lat. *examen, casa*, mas *mateix* “mesmo”, mesmo que derive do lat. *metipse*, escreve-se com <a>, já que a pronúncia ocidental é [ma□tei □] sem vacilação. De fato, este foi um ponto sensível da proposta fabriana, pois tanto os usuários da grafia medievalizante dos *Jocs Florals* como os da grafia fonetizante da corrente *Català que ara es parla*, a maioria de uns e outros fa-

lantes do dialeto central, costumavam escrever <a>: *casas, cantas, cantan, cantavam, cantarian, cantariam*. Fabra e o grupo de *L'Avenç* eram os *leistes*, alcunha referente à forma plural feminina do artigo definido (Cf. BADIA, 2004, p. 504).

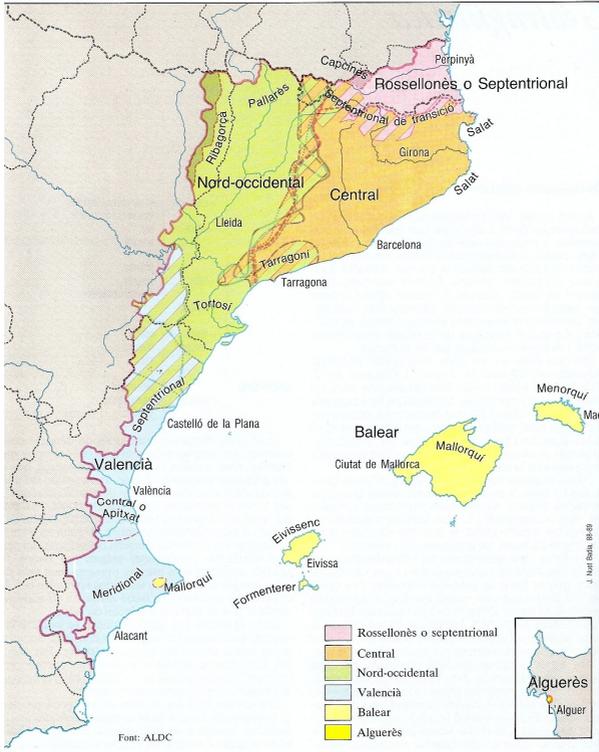


Figura 5 – Dialectos da língua catalã
Fonte: Gimeno (1992, p. 6)

Do mesmo modo, escreve-se e <v> segundo os dialetos em que /b/ e /v/ se opõem. Havia quem usasse estas letras conforme a ortografia castelhana, que espelha em geral o étimo latino, de modo que escreviam *caball* por *cavall* “cavalo”, à imitação do cast. *caballo* < lat. *caballus*. O mesmo quanto às variantes elidentes: a ortografia reflete aquelas que não elidem: *peix, vent, molt, clar*.

Por outro lado, nem as variantes resultantes do /e/ fechado do latim vulgar nem as variantes da lateral dobrada vernácula são reduzíveis,

dentro da tradição escrita, a uma convenção única. Fabra, que desde o começo do seu projeto escolhera Barcelona como área graviletal (Cf. LAMUELA; MURGADES, 1984, p. 27), adotou a variante do dialeto central como padrão: *francès* “francês”, com acento grave, denotando o /□/ aberto do dialeto central ([f□ən□səs] na maior parte do dialeto balear e [f□an□ses] nos dialetos ocidentais), e *mottle*, com <ll>, denotando a palatalização também do dialeto central. Não obstante, o esboço da gramática do IEC (p. 367, 383) admite que se escreva também *motle* e *francés* no âmbito valenciano.

A propósito da área graviletal, é na morfossintaxe onde se observa que pesou mais. De fato, estudou-se na seção apropriada que este é o âmbito da padronização onde é mais difícil contemplar a variação. Embora Fabra tenha privilegiado o dialeto central, há sim no seu trabalho concessões a outros dialetos, que, por outro lado, foram ampliadas na proposta atual do IEC.

Assim, Fabra estabeleceu que as únicas formas padrão do artigo masculino são *el* e *els*¹, porém descreve –e recomenda– uma oposição ternária de demonstrativos: *aquest*, *aqueix* (que é uma forma arcaizante em todo o domínio linguístico), *aquell*; *açò*, *això*, *allò*, e os advérbios correspondentes *ací*, *aquí*, *allí*. Ademais, registra que há também as variantes *est* e *eix* (Cf. FABRA, 1933, p. 57, 100). O esboço de gramática do IEC (p. 141-142) vai mais longe: aceita as formas paragógicas *este* e *eixe*. Quanto aos possessivos, Fabra (1933, p. 56) considerava as formas *meua*, *teua* e *seua* dialetais, enquanto o IEC (p. 143) as trata em pé de igualdade. O mesmo, quanto aos plurais *hòmens* e *jòvens*.

No âmbito dos clíticos, a base é claramente o dialeto central, demonstrável pela preferência das formas reforçadas às plenas, que são julgadas arcaicas e dialetais, mas não se pode dizer que seja uma mera cópia do uso do dialeto central. De fato, Fabra não aceitou, como o IEC continua a não aceitar, a combinação *els hi* para referenciar o objeto indireto plural em vez de *els* (p. ex.: *Els hi diré la veritat* por *Els diré la veritat* “Dir-lhes-ei a verdade”), *en* para referenciar o predicativo (*Diu que són blaus*, *i no en són* por *Diu que són blaus*, *i no ho són* “Diz que são azuis,

¹ Neste caso não se trata propriamente de relevar o dialeto central, mas a forma mais estendida. Ademais, é preciso esclarecer que o uso do chamado artigo *salat* (*es*, *es*, *sa*, *ses*), próprio do dialeto balear e recessivo na Costa Brava, não tem tradição literária, nem mesmo pelos escritores ilhéus.

e não o são”), mas registra a forma valenciana *li'l*, ou seja, *lho*, que nos demais dialetos é *l'hi* (Cf. FABRA, 1933, p. 42-48).

Quanto à conjugação, Fabra (1933, p. 69-95) registrou as variantes baleares e valencianas que têm tradição literária, a saber, o morfema zero de P1 e {-e} de P1 na C1, a vogal temática {-a-} em P3 e P4 e no pretérito imperfeito do subjuntivo, o morfema {-e~-a-} do subjuntivo em posição átona e o alomorfe {-sk-} (também em verbos com raiz acabada em {-i □-}, como *créixer* “crescer”) e {-i-} nos verbos incoativos. Também contemplou as formas rizotônicas, p. ex. *queim* e *veim* por *caiem* “caímos” e *veiem* “vemos”, dos dialetos baleares, as variantes *càpia* e *sàpia* por *càpiga* “caiba” e *sàpiga* “saiba” dos dialetos valencianos, as variantes *jaure*, *nàixer* e *traure* dos dialetos ocidentais por *jeure* “jazer”, *nèixer* “nascer” e *treure* “tirar”, as variantes *cabre* e *caldre* por *cabere* e *caler* “ser preciso”. Em contrapartida, o esboço de gramática do IEC (p. 201-246) aceita um leque bem mais largo de variantes dialetais: dos dialetos baleares as variantes *dèsset*, *devuit* e *denou* por *disset* “dezessete”, *divuit* “dezoito” e *dinou* “dezenove”, os participípios *duit*, *frit* e *fuit* por *dut* “levado” ou “trazido”, *fregit* “fritado” e *fugit* “fugido”, as variantes *faç* e *fé* por *faig* “faço” e *fés* “faze”, as variantes *som*, *esser* e *sét* por *sóc* “sou”, *ésser* “ser” e *sigut* “sido”, a ausência do alomorfe {-i-} nas raízes dos verbos *tenir* e *venir*, como em *tenc* e *tendré* por *tinc* “tenho” e *tindrè* “terei”, a variante *ves* por *veies* “visse”; dos dialetos valencianos as variantes *huit*, *dèsset*, *dèhuit*, *dènou* e *huitanta* por *vuit* “oito”, *disset* “dezessete”, *divuit* “dezoito”, *dinou* “dezenove” e *vuitanta* “oitenta”, o alomorfe {-ra~-re-} do pretérito imperfeito do subjuntivo, a ausência de [j] antihiático em verbos de raiz acabada em [w], como *caem* e *veem* por *caiem* “caímos” e *veiem* “vemos” (*caure* e *veure*), a variante *córrec* por *corro* “corro”, a variante *muir* por *moro* “morro”, as variantes *eres*, *fon* e *segut* por *ets* “és”, *fou* “foi” e *sigut* “sido”; de ambos, a conjugação pura de certos verbos que são incoativos nos demais dialetos, como *llig* e *tix* por *lleigeixo* “leio” e *teixeixo* “teço”; do âmbito geral, as formas rizotônicas *doldre*, *tindre*, *valdre* e *vindre* por *doler* “doer”, *tenir* “ter”, *valer* e *venir* “vir”.

A respeito da seleção do léxico, na segunda edição do *Diccionari de la llengua catalana* do IEC (2007), que foi elaborado a partir do *Diccionari general de la llengua catalana* de Fabra (IEC, 1997, p. 47), os

geossinônimos¹ são remetidos à variante do dialeto central, mesmo quando é territorialmente minoritária, por exemplo² **bellota* (ocidental) → *gla* “bolota”; *blat de l’Índia* (Maiorca e Menorca), *dacsca* (valenciano), *panís* (ocidental) → *blat de moro* “milho”; *ca* (balear) → *gos* “cão”; *eixir* (setentrional, valenciano) → *sortir* “sair”; *espill* (ocidental) → *mirall* “espelho”; **hui* (valenciano) → *avui* “hoje”; *granera* (balear, ocidental) → *escombra* “vassoura”; **joguèt* (setentrional, valenciano), **jugueta* (balear) → *joguina* “brinquedo”; *melic* (setentrional, ocidental) → *llobbrígol* “umbigo”; *moix* (balear) → *gat* “gato”. O mesmo quanto a variantes fonéticas não reduzíveis pela ortografia: *cànter* (ocidental, Menorca) → *càntir* “cântaro”; **cementerí* (setentrional, Maiorca e Menorca, ocidental) → *cementiri*; **colp* (Eivissa, valenciano) → *cop* “golpe”; *depòsit* → *dipòsit* “depósito” (Barcelona); **polp* (setentrional, Eivissa, valenciano) → *pop* “polvo”.

Enfim, apesar da sua natureza composicional, o padrão catalão era monocêntrico até 1998. Até este momento, o Institut d’Estudis Catalans, reconhecido pelo Real Decreto 3.118/1976, de 26 de novembro, foi a única instituição reguladora da norma-padrão da língua catalã: “La Sección Filológica se ocupará del estudio de la lengua catalana en todos sus aspectos, así como del inventario de su léxico y la formulación de sus normas gramaticales”. Entretanto, no ano mencionado a Generalitat Valenciana, mediante a Lei 7/1998, de 16 de setembro, criou a Acadèmia Valenciana de la Llengua, que tem a função de “determinar i elaborar, en el seu cas, la normativa lingüística de l’idioma valencià. Així com, vetlar pel valencià partint de la tradició lexicogràfica, literària, i la realitat lingüística genuïna valenciana, així com, la normativització consolidada, a partir de les denominades Normes de Castelló”. Apesar de convergir com a tarefa que o IEC tem desenvolvido, a criação da AVL representa o estabelecimento de outro centro de padronização do catalão. De fato, a AVL publicou o *Diccionari ortogràfic i de pronunciació del valencià* e a *Gramàtica normativa valenciana* em 2006, mas há pouquíssimas divergências com o esboço *Gramàtica de la llengua catalana* do IEC, como a

¹ Chamamos geossinônimos a palavras de dialetos diferentes que se referem ao mesmo objeto, p. ex. *carapanã* na Amazônia, *muriçoca* no Nordeste e *pernilongo* no Centro-Sul por *mosquito* (HOU-AISS, 2009).

² As palavras assinaladas com um asterisco não constam da segunda edição do *Diccionari general de la llengua catalana* (IEC, 1997). A atribuição geográfica é a do *Diccionari català-valencià-balear* (ALCOVER; MOLL, 2002).

aceitação da forma *dos* “dois” com ambos os gêneros, da variante *vore* por *veure* “ver” e da variante *vullc* por *vull* “quero” (Cf. AVL, 2006).

4.3. Aplicação dos critérios de padronização

Como se estudou na seção própria, os processos de padronização de línguas compartilham vários elementos que permitem postular que há critérios de padronização. Os critérios de codificação que expusemos são: diassistematicidade, historicidade, regularidade, regularidade evolutiva, coerência estrutural, funcionalidade, autonomia, analogia com outras línguas.

Assim, após o estudo que se fez na seção anterior, não há dúvida de que o critério da diassistematicidade foi amplamente considerado na codificação do catalão, tanto por aqueles que discutiram a questão antes de ela ser levada a cabo como por Fabra e pelo IEC. Mas, como já se disse algumas vezes, a composição não é geral, nem deve sê-lo, se não se quiser estabelecer formas demasiado abstratas. A norma-padrão do catalão abarca, pois, as variações fonéticas mais sensíveis, as variações morfossintáticas e léxicas que têm mais tradição literária ou mais extensão territorial, servindo as variantes do dialeto central de ponto de referência ou área graviletal.

Quanto ao critério da historicidade, é um dos que foram mais bem trabalhados na elaboração do padrão catalão, dado que Fabra se formara no historicismo da corrente dos neogramáticos. E não apenas por isto: o seu intuito era dotar o catalão de uma norma-padrão como se não tivesse havido a decadência do uso literário primeiro e formal depois, ou seja, uma ortografia que contivesse a tradição antiga, mas que também fosse coerente, e uma gramática que representasse uma continuação da língua que os escritores clássicos empregaram, mas que também refletisse a que se usava contemporaneamente. Em um artigo que publicou no jornal *La Vanguardia*, no dia 22 de março de 1892, Fabra expôs qual era a situação da escrita do catalão ao começar o seu projeto:

No tardé en ver que las reglas dadas por Bofarull y Blanch no eran seguidas por todos; en libros y periódicos encontraba una infinidad de palabras escritas de distinta manera que en el diccionario de Labernia. Escribían muchos con *v* *cavall*, *govern*, *provar*, y otras palabras escritas con *b* en dicho diccionario; en cambio, empleaban otros la *b* en voces como *haver*, *parlava*, *escrivint*, *devent*, que Bofarull escribía con *v*; y en ningún otro punto había uniformidad. Escribíase *atribuhir*, *dihem*, *creuhen*, *riuhen*, y *atribuir*, *diem*, *creuen*, *riuen*; *véurer*, *absòdrer*, *pérdrer*, *conéixer*, y *veure*, *absoldre*, *perdre* y *coneixre*;

maig, puig, desitj, mitj, y matx, putx, desitx, mitx. No había uniformidad ni en el uso de la *b* y la *v*, ni [en] el de la *r* final, ni en el de *ig, tx* y *tj*. Escribíase *sab* y *sap, quatre* y *cuatre, hivern* e *ivern, ayre* y *aire, endolsir* y *endolcir*. No todos apostrofaban como Bofarull, no todos seguían su sistema de acentuación. Algunos llegaban a usar una letra que no existe en el alfabeto castellano, la ç... Yo seguí por mucho tiempo escribiendo con el sistema de Bofarull, que era el que había aprendido (rutina): no comprendía que hubiera quien escribiese un infinitivo sin *r* final, y con *v*, palabras como *cavall* (español, *caballo*; latín, *caballus*). (*Apud* LAMUELA; MURGADES, 1984, p. 165)

Perante esses impasses, a escolha de Fabra foi sempre respeitar a etimologia, desde que não contrariasse o estado contemporâneo da língua. Ademais, pode-se adiantar que o seu apego à etimologia foi contrabalançado com o critério da regularidade.

Assim, adotou-se <c> e <ç> para escrever o fonema /s/ derivado de *c^{e/i}* e *-t^{e/i}*- latinos: *cel* < *caelum* “céu”, *braç* < *brachium* “braço”, *plaça* < *platea* “praça”, *força* < *fortia*. Embora o <ç> fosse (como ainda é) um sinal alheio à ortografia castelhana e, por conseguinte, estranho para a maioria dos escreventes, o seu uso evitava que se escrevesse, por exemplo, *vèncer* “vencer” com <c> e *vens* “vence” ou *vensut* “vencido” com <s>. Portanto, de *falx, cis* escreve-se *falç* e de *falsus, fals*.

Igualmente, a escrita do som [t□] em fim de palavra obedece à etimologia ou à coerência: adotou-se <ig> em palavras de origem latina (derivado de *-i-*, *-d^{e/i}*-, *-g^{e/i}*-) ou quando a flexão ou a derivação o exige por conter a correspondente sonora: *maig* < *maius* “maio”, *puig* < *podium* “montanha”, *fuig* < *fugit* “foge”, *boig* “louco”, feminino *boja*. Em contrapartida, adotou-se <tx> em palavras de outra origem ou por derivar de palavra que já contém este som: *sacabutx* < cast. *sacabucho* “sacabuxa”; *despatx*, de *despatxar*.

Embora Fabra fosse contra o uso do <h> etimológico, manteve-se: *home* < *homo, inis, prohibir* < *prohibere* “proibir”, inclusive em *hivern* “inverno”. Por outro lado, suprimiu-se o antietimológico, que se costumava usar para assinalar um hiato: *vehí* < *uicinus* “vizinho”, *obehir* < *obedire* “obedecer”, que passaram a escrever-se *veí* e *obeir*. Também se suprimiu a letra <ɾ> por antietimológica em fim de palavra nos infinitivos em {-re}, em que este morfema já é o infinitivo: *perdrer* < *perdere*, *veurer* < *uidere*, que passaram a escrever-se *perdre* e *veure*.

Quanto ao critério da regularidade evolutiva, cumpre ressaltar a postura absolutamente rigorosa de Fabra. Por um lado, como neogramático de formação, ele conhecia muito bem quais formas eram genuinamente catalãs e quais eram devidas à interferência da língua dominante,

com o que poderia ter usado a sua autoridade para impor catalanizações de castelhanismos enraizados. Fabra nunca o fez. Para ele este procedimento deveria ser abonado por testemunhos da literatura ou por persistir em algum dialeto. Em uma das suas *Converses filològiques*, após analisar a legitimidade de se traduzir a palavra castelhana *apoyo* pela forma *apuij* concluiu:

Apujar per apoiar no és acceptable mentre no es comprovi la seva existència en el català antic o en algun dels parlars actuals. No és, en efecte, lícit d'agafar un mot llatí i sotmetre'l artificiosament a totes les modificacions que hauria experimentat si hagués persistit en la llengua transmes oralment de generació a generació. D'altra banda, apujar oferiria l'inconvenient de confondre's amb apujar compost de pujar (oposat a abaixar).

Però –diiem alguns dels partidaris del manteniment de *apoiar* (que ja té sobre *apujar* l'avantatge d'èsser un mot existent)– és una cosa permissível, i que s'ha practicat en gran escala, de manllevar un mot llatí catalanitzant-lo lleugerament. Cal, però, tenir en compte que *appodiare* no és un mot del llatí clàssic i que, àdhuc suposant que ho fos, l'omissió de la *-d-* seria una cosa molt discutible, encara que es pogués invocar l'analogia amb *remeiar* (de *remediare*). (apud LAMUELA; MURGADES, 1984, p. 155)

De fato, tanto a forma *apujar*, por falta de testemunho, como *apoiar*, por castelhanismo, foram rejeitadas no catalão padrão: por “apoio” diz-se *suport* e por “apoiar”, *donar suport*.

O critério da coerência estrutural está especialmente patente no polimorfo sistema de clíticos do catalão. Como já se disse, Fabra estabeleceu um sistema cuja base é o dialeto central, mas impôs-lhe uma coerência própria que o torna diferente também do uso do dialeto central. Assim, por um lado, o estabelecimento das formas reforçadas antes de verbos que começam com consoante comportou a rejeição das formas reduzidas em ênclise a palavras que acabam com vogal, como em *No el coneix* “Não o conhece”, cuja escrita vacilava antes entre *No'l coneix*, *No-l coneix* e *No l coneix*; por outro lado, o estabelecimento das formas plenas depois de verbos que acabam com consoante, como em *No vol mirar-lo* “Não quer olhá-lo”, comportou a rejeição das formas reduzidas com o /r/ elidido: *No vol mirà'l*.

O critério da autonomia foi uma verdadeira obsessão de Fabra, que era extremamente intolerante à interferência do castelhano. Como observam Lamuela e Murgades (1984, p. 74), mesmo que a vontade dos escritores fosse recobrar um esplendor antigo, se não havia no presente uma referência unívoca, era natural que se tomasse a referência que já existia, ou seja, a norma-padrão da língua dominante; daí que ao lado dos

arcaísmos do “limusino” os escritores da *Renaiçença* tenham estado abertos também ao castelhanismo. Na verdade, era preciso combater dois tipos de interferência, as da língua falada, de natureza passiva, devidas à mera presença da língua dominante na sua posição de prestígio, e as da língua escrita, de natureza ativa, resultadas do intuito de dotar a língua dominada dos recursos expressivos que lhe faltam. Já antes da promulgação das *Normes Ortogràfiques*, Fabra percebeu isto (o testemunho a seguir é de 1911):

El català no n'ha tingut prou amb una desgràcia. Quan reneix com a llengua literària i comença la tasca de descastellanitzar-lo i de polir-lo, un nou flagell li cau a sobre: la incultura filològica i gramatical d'una gran part dels seus conreadors. Pretenem d'alliberar la nostra llengua de les infectuositats que presenta degudes a la influència castellana, i n'hi anem introduint d'altres en nombre extraordinari. Sovint sentírem parlar despectivament del català que ara es parla, de l'*horrible* català que ara es parla; seria bo que comencéssim a fixar-nos en l'*horrible* català que ara s'escriu. [...] doncs bé, no fóra pas gens difícil de demostrar que el català que ara s'escriu és almenys tan castellanitzat com l'*horrible* català que ara es parla: el seu vocabulari és, en efecte, calcat del castellà, la seva construcció és purament castellana, la seva ortografia mateixa està subordinada a la de la llengua oficial. Fins arriben a copiar-ne les equivocacions: aquí tenim, per exemple, el mot *automòbil*, que escrivim malament (*automòvil*) per la senzillera raó que els castellans l'escriuen malament. (ApuD LAMUELA; MURGADESI, 1984, 138-139)

O castelhanismo estava, pois, enraizado em todos os campos da língua, e se o seu alcance é hoje bem menor é porque Fabra procurou exaustivamente expurgá-lo com formas genuínas. Há inclusive uma anedota segundo a qual Fabra ainda não achara uma palavra que substituísse os castelhanismos *misto* e *cerilla* “palito de fósforo” até que conversando com um cidadão de Alghero, este lhe perguntou se não tinha um *llumí*, palavra que foi, então, integrada ao *Diccionari General de la Llengua Catalana* (CASANOVA, 2003, p. 277).

Fabra conseguiu até mesmo enxergar interferências insuspeitas, graças ao seu conhecimento profundo da língua, como é o caso da acentuação gráfica. Na fonologia castelhana um /i/ e um /u/ seguidos de outra vogal convertem-se normalmente em /j/ e /w/, de modo que palavras como *historia* e *continua* não levam acento gráfico porque são paroxítonas acabadas em vogal, /is.□to.□ja/ e /kon.□ti.nwa/, e são as oxítonas acabadas em vogal que se acentuam. Nas grafias pré-fabrianas costumava-se, precisamente, seguir as regras de acentuação gráfica do castelhano, mas o caso é que na fonologia catalã não se dá esse fenômeno, de modo que a estrutura silábica de *història* e *contínua* é /is.□t□.□i.a/ e /kon.□ti.nu.a/, isto é, palavras proparoxítonas, que, como tais, têm de le-

var acento gráfico. Outro exemplo é o de orações relativas encabeçadas por preposição, como *Estou certo de que virão*. Fabra percebeu que os escritores contemporâneos costumavam colocar a preposição, *Estic segur de què vindran*, e julgou que podia ser um uso legítimo em catalão, mas como tanto na língua antiga como na falada o normal era cortar a preposição, *Estic segur que vindran*, cumpria recomendar esta forma por suspeita de o uso da preposição se dever à imitação da sintaxe castelhana: *Estoy seguro de que vendrán* (LAMUELA; MURGADES, 1984, p. 137-147).

Quanto ao critério da analogia com outras línguas, o mesmo catalanista Fabra que procurou forjar uma norma-padrão contrastante com a da língua dominante foi o romanista que não se deixou tentar por um diferencialismo gratuito, mas buscou soluções solidárias com as normas-padrão das demais línguas românicas. Isto está muito claro na ortografia das consoantes oclusivas em fim de sílaba. Em todo o diassistema catalão, e desde os testemunhos escritos mais antigos, em fim de sílaba final, permitem-se tão somente consoantes surdas, de modo que as raízes verbais de *saber* e *poder* tomam as formas *sap* e *pot* na P3 do presente do indicativo; o mesmo acontece a palavras que, independente de ter origem popular ou erudita, latina, grega ou outra, perderam a vogal final: *verb* [b□□p] “verbo”, *hidròfob* [i□ð□□fup] “hidrófobo”, *sord* [so□t] “surdo”, *àcid* [□asit] “ácido”, *llarg* [□a□k] “longo”, *diàleg* [di□a□ək] “diálogo”. Em contrapartida, em fim de sílaba medial, a oclusiva assimila-se à consoante seguinte quanto à sonoridade: *capgirar* [kab□i□□a] “rodar”, *dubte* [□duptə] “dúvida”. Como se terá percebido, na ortografia fabriana, escreve-se conforme a etimologia, mas o caso é que até então não houvera consenso na tradição escrita: às vezes escrevia-se *sab* e *pod*, mas *verp* e *vert*, e, ainda mais diferente, *llarch* e *diàlech*, já que <ch> era a representação tradicional do som [k] em posição final. Escrever *verp*, *hidròfop*, *sort*, *àcit*, *llarch*, *diàlech* afastava sensivelmente o catalão escrito das demais línguas românicas: port. *verbo*, *hidrófobo*, *surdo*, *ácido*, *largo*, *diálogo*; cast. *verbo*, *hidrófobo*, *sordo*, *ácido*, *largo*, *diálogo*; fr. *verbe*, *hydrophobe*, *sourd*, *acide*, *large*, *dialogue*; it. *verbo*, *idrofobo*, *sordo*, *acido*, *largo*, *dialogo*. O mesmo quanto ao uso do <y>: Fabra costumava aduzir o exemplo da palavra *heroic* “heroico”, que escrita conforme a tradição medieval, *heroych*, divergia notavelmente das demais formas românicas: cast. *heroico*, fr. *héroi que*, it. *eroico* (LAMUELA; MURGADES, 1984, p. 91, 98). Nestes casos, a aplicação dos critérios de regularidade evolutiva e da coerência estrutural contribuiu com a coesão com o resto da família lingüística.

Enfim, a respeito do critério da funcionalidade, o seu cumprimento na elaboração da norma-padrão do catalão resulta mais da coerência diacrônica e sincrônica que se alcançou pelos demais critérios do que de uma vontade expressa de cumprir os subcritérios de difusão, inteligibilidade, simplicidade e aceitabilidade. De fato, a elaboração da norma-padrão do catalão cumpriu até mesmo as condições sociais da padronização: coerência com os precedentes imediatos e coerência com as escolhas iniciais. Ora, qualquer um que ler um texto em catalão, escrito no século XIX ou na Idade Média com a grafia original, estabelecerá uma coesão com a norma-padrão atual, tanto quanto se se tratasse de textos escritos em português, isto é, perceber-se-ão diferenças sensíveis, mas também elementos comuns, constantes (no caso do catalão, os dígrafos <ny> e <ll> para representar respectivamente a nasal e a lateral palatais, os dígrafos <tj> e <tz> para representar respectivamente as africadas sonoras alveopalatal e alveolar etc.), que coerem os textos dentro de uma só tradição escrita.

5. *Considerações finais*

No quadro legal vigente da União Europeia (UE), para uma língua tornar-se oficial sua é preciso que o estado membro o peça ao Conselho da União Europeia, que modifica, então, a Resolução 1/1958, que estabelece o regime linguístico da Comunidade Econômica Europeia. Até hoje, os estados membros têm-se restringido a solicitar apenas a oficialidade para a sua língua oficial, ainda que na maioria se fale mais de uma língua, em alguns casos mesmo com reconhecimento oficial¹. Assim, quando a Espanha ingressou na UE em 1986, oficializou-se apenas o castelhano, a sua única língua oficial². Hoje, a UE possui 23 línguas oficiais³,

¹ Há uma exceção: Luxemburgo, membro fundador da Comunidade Econômica Europeia em 1957, nunca solicitou a oficialização do luxemburguês, língua oficial sua desde 1984. A Irlanda, membro desde 1973 e cujas línguas oficiais são o gaélico irlandês e o inglês, solicitou a oficialização da primeira em 2005, vigente desde 2007.

² Perceba-se a sutileza do artigo 3 da Constituição espanhola de 1978: a única língua oficial da Espanha é o castelhano; o basco, catalão (com o nome de valenciano na Comunidade Valenciana) e o galego são línguas oficiais na Espanha.

³ Alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estoniano, finlandês, francês, grego, húngaro, irlandês, inglês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polonês, português, romeno e sueco.

mas dá-se o caso de que várias têm menos falantes que o catalão, como se pode observar na **Tabela 7** a seguir:

Tabela 7
Línguas oficiais da União Europeia com menos falantes que o catalão

Língua	Número de falantes (milhões)
catalão	9,1
búlgaro	6,6
eslovaco	5,5
dinamarquês	5,4
finlandês	5
lituano	3,5
esloveno	1,8
gaélico irlandês	1,8
letão	1,5
estoniano	1,1
maltês	0,39

Fonte:

http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/ca/diversitat/diversitat/llengues_europa.jsp

Esta distorção foi desfeita parcialmente em 1990, quando o Parlamento Europeu promulgou a Resolução A-169, de 11 de dezembro, que permitiu, a pedido dos parlamentos da Catalunha e das Ilhas Baleares, aos cidadãos catalanófonos dirigirem-se na sua língua aos escritórios da Comissão Europeia nestas comunidades autônomas, a publicação em catalão de informações concernentes às instituições das Comunidades Europeias, a tradução para o catalão dos seus tratados e textos fundamentais e a inclusão do catalão nos programas de ensino-aprendizagem das línguas europeias. Este uso foi ampliado em 2005 pelas Conclusões do Conselho de 13 de junho, em cujo bojo a Espanha assinou acordos administrativos com as instituições da UE que permitem aos cidadãos espanhóis falantes de línguas oficiais diferentes do castelhano dirigirem-se-lhes nestas línguas. Na verdade, a situação esdrúxula da língua catalã na UE reflete uma história muito singela, surpreendente em alguns pontos.

Viu-se que o catalão se individualizou em face do latim no mesmo estado sociopolítico das demais línguas românicas, isto é, desde o Império Romano seguiu-se escrevendo em uma norma-padrão que era a continuação da língua que os grandes escritores dos séculos I a.C. e I d.C. tinham empregado, ou seja, o latim clássico, enquanto a fala continuou a mudar até a própria comunidade romper, no século IX, com a norma literária, considerando desde então que o que falava era outra língua, o romance. Trata-se do artigo 17 dos cânones do Concílio de Tours, de 813, que

chama *rustica romana lingua* à língua falada, na qual os clérigos deviam pregar.

Não obstante, os falantes dos romances (ou vulgares) demoraram mais cinco séculos a conceder a mesma dignidade do latim à sua língua e a distinguir os seus falares com a condição de línguas diferentes. Neste caso, trata-se da onda de codificação que teve lugar no fim do século XIV e durante o XVI, quando se escreveram os primeiros tratados de ortografia, gramática e em defesa de certas línguas românicas. Todavia, se no momento da “emergência” o que distingue, do ponto de vista social, uns romances e outros é a data, em uns casos mais adiantada e em outros mais serôdia, no momento da normatização havia romances que tinham acumulado um patrimônio literário considerável e se tinham assentado em um centro de poder, e outros que, ofuscados por estes, permaneceram, como ainda permanecem, à margem, mergulhando em outra diglossia, ocupando o papel que fora do latim essa outra língua românica que alcançava a codificação. Do primeiro caso, podem-se citar o português, o castelhano (mais tarde também espanhol), o francês, o toscano (mais tarde italiano). Do segundo, o leonês, sob o espanhol; o occitano, sob o francês; o vêneto, sob o italiano. A singeleza da história do catalão começa por aqui.

Por um lado, a sua comunidade rejeitou, em princípio, o cultivo da poesia culta nele, usando o occitano, vizinho e quase gêmeo, mas desenvolveu uma prosa que sobressai perante outras coevas em língua vulgar porque veiculou, inclusive, a especulação filosófica (obra de Raimundo Lúlio), terreno privado da língua culta, o latim. Quando a poética trovadoresca se abriu ao *Dolce Stil Novo* italiano, trocou o occitano pela língua vernácula e engendrou um poeta influente no humanismo ibérico: Ausiàs March.

Por outro lado, às vésperas da onda de gramatização, a comunidade catalanófona rompeu a tradição literária ao rechaçar a poética trovadoresca sob a escusa de que estava escrita em uma língua antiga, o “limusino”. Cabe lembrar que o *continuum* geoletal catalão não correspondia a um só ente territorial, mas a reinos autônomos, federados sob um mesmo monarca: a Coroa de Aragão. A normatização poderia, então, ter-se feito a partir do centro de poder que constituía a corte, como ocorrera, a propósito, na prosa, cujos cultores dispunham do modelo de língua da Chancelaria Real, outro fator favorável que possuía a língua catalã para a sua gramatização. Contudo, no século XVI não havia mais centro de poder que coerisse o *continuum*, já que ele estava fora, em Castela, devido à u-

nião da Coroa de Aragão com esta outra, centro que atraía a comunidade catalanófono a si e à língua que emanava: o castelhano, que logo se tornaria a expressão de uma literatura pujante. Consequência de tudo isto é que ficou à margem da onda de gramatização e foi sujeitando-se a uma diglossia com o castelhano que veio consolidar-se em 1707-1716, quando Filipe V, que venceu a Guerra de Sucessão e instaurou a dinastia de Bourbon, aboliu as instituições dos reinos da antiga Coroa de Aragão, inclusive o uso oficial do catalão.

Portanto, o catalão acabou a Idade Média com plenas condições de se tornar uma das grandes línguas românicas, mas perdeu tudo ao longo da Idade Moderna, de modo que ao começar a Idade Contemporânea se achava na condição social de um dialeto. Mas, nesse momento a comunidade catalanófono, que mantinha bem viva a lembrança do esplendor medieval, não só recobrou o cultivo literário da sua língua, a *Renai-xença*, como também, a partir disto, construiu uma identidade nacional alternativa à espanhola, promovida pelo nacionalismo estatal. Foi precisamente no momento em que o nacionalismo catalão, ou catalanismo, alcançou o poder em 1907, restaurando administrativamente a Catalunha em 1914, dividida em quatro províncias desde 1833, na forma da mancomunidade, os catalães, sob a liderança de Enric Prat de la Riba, o “siso ordenador”, aproveitaram o ensejo e deram outra guinada à história da sua língua. Prat não fundou nenhuma academia nova (já havia a Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, ligada à ideologia tradicionalista dos *Jocs Florals*), mas uma instituição de pesquisa, à qual entregou a autoridade de normatizar a língua catalã: o Institut d’Estudis Catalans (IEC), cuja Seção Filológica foi criada em 1911. Na execução da tarefa, cujo primeiro produto foram as *Normes Ortogràfiques* de 1913, impôs-se outro sisso ordenador: Pompeu Fabra, que publicou, a serviço do IEC, a gramática normativa (*Gramàtica Catalana*) e o dicionário normativo (*Diccionari General de la Llengua Catalana*) respectivamente em 1918 e 1932.

Quando toda a construção política do catalanismo desmoronou em 1939, início da ditadura do general Francisco Franco, a obra de Fabra era tão firme que acabou consolidando-se pelas penas de todos aqueles que se opuseram à conjuntura cultivando literariamente a língua catalã. O segredo do seu sucesso não foi apenas o seu rigor filológico, que se expôs no capítulo anterior, mas também, e julgamos decisivamente, na sua atitude perante a padronização, o que opõe a padronização do catalão à do galego, que ocorreu no mesmo quadro histórico, político e social que é a

Espanha. Enquanto a comunidade galegófona legitimou a diglossia ao padronizar o galego como se vinha escrevendo, isto é, com base na norma-padrão do castelhano, a comunidade catalanófona, pelo trabalho de Fabra, procurou padronizar o catalão como se não tivesse havido a Decadência, como se não estivesse sujeito ao castelhano. O catalão deveria ser tão diferente e tão independente deste como qualquer uma das demais grandes línguas românicas. O próprio Fabra resumiu toda a tarefa que se tinha por fazer no discurso que pronunciou quando assumiu a presidência do Ateneu Barcelonès em 1932:

[...] examinar un per un tots els mots, les significacions de cada mot, totes les construccions i frases fetes de la llengua actual, a fi de descobrir-ne tots els castellanismes i incorreccions; estudiar pregonament la llengua antiga i els parlars hodierns, que ens havien de fornir els mitjans de remeiar-los; mirar de rrelligar la llengua actual amb la llengua antiga, no oblidant mai, però, que “no tractàvem de ressuscitar una llengua medieval, sinó de formar la llengua moderna que fóra sortida de la nostra llengua antiga sense els llargs segles de decadència literària i de supeditació a una llengua forastera”. (*Apud SOLÀ*, 2006, p. 23)

Cumprе reconhecer que para tanto a comunidade catalanófona possuía algo que não tinha a galegófona: o conhecimento difuso do tesouro literário medieval. Cabe lembrar que a primeira edição do *Cancioneiro da Vaticana* é de 1875, por Enrico Molteni, e do *Cancioneiro da Ajuda* é de 1904, por Carolina Michaëlis. Elogiando a publicação de uma coleção de clássicos medievais catalães, Fabra declarou:

[...] És sobretot al recobrament de mots, de girs i d'expressions del català medieval, que el català d'avui deu la seva superioritat incontestable sobre el parlar encongít i provincià que era el català en iniciar-se la renaixença literària. La coneixença del català antic ens ha permès de retrobar una gran part del nostre lèxic que havíem perdut durant els llargs segles de decadència literària, i sobretot ens ha fornít els mitjans de redreçar la nostra sintaxi permetent-nos de reemplaçar per construccions catalanes les innombrables construccions que la nostra llengua havia anat manlllevant a la llengua espanyola. [...] (*Apud LAMUELA; MURGADES*, 1984, p. 132)

Contudo, a padronização da língua catalã não está hoje isenta de percalços. Como se estudou na seção apropriada, a padronização de uma língua tem duas dimensões: a codificação, que é o estabelecimento de uma ortografia e de uma morfossintaxe e um léxico normativos, e a completação, que é a adequação do léxico e do estilo às necessidades comunicativas atuais da comunidade. A obra de Fabra é um fundamento firme da codificação, mas a elaboração estilística depende do uso efetivo da norma-padrão proposta pelos profissionais que lidam com ela, como escritores, atores, educadores, pesquisadores, jornalistas, comunicadores

etc., de modo que, do uso de cada um, o padrão vá tornando-se flexível e, por conseguinte, vá ganhando matizes que o liguem à língua coloquial, fazendo-o soar natural. No entanto, na opinião de Pla (2010, p. 41-86), a padronização do catalão apresenta alguns problemas neste campo, como a insuficiência da atuação do IEC, a sacralização da obra de Fabra e a diglossia.

De fato, o primeiro dicionário normativo que o IEC publicou desde o *Diccionari General de la Llengua Catalana* de Fabra, de 1932, foi o *Diccionari de la Llengua Catalana* de 1995. Nem mesmo a ditadura franquista, que acabou em 1975, explica a demora a substituir o que o próprio Fabra considerava um calhamaço. Há uma segunda edição, bastante melhorada, de 2007. Além disto, para todos os efeitos, a gramática normativa continua a ser a de Fabra de 1918, já que os materiais que o IEC publicou no seu sítio na Internet não passam de um esboço, ao qual falta, a propósito, a seção da sintaxe.

Não obstante, se o termo de comparação de Pla é a poderosa Real Academia Española (RAE), que publica a *Ortografía de la Lengua Española* desde 1741 (a última edição é de 2010), a *Gramática de la Lengua Española* desde 1771 (a última edição, acrescido *Nueva* ao título, é de 2009) e o *Diccionario de la Lengua Española* desde 1780 (a última edição é de 2001), certamente o IEC parecerá inoperante, mas se o compararmos com uma Academia das Ciências de Lisboa (ACL) ou uma Academia Brasileira de Letras (ABL), que partilham a autoridade normativa sobre a língua portuguesa, e nunca publicaram nenhuma gramática e nem dicionário normativo, o IEC parecerá bastante atuante. Perante esta ausência, nós, lusófonos, soubemos valorizar iniciativas pessoais concedendo-lhes a autoridade normativa, como a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Carlos Henrique da Rocha Lima, de 1957; a *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara, de 1961; a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra, de 1985; o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda, de 1975; e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* de Antônio Houaiss, de 2011, para citar obras de estudiosos brasileiros que continuam a ser editadas.

Quanto à sacralização da obra de Fabra, durante os 36 anos do regime franquista ela foi a única referência para escrever em catalão. Compreende-se, pois, que a sua proposta tenha ganhado esse caráter. Na interpretação de Pla (2010, p. 83), Fabra tornou-se o mestre de uns discípulos que o engessaram, tanto que se negou a normatividade à sua gramáti-

ca póstuma de 1956, ou, noutras palavras, vedou-se a revisão. Para Pla (2010, p. 64-65), isto é reflexo, em última instância, daquele idealismo que não concebe a nação como uma construção de uma comunidade, mas algo que foi forjado no começo da história e já está acabado. Acabada estaria, igualmente, a norma-padrão forjada por Fabra.

Entretanto, a nosso juízo, o elemento que atravanca decisivamente a completação da padronização da língua catalã é a anormalidade do seu estado social. Quando um lusófono brasileiro vacila entre a naturalidade de uma próclise de um clítico e a artificialidade de uma ênclise, move-se, em última análise, na tensão entre duas variantes da língua portuguesa, igualmente genuínas. Quando um catalanófono barcelonês vacila entre a correção artificial e a incorreção natural, muitas vezes esta incorreção não é catalão genuíno, mas interferência do castelhano, portanto intolerável à luz da ideologia da norma fabriana. Resumindo o desafio dos corretores da mídia catalã em catalão, Pla (2010, p. 19) nota:

Però el seu principal problema és un altre: és dir en català, amb la mateixa gràcia, en el mateix registre i amb la mateixa precisió, tot allò que es pot dir en castellà. La seva feina, ho vulgui admetre o no, és traduir del català o directament del castellà el que escriuen uns redactors o guionistes que beuen el mestissatge del carer i d'un argot que s'alimenta en part de marginalitat i subversió (quan el català és classe benestant i oficialitat, i actua a la defensiva davant la creativitat del parlant).

A conclusão é óbvia. Se a padronização de uma língua, como esclarece Castellanos (2000, p. 25), não é um fenômeno de laboratório, mas um fato social que se completa quando o conjunto dos usuários o legitimam, então, o acabamento da padronização da língua catalã (por este acabamento entenda-se o alcance da normalidade sociolinguística) não depende de outra coisa senão de os catalanófonos usarem tanto a sua língua como qualquer outro povo que não é obrigado a usar outra língua senão a sua própria. Tratar dos empecilhos é outra pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA. *Acord de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL), adoptat en la reunió plenària del 9 de febrer del 2005, pel qual s'aprova el dictamen sobre els principis i criteris per a la defensa de la denominació i entitat del valencià*. València: 2005.

_____. *Gramàtica normativa valenciana*. València: 2006.

ALCOVER, Antoni Maria; MOLL, Francesc de Borja. *Diccionari català-valencià-balear*. 2. ed. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2002.

ALONSO GARCÍA, David. *Breve historia de los Austrias*. Madri: Nowtilus, 2009.

ALVAR, Carlos; MAINER, José-Carlos; NAVARRO, Rosa. *Breve historia de la literatura española*. Madri: Alianza, 2005.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

AVENOSA, Gemma. La lengua y la escritura: catalán y aragonés en sus primeros textos. In: BOULLÓN AGRELO, Ana Isabel (Org.). *Na nosa lyngoage galega: a emerxencia do galego como lingua escrita na Idade Media*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2007.

BADIA I MARGARIT, Antoni Maria. *Moments clau de la història de la llengua catalana*. València: Universitat de València, 2004.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

BUADES, Josep Maria. *Entre mares: Uma interpretação da história contemporânea da península Ibérica*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2009. (Da crise do absolutismo à instauração das repúblicas, v. 1)

BUESCU, Ana Isabel. Aspectos do bilinguismo português-castelhano na época moderna. *Hispania*, n. 216, p. 13-38, 2004.

CASTELLANOS, Carles. *Llengua, dialectes i estandardització*. Barcelona: Octaedro, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CERQUEGLINI, Bernard. Louis Meigret i Théodore de Bèze: els dos paradigmes de l'ortografia francesa. In: FELIU, Francesc; JUHER, Cristina (Org.). *La invenció de les llengües nacionals*. Barcelona: Quaderns Crema, 1999.

CINTRA, Luís Filipe Lindley. Nova proposta de classificação dos dialetos galego-portugueses. *Boletim de Filologia*, Lisboa, n. 22, p. 81-116, 1971.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

_____. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3. ed. Madri: Gredos, 1973.

FABRA, Pompeu. *Gramàtica catalana*. 7. ed. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1933.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament de la Vicepresidència. Secretaria de Política Lingüística. *El català, llengua d'Europa*. Barcelona: 2009.

GIMENO, Montserrat (Org.). *Mapes per a l'estudi de la llengua catalana*. 2. ed. Barcelona: Eumo, 1992.

HOUAISS, Antônio (Dir.). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUIÇÕES de ensino têm até 2012 para se adaptar às novas regras da língua portuguesa. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1.º jan. 2009. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u484910.shtml>>

Acesso em: julho de 2011.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. *Diccionari de la llengua catalana*. 2. ed. Barcelona: 2007.

_____. Diferències del DIEC respecte del DGLC quant a la representació de les entrades i la nomenclatura. In: _____. *Documents normatius 1962-1996: amb les novetats del diccionari*. Barcelona: 1997.

_____. *Gramàtica de la llengua catalana*. Esboço disponível em: <<http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/>>. Consulta em agosto e setembro de 2011.

KLOSS, Heinz. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2. ed. Düsseldorf, Schwann, 1978.

LAMUELA, Xavier. Criteris de codificació i compleció lingüístiques. *Els Marges*, Barcelona, n. 53, p. 15-30, 1995.

LAMUELA, Xavier; MURGADES, Josep. *Teoria de la llengua literària segons Fabra*. Barcelona: Quaderns Crema, 1984.

LINHARES, Miguel Afonso. En torno a la Generación del 98: Sensibilidades culturales hacia la identidad. In: Congresso Brasileiro de Professores

res de Espanhol, 13, 2009, João Pessoa. *Anais*. Campina Grande: Realize, 2009, p. 469-479.

LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís. *El català, llengua romànica*. 2. ed. Barcelona: 62, 2000.

MARTINS, Ana Maria. O primeiro século do português escrito. In: BOULLÓN AGRELO, Ana Isabel (Org.). *Na nosa lyngoage galega: a emerxencia do galego como lingua escrita na Idade Media*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2007.

MEMORIA en defensa de los intereses morales y materiales de Cataluña presentada directamente á S. M. el Rey, en virtud de acuerdo tomado en la reunión celebrada en la Lonja de Barcelona, el día 11 de enero del año de 1885. Barcelona: Imprenta Barcelonesa, 1885.

NADAL, Josep Maria. El concepte d'història de la llengua. In: MARTÍ, Sadurní; FELIU, Francesc (Org.). *Problemes i mètodes de la història de la llengua*. Barcelona: Quaderns Crema, 1995.

_____. *Llengua escrita i llengua nacional*. Barcelona: Quaderns Crema, 1992.

_____. Normativa i història de la llengua. In: FELIU, Francesc; JUHER, Cristina (org.). *La invenció de les llengües nacionals*. Barcelona: Quaderns Crema, 1999.

NÚÑEZ SEIXAS, Xosé María. Os nacionalismos na Espanha contemporânea: uma perspectiva histórica e algumas hipóteses para o presente. *Análise Social*, v. XXX, n. 131-132, p. 489-536, 1995.

PAIVA, Dulce de Faria. Século XV e meados do século XVI. In: SPINA, Segismundo (Org.). *História da língua portuguesa*. Cotia: Ateliê, 2008.

PARÉ, Pep; MARTÍN, Enric. *Antologia de poesia catalana*. Barcelona: 62, 2005.

PLA NUALART, Albert. *Això del català: podem fer-ho més fàcil?* Barcelona: Columna, 2010.

POSNER, Rebeca. *Las lenguas romances*. Madri: Cátedra, 1998.

PRADILLA, Miquel-Àngel. Qüestions lingüísticoidentitàries a l'entorn del blaverisme. In: MOLLÀ, Toni (Org.). *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera, 2001.

PRAT DE LA RIBA, Enric. *La nacionalitat catalana*. Barcelona: L'Anuari de la Exportació, 1906.

QUEROL, Ernest (org.). *Llengua i societat als territoris de parla catalana a l'inici del segle XXI: L'Alguer, Andorra, Catalunya, Catalunya Nord, la Franja, Illes Balears i Comunitat Valenciana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. Madri: 2001.

RUBIÓ I ORS, Joaquim. *Lo Gayté del Llobregat: Poesias de Don Joaquim Rubió y Ors*. Barcelona: Josep Rubió, 1841.

SÁNCHEZ VIDAL, Pablo. *O debate normativo da lingua galega (1980-2000)*. [S.l.]: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2010.

SANTAMARINA, Antón. Norma e estándar. In: MONTEAGUDO, Henrique (Org.). *Estudios de sociolingüística galega: sobre a norma do galego culto*. Vigo: Galaxia, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOLÀ, Joan. *Pompeu Fabra i Poch, semblança bibliogràfica*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2006.

SPINA, Segismundo. *A lírica trovadoresca*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Segunda metade do século XVI e século XVII. In: _____. *História da língua portuguesa*. Cotia: Ateliê, 2008.

SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis. Análisis del testamento de Isabel la Católica. *Cuadernos de Historia Moderna*, Madri, n. 13, p. 83-89, 1992.

TOBELLA, Toni; WARWICK, David; GAROLERA, Narcís. *Clásicos literarios catalanes*. Barcelona: Institut Ramon Llull, 2005.

VEJA o que muda na língua portuguesa com a reforma ortográfica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 31 dez. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u484893.shtml>>. Acesso em: julho de 2011.

VENY, Joan. *Petit altes lingüístic del domini català*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2007, v. 1.

VOLTES BOU, Pedro. Felipe V y los fueros de la Corona de Aragón. *Revista de Estudios Políticos*, n. 84, p. 97-120, 1955.

APÊNDICE

Correspondência entre a ortografia e a fonética do dialeto central

1. Vogais

letra	posição	som (AFI)	exemplo	tradução
<i>i</i> (<i>í, ï</i>)	qualquer	[i]	<i>pic</i> [pik]	bicada
<i>e</i> (<i>é</i>)	tônica	[e]	<i>bé</i> [be]	bem
<i>e</i> (<i>è</i>)		[ɛ]	<i>bè</i> [bɛ]	cordeiro
<i>a</i> (<i>â</i>)		[a]	<i>pa</i> [pa]	pão
<i>o</i> (<i>ò</i>)		[ɔ]	<i>os</i> [ɔs]	osso
<i>o</i> (<i>ó</i>)		[o]	<i>ós</i> [os]	urso
<i>u</i> (<i>ú, ù</i>)	qualquer	[u]	<i>puc</i> [puk]	posso
<i>e</i>	átoma	[ə]	<i>teulada</i> [təu əlaðə]	telhada
<i>a</i>		[a]	<i>taulada</i> [təu əlaðə]	mesada
<i>o</i>		[u]	<i>podia</i> [puədiə]	podia

2. Consoantes

letra	posição	som (AFI)	exemplo	tradução
<i>p</i>	não marcada	[p]	<i>pany</i> [paɲ]	fechadura
<i>b</i>		[b]	<i>bany</i> [baɲ]	banho
<i>t</i>		[t]	<i>teu</i> [teu]	teu
<i>d</i>		[d]	<i>déu</i> [deu]	deus
<i>c^{a,o,u}</i>		[k]	<i>cas</i> [kas]	caso
<i>qu^{e,i}</i>		[kw]	<i>(el) qual</i> [kwa]	(o) qual
<i>g^{a,o,u}</i>		[w]	<i>gual</i> [wa]	vau
<i>gu^{e,i}</i>		[β]	<i>roba</i> [rɔβə]	roupa
<i>qu^{a,i}</i>		[ð]	<i>roda</i> [rɔðə]	roda
<i>gu^{a,i}</i>		[ɔ]	<i>roga</i> [rɔɔə]	roga
<i>b</i>	entre vogais ou vogal e [ɛ]	[p]	<i>tub</i> [tup] <i>subscrit</i> [supsɔkɪt]	tubo subscrito
<i>d</i>		[t]	<i>àcid</i> [asit] <i>adscrit</i> [atsɔkɪt]	ácido adscrito
<i>g</i>		[k]	<i>llarg</i> [aɔk]	longo
<i>p</i>	fim de palavra ou antes de consoante sur- da	mudo	<i>camp</i> [kam]	campo
<i>b</i>			<i>tomb</i> [tom]	volta
<i>t</i>			<i>cant</i> [kan]	canto
<i>c</i>			<i>molt</i> [mo]	muito
<i>g</i>			<i>banc</i> [ban] <i>sang</i> [saŋ]	banco sangue
<i>m</i>	começo de sílaba	[m]	<i>cama</i> [kama]	perna

ANAIIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

			<i>ham</i> [am]	anzol
<i>n</i>	ou fim de palavra	[n]	<i>cana</i> [□kanə] <i>han</i> [an]	cana hão
<i>ny</i>		[□]	<i>canya</i> [□ka□ə] <i>any</i> [a□]	cana ano
<i>m</i> <i>n</i>	fim de sílaba medial	[m, □, n, □, ŋ]	<i>imperi</i> [im□p□□i] <i>simfônico</i> [si□□f□nik] <i>intern</i> [in□t□□n] <i>injust</i> [i□□□ust] <i>ingrat</i> [iŋ□□□at]	império sinfônico interno injusto ingrato
<i>f</i>	qualquer	[f]	<i>fi</i> [fi]	fim
<i>v</i>		[b]	<i>vi</i> [bi]	vinho
<i>c^{e,i}, ç^{a,o,u}</i> <i>s</i> <i>ss</i>		[s]	<i>cel</i> [s□□] <i>caça</i> [□kasə] <i>soc</i> [s□k] <i>cassa</i> [□kasə]	céu caça toco cassa
<i>s</i> <i>z</i>		[z]	<i>zel</i> [z□□] <i>casa</i> [□kazə]	zelo casa
<i>x</i> <i>ix</i>	qualquer (ig em fim de palavra)	[□]	<i>xoc</i> [□□k] <i>caixa</i> [□ka□ə]	choque caixa
<i>g^{e,i}, j^{a,o,u}</i>		[□]	<i>joc</i> [□□k]	jogo
<i>tz</i>		[dz]	<i>doze</i> [□dodzə]	doze
<i>tx ig</i>		[t□]	<i>cotxe</i> [□kot□ə] <i>desig</i> [də□zit□]	carro desejo
<i>tg^{e,i}, tj^{a,o,u}</i>		[d□]	<i>desitges</i> [də□zid□əs] <i>desitja</i> [də□zid□ə]	desejas deseja
<i>x</i>	cultismos	[ks]	<i>pròxim</i> [□p□□ksim]	próximo
		[□z]	<i>èxit</i> [□□□zit]	êxito
<i>r</i>	medial	[□]	<i>cera</i> [□s□□ə] <i>certa</i> [□s□□tə] <i>brau</i> [b□au]	cera certa bravo
	final	[□] ou mudo	<i>cantar</i> [kən□ta] <i>clar</i> [k□a] <i>mar</i> [ma□]	cantar claro coração
<i>r</i> <i>rr</i>	<i>r</i> inicial e <i>rr</i> entre vogais	[r]	<i>ras</i> [ras] <i>serra</i> [□s□rə]	raso serra
<i>l</i>	qualquer	[□]	<i>las</i> [□as] <i>celta</i> [□s□□tə] <i>blau</i> [b□au] <i>mal</i> [ma□]	lasso celta azul mal
		[□□]	<i>cel-la</i> [□s□□□ə]	cela
<i>ll</i>		[□]	<i>llaç</i> [□as] <i>cella</i> [□s□□□ə] <i>mall</i> [ma□]	laço sobrancelha marreta
<i>ill</i>		[□□]	<i>vellar</i> [bə□□□a]	velar

**A CORRESPONDÊNCIA DE MÁRIO DE ANDRADE
COM OS RAPAZES DO GRUPO VERDE DE CATAGUASES
COMO TERRITÓRIO DE CRIAÇÃO**

Ana Lúcia G. Richa L. de Menezes (USP/UFRJ)
analuciaricha@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo investigar em que medida a correspondência trocada entre Mário de Andrade e os rapazes do Grupo Verde de Cataguases, no período de existência da revista *Verde*, de 1927 a 1929, é um objeto privilegiado para o estudo da crítica genética. Na correspondência do autor de *Pauliceia Desvairada* com os verdes, tanto se pode encontrar embriões de criações literárias como flagrar o registro datado da aventura da edição de uma revista de vanguarda em plena zona da mata mineira. Tal estudo é vinculado ao projeto de pesquisa “Amizade ‘carteadeira’ – O diálogo epistolar de Mário de Andrade com o Grupo Verde de Cataguases”, que está sendo desenvolvido no doutorado do Programa de pós-graduação em literatura brasileira da FFLCH – USP, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio de Moraes, e com subvenção da Fapesp.

O Grupo Verde de Cataguases se formou em meados da década de 1920, reunindo rapazes entre 17 e 24 anos. São eles Ascânio Lopes, Camilo Soares, Francisco Inácio Peixoto, Guilhermino Cesar, Enrique de Resende e Rosário Fusco. A penetração da revista fundada por esses moços foi significativa. O grupo conseguiu lançar seis números da revista e quatro livros de poemas – além do “Manifesto do Grupo Verde de Cataguases”, em novembro de 1927. A publicação circulou não só por Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, como chegou via correio a diversas partes do país, alcançando e recebendo colaborações de diferentes grupos de escritores interessados em literatura de vanguarda. *Verde* também se internacionalizou, acolhendo textos de autores uruguaios e argentinos, sendo enviada a grupos da América do Sul, entre os quais os que editavam as revistas *Proa* e *Martin Fierro*.

Ao tratar-se de correspondência de escritores, não é possível desprezar que o mesmo instrumento usado para a carta é o usado para a sua expressão artística. Então, na carta, a escrita transita muitas vezes entre o discurso literário e o epistolar, transformando o documento em território da criação. Este estudo optou por ver a carta menos como um tipo especial de criação e sim, prioritariamente, como documento histórico, um

material auxiliar para o conhecimento de seus autores, de problemas relacionados com a revista, de seu direcionamento e de seu ambiente social. É nesse sentido que a correspondência estudada mais contribuiu para a historiografia literária, ampliando o conhecimento sobre esta vertente mineira/cataguasense do movimento modernista brasileiro.

Em “Qual genética para as correspondências?”, José-Luis Diaz explica que a carta tem sua dimensão de objeto postal, com uma materialidade e trajetória que dizem bastante dela; tem uma dimensão de texto assinado por autor; e pode ter também uma dimensão de “paratexto”, auxiliando o pesquisador. Sobre esta última dimensão o escritor diz tratar-se dos casos “nos quais a carta atinge a dignidade genética suprema: a de participar na qualidade de ‘paratexto’ – crucial, pois estritamente datado – da elaboração de alguma obra canônica, cujos desvãos cativam naturalmente aqueles que mergulham nos segredos do ateliê literário.” (DIAZ, 2007, p. 122) Dessa forma, este trabalho procura demonstrar em que medida as cartas trocadas entre Mário de Andrade e os rapazes de *Verde* auxiliam o pesquisador a refazer as pegadas da produção editorial da revista.

Em “Epistolografia e Crítica Genética”, Marcos Antonio de Moraes descreve três possibilidades de exploração do gênero epistolar dentro da crítica genética. A primeira delas é a recuperação da expressão testemunhal que define um perfil biográfico. A segunda possibilidade é a que procura apreender a movimentação nos bastidores da vida artística de um determinado período. E um terceiro viés seria o que vê o gênero epistolar como “arquivo de criação”, espaço onde se encontram fixadas a gênese e as diversas etapas de elaboração de uma obra artística.

A correspondência entre Mário de Andrade e os rapazes de Cataguases pode ser vista como “arquivo da criação”, testemunho da edição não de uma obra específica, mas das seis *Verdes* e seu “Manifesto”. O primeiro elemento relativo à *Verde* que emerge da troca de cartas é, inevitavelmente, seu nascimento. A notícia é dada na primeira missiva de Fusco a Mário. O rapaz cataguasense mostra-se irreverente, deixando claro o desejo de estabelecer uma amizade com autor de *Pauliceia desvairada*. O tom brincalhão, ambicionando a proximidade, surpreende no primeiro contato epistolar de um rapaz de seus 17 anos com um já reconhecido escritor. Fusco apresenta-se de modo informal: “Sou de Cataguases, cidadezinha pacata de Minas Gerais. E venho trazer a notícia de

que eu e Henrique de Resende fundamos uma revista moderna aqui. *Verde* é o nome da baita. Espero a tua colaboração pra ela.”¹

A resposta de Mário a Fusco, que seria sua primeira carta ao poeta de Cataguases, está desaparecida. Entretanto percebe-se que Mário de Andrade reagiu positivamente, pois já no segundo número da revista apareceu colaboração dele. Inclusive, a partir de *Verde* nº 2, Mário tem textos em todas as edições. No número 2, aparece com o poema “Rondó do Brigadeiro”; no número 3 com um trecho de *Macunaíma*, “Caso da Cascata”; no número 4, com “Apresentação / que Mário de Andrade escreveu pro livro de Rosário Fusco – CODAQUE – a sair brevemente”; no número 5, com “Présentation de la Jeune Fille (Dolour)”; no suplemento de fevereiro, março, abril e maio de 1928, com a transcrição do que ele escreveu sobre o grupo no *Diário Nacional* em 15/4/1928; no número 1 da segunda fase, com “Vitória-Régia”, texto iniciado por “Rio Negro, 7 de junho” e acompanhado de gravura da argentina Maria Clemência.

A partir de *Verde* nº 2, Mário dá notícias no *Diário Nacional* do aparecimento das edições – nas cartas de Fusco estão os agradecimentos e os pedidos de envio dos recortes. A correspondência dos dois escritores registra o envio das colaborações e o crescente envolvimento de Mário com a revista, mandando a colaboração de outros escritores ligados à literatura de vanguarda e indicando lugares para onde *Verde* deveria ser enviada. Junto com a carta de 10 de novembro de 1927, Mário manda a nota sobre o aparecimento de *Verde* nº 2 e a colaboração de Ascenso Ferreira. Contudo, esta não é a única colaboração de terceiros enviada por ele. Ficou registrada em carta de novembro de 1927 a ação de Mário junto a outros escritores modernistas para que mandassem textos para a revista:

Lamento que minha carta *registrada* contendo escrita longa e “Caso da Cascata” pra *Verde* não tenha chegado aí. Aliás eu aconselhava a guardar a colaboração minha pro 4º número, devido não fatigar e necessidade de vocês, os d’af aparecerem mais que a gente. Enfim façam o que quiserem do “Caso da Cascata”, é de vocês.

Também fiz o Osvaldo mandar uma página do *Serafim Ponte Grande*, me avise se receberam. Eu mesmo botei no Correio, só que por ser domingo de noite não pude registrar.²

¹ Rosário Fusco a Mário de Andrade, 25/9/27, AMA, IEB-USP.

² Mário de Andrade a Rosário Fusco, sem data (entre 16 e 20/11/27), Acervo de Rosário François Fusco.

Além de Oswald de Andrade, publicam na revista, por intermédio do autor de *Macunaíma*, Guilherme de Almeida, Paulo Prado e escritores modernistas de outras regiões como Ruy Cirne Lima, do Rio Grande do Sul.

Em 7 de dezembro de 1927, Rosário Fusco remete a Mário de Andrade carta avisando do envio do número 3 de *Verde* com o “Manifesto” do grupo encartado: “O ‘Manifesto’ besta que está dentro da *Verde* é uma porcaria danada feita especialmente pra essa gente atrasada daqui. Em todo o caso quero que V. me mande sua opinião mais que sincera sobre o bicho.”¹ Editado em papel verde, acreditava-se o “Manifesto” tivesse circulado por Cataguases e pelos outros grupos modernistas sem estar vinculado a nenhuma revista. Porém esta carta sugere que ele teria sido encartado na *Verde* nº 3, pelo menos para ser enviado aos escritores de fora da cidade.

Joaquim Branco, em *Passagem para a Modernidade*, livro sobre a história do grupo, sustenta que a motivação do lançamento do “Manifesto” foi dar uma resposta à publicação de um artigo não simpático à *Verde*, assinado com o pseudônimo Conselheiro B.B., no jornal local *Cataguases*. De fato, o “Manifesto” começa nesses termos: “Este manifesto não é uma explicação. Uma explicação nossa não seria compreendida pelos críticos da terra, pelos inumeráveis conselheiros b. b. que dogmatizam empoleirados nas colunas pretensas importantes dos jornais mirins do interior.”² A carta de Fusco confirma que o texto tenha sido redigido por causa de alguma situação ocorrida em Cataguases mesmo. Sobre a iniciativa, Mário comentou: “Quanto ao ‘Manifesto’ de fato está besta a valer. Só valeu aquele pedacinho apaixonado em que vocês juram trabalhar pela *Verde*. Achei aquilo duma lindeza extraordinária. Gostei como o diabo.”³

A dificuldade do grupo para manter a publicação começou a aparecer na preparação do número 5. A revista se propunha a ser mensal, os quatro primeiros números saíram em setembro, outubro, novembro e dezembro de 1927. Em janeiro de 1928, Fusco avisou ao amigo que a pró-

¹ Rosário Fusco a Mário de Andrade, 7/12/27, AMA, IEB-USP.

² “Manifesto do Grupo Verde de Cataguases”. Novembro de 1927 (folha avulsa). In: *Verde*. edição fac-similar (suplemento). São Paulo: dezembro 1978.

³ Mário de Andrade a Rosário Fusco, 23/12/27, Acervo de Rosário François Fusco.

xima *Verde* teria de ser um número triplo (5, 6 e 7). Em bilhete de fevereiro de 1928, Mário afirma: “Espero *Verde* com impaciência.”¹

A notícia de que *Verde* “andava adoentada” por causa do comércio local que se negava a pagar anúncios na revista modernista chegou a Mário em carta de Enrique de Resende. O escritor paulista percebeu a dificuldade do grupo de estudantes em sustentar a revista e se comprometeu a enviar 50\$000 mensais para ajudar na publicação da revista do sexto número em diante. O número 5 saiu apenas em junho de 1928, mas com data de janeiro. A revista teve mais páginas que as outras porque trouxe no miolo o suplemento relativo aos meses de fevereiro, março, abril e maio.

A perda de fôlego da revista é indissociável da dificuldade de sustentá-la. Tanto que, ao longo de 1928, a correspondência dos escritores registra a tentativa de mudança de formato. Fusco comunica os planos a Mário: “*Verde* vai mudar de formato e de vista. Vamos arranjar 40 marchants de 10\$000 ao mês e dispensar os anúncios. Arranje coisa boa pro nosso número 1 segunda fase.”² E um mês depois escreveu ao amigo deixando transparecer sua angústia com a dificuldade de se chegar a um consenso sobre a continuação da revista: “cave com todo mundo conhecido seu pro número um de *Verde* segunda fase (queu vou botar pra fora nem que seja sozinho) a sair por todo mês de junho-julho princípio. Coisa muito séria.”³

Fusco confiava tanto que o auxílio do escritor paulista seria suficiente para continuar a revista que pediu a ele para aparecer como redator depois da reforma. Mário de Andrade não aceitou o convite e aproveitou a ocasião para falar abertamente da situação da publicação:

E agora reffitamos um bocado sobre a situação de *Verde*. Qual é de fato? Imagino que a pior possível. Vocês sem dinheiro pra sustentá-la, os anunciantes não querendo mais bancar o trouxa. Assinatura ninguém não quer nem por amizade. Também fica feio a gente pedir assinatura pra uma coisa que não pode assegurar que saia o ano todo de assinatura, não é mesmo? Venda avulsa quase nula ou nula. *Verde* é um fruto de ilusão, como *Klaxon*, como *A Revista*, como *Estética*. Vocês carecem principiar matutando na possibilidade de matar *Verde*. Eu imagino que isto que falo vai doer feito relhada. Me desculpe se doer porém é a amizade mesmo que me obriga a falar assim. [...] Paguem dí-

¹ Mário de Andrade a Rosário Fusco, sem data (fev. de 1928), Acervo de Rosário François Fusco.

² Rosário Fusco a Mário de Andrade, 30/4/28, AMA, IEB-USP.

³ Rosário Fusco a Mário de Andrade, 27/5/28, AMA, IEB-USP.

vidas se houver e pronto. Agora: se fizerem questão de *Verde* aparecer [segunda fase], conservo minha promessa, entro no número dos marchantes a 10\$000, como 5 marchantes, isto é, mandarei 50\$000 mensais.”¹

Na carta em resposta, Rosário Fusco tentou demonstrar ao amigo que as finanças não estavam tão mal, que ainda era possível manter a revista. Fusco atribuiu o convite à amizade, ao apressado por Mário.

Nas cartas do final de 1928, Fusco ainda alimentava a esperança de continuar a revista. Já na distribuição do número 5, Fusco pede ao amigo que começasse a pensar na colaboração para o número 6: “Vai sair do tamanho da *Antropofagia* (8pg.) 500 exemplares por 140\$000 capa duas cores. Que tal? Assim acho que não morre não. Somos 5 pra vacaria e toca pouco pra cada.”² Pouco tempo depois disso, em outra carta, chega a anunciar que a edição iria para a tipografia naquele dia. Porém nenhum outro número chegou a ser editado até 1929. A última edição de *Verde* foi de maio de 1929; número em homenagem a Ascânio Lopes e sem anúncios. A morte de Ascânio Lopes reuniu os companheiros verdes em torno de um objetivo comum, prestar uma homenagem póstuma.

Enrique de Resende, em sua *Pequena História Sentimental de Cataguases*, justificou com a perda do amigo o fim do grupo e da revista, que não poderia continuar sem o companheiro “que tombara”: “Ascânio morreu no dia 10 de janeiro de 1929, e com ele morreu a *Verde*. O número de maio daquele ano é póstumo. Foi editado *in memoriam* do companheiro morto.” (RESENDE, 1969, p. 112)

Além da morte de Ascânio e da dificuldade financeira de sustentar a revista, a correspondência entre Mário de Andrade e Rosário Fusco revela ainda mais um elemento que levaria ao fim da publicação: o desentendimento entre Fusco e Francisco Inácio Peixoto em julho de 1929. Fusco contou sobre a discussão e deu a notícia do seu desligamento do grupo: “Sabe que caí fora da revista? Pois caí.”³ O grupo não teve como continuar sem o seu “epistoleiro” – forma como Enrique de Resende se referiu a ele em carta de abril de 1928 a Mário de Andrade.

São muitas as passagens na correspondência ativa e passiva de Mário de Andrade em que o pesquisador da crítica genética pode surpre-

¹ Mário de Andrade a Rosário Fusco, 8/6/28, Acervo de Rosário François Fusco.

² Rosário Fusco a Mário de Andrade, 21/7/28, AMA, IEB-USP.

³ Rosário Fusco a Mário de Andrade, jul. de 1929, AMA, IEB-USP.

ender as muitas etapas do processo de produção de obras literárias. Telê Ancona Lopes, no artigo “Uma ciranda de papel: Mário de Andrade destinatário”, lembra, inclusive que Mário guardou cópias de algumas cartas enviadas por ele: “Ali, as cópias permitiam o generoso carteador aproveitar, em projetos seus, ideias que brotavam fartas na discussão epistolar, quando se jogava fundo em assuntos de literatura, do folclore ou da música” (LOPEZ, 2000, p. 238). É, dessa forma, correspondência rica em “arquivos da criação”. Marcos Antonio de Moraes acrescenta que além das pegadas da criação, essa correspondência também traz o olhar sobre o próprio processo, em vários depoimentos que mostram os desafios da elaboração de um texto literário. Inclusive, Marcos Antonio de Moraes mostra como esses depoimentos do remetente tornam-se um convite à participação do destinatário: “O depoimento circunstanciado do remetente sobre o próprio trabalho instiga a participação do destinatário, favorecendo debates que contribuem para que o autor possa ter um conhecimento crítico de seu texto. O interlocutor é, aliás, chamado muitas vezes a colaborar”. (MORAES, p. 31)

Como o estudo procurou demonstrar, são várias as passagens do diálogo epistolar de Mário de Andrade e os rapazes de *Verde* que ajudam a remontar o período de publicação da revista *Verde* e a participação do escritor paulista na aventura. A organização e o estudo desta correspondência cria uma janela em que se pode observar meandros das seis edições, como a origem das colaborações, a problemática manutenção da periodicidade e as decisões de orientação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acervo de Rosário François Fusco (filho de Rosário Fusco)

ANDRADE, Mário de. “‘Verde’ revista moderna. N. 3 – Cataguases, Minas Gerais”. *Diário nacional*, São Paulo, 18 dez. 1927, p.11.

BRANCO, Joaquim. *Passagem para a modernidade: transgressões e experimentos na poesia de Cataguases; década de 1920*. Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2002.

Cartas inéditas (diálogo Mário de Andrade e Rosário Fusco): Arquivo Mário de Andrade – Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo.

DIAZ, José-Luis. “Qual genética para as correspondências?”. Trad. Cláudio Hiro. *Manuscrita*. Revista de Crítica Genética. nº 15, 2007, p. 119-161.

LOPEZ, Telê Ancona. “Uma ciranda de papel: Mário de Andrade destinatário”. In: GALVÃO, Walnice Nogueira, GOTLIB, Nádya Battella (orgs.). *Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000, p. 275-285.

MORAES, Marcos Antonio de. “Epistolografia e Crítica Genética”. *Crítica Genética / Artigos*, p 30-32.

RESENDE, Enrique de. *Pequena história sentimental de Cataguases*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1969.

VERDE (Coleção completa da revista). Edição fac-similar. São Paulo: dezembro de 1978.

**A ESTILÍSTICA
COMO RECURSO À INTERPRETAÇÃO
E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO**

Talita da Silva Campos (UERJ)
tatyscampos@hotmail.com

1. Introdução

O debate em torno da importância das atividades de leitura na escola é um tema cuja discussão vem ocupando papel de destaque entre os professores, famílias, esferas governamentais e até na mídia, principalmente após a divulgação dos resultados de nossos alunos nas avaliações de rendimento escolares nacionais e internacionais.

Não há dúvidas de que boa parte dos professores de Língua Portuguesa está comprometida com o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos, mas o fato é que este mesmo grupo de educadores vem questionando a eficácia das atividades desenvolvidas em sala de aula, especialmente no tocante a leitura e ensino da literatura.

Como atrair e despertar o interesse dos alunos para a leitura de obras literárias? Como desvincular o ensino da literatura da mera preparação para o vestibular? Como abandonar antigas práticas centradas exclusivamente no ensino de teoria literária e adotar uma perspectiva de reflexão em torno do texto? Esses e outros questionamentos permeiam a atividade docente e através dessa busca de respostas é que poderemos desenvolver atividades que propiciem o surgimento do aluno-leitor para que este estabeleça contato direto com o texto literário.

A tradição escolar transformou a Literatura em uma disciplina que dita quais obras merecem ser lidas sem considerar as leituras prévias dos alunos e seus interesses e expectativas e principalmente restringiu a questão do estilo a uma coletânea de características previamente determinadas e facilmente identificáveis com objetivo de caracterizar determinado autor ou movimento literário.

Em sala de aula há uma imensa carência das atividades de leituras literárias, pois acaba prevalecendo a leitura de trechos selecionados que por diversas vezes são analisados sob aspectos puramente gramaticais ou sintáticos e fora de seu contexto de produção.

Segundo Martins (2009, p. 86):

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas e sociais, econômicas, enfim, motivações diversas que repercutem no fazer estético, a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário.

A leitura da literatura na escola deveria contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção estética, das capacidades expressivas, argumentativas enfim de todos os conhecimentos e habilidades que contribuem para o desenvolvimento e engajamento discursivo dos alunos.

Este trabalho defende a ideia de que leitura e escrita devem caminhar juntas, pois delas decorrem os requisitos para o desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas, discursivas, entre outras.

2. *Estilísticas e o conceito de estilo*

Uma das maiores dificuldades encontradas na delimitação do campo de estudo da Estilística é a diversidade de definições relacionadas ao termo estilo. À estilística interessa as formas de exteriorização do pensamento, ou seja, de que maneiras perante o material linguístico disponível o usuário é capaz de criar, recriar, operando de maneira consciente para a constituição do enunciado em função de seus destinatários.

O conceito de estilo está presente na literatura, arquitetura, na música, na mídia etc. Podemos relacionar diversos atributos ao conceito de estilo: formal, informal, moderno, clássico, objetivo, redundante etc., falamos até em estilo de vida ou viver com estilo.

Podemos utilizar como exemplo três definições para o conceito de estilo:

- a) conjunto de traços característicos da personalidade de um escritor (estilo como idiosincrasia);
- b) tudo aquilo que contribui para tornar reconhecível o que alguém escreve (estilo como técnica de exposição);
- c) realização plena de uma significação universal em uma expressão pessoal e particular (estilo como realização literária).

A estilística oferece os meios para que possamos interpretar e fazer uso dos múltiplos recursos que a língua nos oferece e não se restringe unicamente a análise de obras literárias, ela contribui para a interpretação textual de modo amplo e pode ser dividida em quatro áreas:

Estilística da palavra ou léxica – estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e conceituais.

Estilística fônica – estuda os recursos expressivos presentes no nível fônico da língua.

Estilística da frase – estuda a sintaxe (combinação) das palavras na frase, de maneira vigente ou com desvios. À estilística sintática interessa a consideração da norma sintática, dos tipos de frases que se pode formar e os desvios dela que constituem traços originais e expressivos.

Estilística da enunciação – Enunciação é um ato de comunicação verbal. Um indivíduo põe em funcionamento a sua língua para dizer alguma coisa a outro(s) indivíduo(s) que deve(m) conhecer também a mesma língua. Interessa à estilística da enunciação o processo de construção do enunciado (sequência acabada de palavras de uma língua emitida por um falante).

Como afirma Cressot (1980, p. 16) “A estilística não se limita ao estudo de brilhantes exceções, ou de fantásticas excentricidades. O estudo dos casos normais justifica-se tanto ou mais que o dos casos patológicos”.

A obra literária é considerada a fonte primordial de matéria prima para a análise estilística, mas não é somente por tal aspecto que ela merece relevância nas atividades que envolvem a língua. A língua só pode ser compreendida em uso e a literatura, através da análise estilística permite aos alunos compreender de que maneira esses usos são construídos e quais sentidos vão alcançar na constituição do texto, seja ele literário ou não.

As aulas de língua portuguesa e literatura devem ser espaços de interação, de interlocução, onde se pode manter contato com a diversidade de discursos (verbais e não verbais) porque na realidade não lemos apenas livros, mas lemos tudo que nos cerca, lemos o mundo ao nosso redor.

Nessa perspectiva é possível superar a crença de que a nossa língua está fechada em si mesma, pronta ou acabada e conseguimos mostrar que a língua é (co)produzida por sujeitos interagindo em situações de interlocução.

3. *Refletindo sobre o papel da literatura na escola e as atividades de interpretação e produção textual*

Diante do desinteresse dos alunos pela disciplina literária e na ausência de noções teóricas que contribuam para uma prática de leituras literárias interessantes e significativas, buscamos observar o que nos dizem os documentos oficiais sobre o papel da literatura no ensino médio.

Os documentos oficiais não se apresentam como manuais a serem seguidos, mas sim como objetos de reflexão por parte dos professores no direcionamento de suas práticas.

De acordo com o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, em seu volume de número 1, a “Literatura” mesmo após ter tido seus conteúdos incorporados aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* foi incluída na macroárea “Linguagem” e apesar do reconhecimento de sua importância teve sua autonomia e especificidade negadas.

Defende-se a presença da literatura no currículo como fonte de prazer na qual a leitura também pode ser considerada como lazer superando assim a crença de que só se deve aprender na escola aquilo que pode contribuir para o ingresso no mercado de trabalho. O argumento apresentado no documento é o de que a literatura é fundamental, pois ela é arte que se constrói com palavras.

A proposta é que a literatura deixe de ser considerada uma disciplina restrita a uma pequena elite e que os bens culturais produzidos tornem-se acessíveis a todos. Este é um dos objetivos de nossa legislação educacional para o ensino médio em seu artigo de número 35 “(III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996)”.

Para o alcance de tais objetivos a orientação dos documentos é clara: o aluno não deve ser abarrotado de informações sobre escolas literárias, estilos de épocas etc., o que se pretende alcançar é a formação do leitor-literário, ou seja, os professores deverão “letrar” literariamente seus alunos, fazendo com que estes se apropriem da literatura construindo sua experiência literária que pode ser entendida como o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A

experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2002, p. 55)

Após termos refletido sobre essas orientações é necessária que seja feita a distinção entre ensino de literatura que pode ser entendido como o estudo da obra literária de acordo com sua organização estética e leitura da literatura, que está relacionada à compreensão do(s) texto(s) contribuindo para a experiência literária dos alunos, as duas habilidades se complementam, pois o aluno necessita ser instrumentalizado para a leitura de obras que demandem conhecimentos literários específicos, o que não pode acontecer é a leitura da literatura com fim em si mesma, apenas para cumprir requisitos do currículo.

Os alunos podem e devem ser instigados a refletir sobre as diversas possibilidades de leitura do texto literário para que compreendam que os sentidos não estão dados, mas são negociados, construídos no ato de interação leitor-texto.

3.1. A literatura e a estilística nas avaliações do ensino médio

A Literatura não recebeu um tratamento específico nos PCN, apenas nos documentos de orientações curriculares é que pode ser encontrada uma seção sobre a disciplina. Nos PCN+ (*Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*) ela passa a fazer parte da área linguagens, códigos e suas tecnologias. A proposta dos PCN+ é a de que todos os conteúdos que englobados nesta área sejam trabalhados de maneira interdisciplinar e com o objetivo fundamental de desenvolver a macrocompetência que envolve a comunicação e a expressão por parte do aluno.

O conceito de competência foi adotado após a reformulação das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* e da *Matriz de Referência* para o que atualmente se convencionou chamar de Novo Enem. Entende-se por competência a mobilização de recursos cognitivos no enfrentamento e resolução de uma situação ou série delas.

Nos PCN+ existem seis conceitos estruturantes que devem ser considerados na elaboração dos currículos, são eles:

1. Linguagens: verbal, não verbal, digital;
2. Signo e símbolo;
3. Denotação e conotação;
4. Gramática;
5. Texto;
6. Interlocução, significação, dialogismo.

Uma série de competências e habilidades está relacionada a estes conceitos e são elas que norteiam a elaboração de itens que poderão ser utilizados nas provas de verificação de rendimento.

Os conceitos de “negociação de sentidos, significado e visão de mundo e desfrute (fruição estética)” fazem parte do eixo de número 8, intitulado *Metalinguagem*.

Conforme os PCN+ as habilidades relacionadas a este eixo são:

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).
2. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.
3. Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos.
4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.
5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

A fundamentação teórica se concentra nos conceito de dialogismo e as questões devem ser elaboradas de modo que busquem a mobilização em torno das Competências.

No trabalho com textos são almejados os seguintes objetivos:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;

3.2. Analisando um exemplo de questão

Os documentos oficiais que norteiam a elaboração do currículo para o ensino médio passaram por reflexões teóricas e reformulações e apresentam uma proposta mais dinâmica e contextualizada de trabalho com a linguagem (área que engloba língua portuguesa, literatura, arte, língua estrangeira etc.) só que o mesmo não acontece quando os conteúdos integrantes destas disciplinas são verificados nas avaliações oficiais.

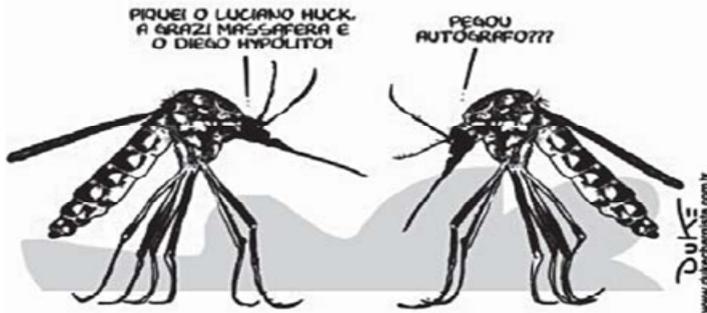
Neste trabalho, analisaremos algumas questões do ENEM cujos itens envolvem conhecimentos da literatura.

Observemos a questão de número 131 da prova azul do ENEM 2010 (2ª aplicação).

Na questão de número 131 do mesmo exemplar da avaliação, apesar da charge conter recursos de humor que poderiam ser explorados o item solicita apenas uma informação que objetiva a classificação da estratégia de composição textual, como vemos a seguir:



Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso em: 03 set. 2010.



Disponível em: <http://www.dukechargista.com.br>. Acesso em: 03 set. 2010.

Todo texto apresenta uma intenção, da qual derivam as escolhas linguísticas que o compõem. O texto da campanha publicitária e o da charge apresentam, respectivamente,

(A) expositiva, porque informa determinado assunto de modo isento; e interativa, porque apresenta intercâmbio verbal entre dois personagens.

(B) descritiva, pois descreve ações necessárias ao combate à dengue; e narrativa, pois um dos personagens conta um fato, um acontecimento.

(C) injuntiva, uma vez que, por meio do cartaz, diz como se deve combater a dengue; e dialogal, porque estabelece uma interação oral.

(D) narrativa, visto que apresenta relato de ações a serem realizadas; e descritiva, pois um dos personagens descreve a ação realizada.

(E) *persuasiva*, com o propósito de convencer o interlocutor a combater a dengue; e *dialogal*, pois há a interação oral entre os personagens.

➤ A alternativa correta é a letra (E), porém os recursos de humor utilizados na composição do texto da charge sequer foram abordados.

4. *Estilo e autoria*

O aluno não pode ser visto como um espectador que se encontra passivo diante dos conhecimentos que lhe são apresentados. O objetivo dos professores é fazer com que os alunos tornem-se administradores de seus processos de aprendizagem, demonstrando autonomia na realização e proposição de atividades.

É esta autonomia que nos interessa, pois ela é a chave para o desenvolvimento pleno dos educandos.

Nas *Orientações Curriculares*, a autoria é denominada de protagonismo e dessa característica decorrem as seguintes competências e habilidades:

Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual,

Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos

Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria,

Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes

Nas atividades de produção textual a autonomia está diretamente relacionada com a autoria, pois assim os alunos deixam de ser reprodutores do que já foi dito e passam a trabalhar com a língua construindo significações.

Com o deslocamento do texto para o discurso, espera-se que os alunos posicionem-se criticamente diante do que leem e produzem.

Os alunos precisam se conceber como autores para que suas produções sejam dotadas de significação e também para a superação das atividades descontextualizadas de produção textual.

A escola precisa oportunizar atividades em que os alunos possa, pronunciar o mundo através da linguagem, exercendo sua autoria.

O desenvolvimento da autoria só pode ocorrer dentro de uma prática de ensino contextualizada onde se estabelece a relação entre autor e texto.

5. *Por uma proposta alternativa de ensino*

A literatura não pode ser explorada de maneira conteudista e o texto literário merece uma análise que não fique restrita a aspectos gramaticais. Propõe-se que as atividades com o texto literário considerem as noções de intertextualidade, Interdisciplinaridade, intersemiose e transversalidade.

A proposta de atividade a seguir não se configura como um roteiro para a análise, mas sugere um trabalho mais amplo e reflexivo com texto literário.

TEXTO I

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,

Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

TEXTO II



(Caulos, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1978)

TEXTO III

Canção do Exílio Facilitada

lá?
 ah!
 sabiá...
 papá...
 maná...
 sofá...
 sinhá...
 cá?
 bah!

(José Paulo Paes)

PROPOSTA DE ATIVIDADES	
NOÇÃO	ATIVIDADE
Intertextualidade <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar as diversas relações existentes entre os textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer as relações dialógicas nos três textos por diferentes autores. • Identificar os recursos estilísticos, discursivos presentes nos textos, apontando semelhanças ou diferenças.
Interdisciplinaridade <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as disciplinas que fazem parte do currículo na elaboração da proposta pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar as relações entre a literatura e as outras disciplinas (contribuição da Geo-grafia, Biologia etc.)
Intersemiose <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os diversos tipos de linguagens e códigos e sua relação com a produção artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os textos relacionando-os as imagens apresentadas no texto II.
Transversalidade <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os Temas Transversais, buscando soluções para problemas que afetam a sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre o tema transversal Meio Ambiente e a questão do desmatamento e da interferência do homem na natureza.

A proposta de atividade apresentada tem como objetivo ampliar a discussão do caráter plural do texto literário e do fazer artístico, levando em consideração a complexidade envolvida no ato de escrever.

A leitura passará a ser fonte de enriquecimento cultural e a interpretação do texto literário certamente se enriquecerá com a base estabelecida em outras leituras que certamente acontecerão.

6. Considerações finais

O maior desafio da escola é colocar o aluno em contato com o texto literário como forma de construção/negociação de sentidos para que sejam superadas as práticas de ensino de literatura que se restringem à memorização de características dos estilos de época.

A leitura literária na escola precisa ser compreendida como ato de enunciação e coenunciação conforme a proposta defendida ao longo deste trabalho, tendo em vista o caráter dialógico existente entre autor-texto-leitor para que sejam superados os tabus que afirmam que a literatura é muito difícil e reservada a poucos iniciados e para que a leitura do texto literário e as atividades de produção textual se convertam em práticas socialmente situadas deixando de ser apenas práticas que tem como objetivo o cumprimento de tarefas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino médio. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais- linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

COUTINHO, Afrânio. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1980.

ENEM, *Exame nacional do ensino médio, caderno azul*. 2ª aplicação. Ano 2010. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 20-01-2011.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. Petrópolis: Vozes, 2009.

A ESTRELA-BOCA E SEUS MILHÕES DE
CANÇÕES-BEIJOS-LUZ

Leonardo Davino de Oliveira (UERJ)

leonardo.davino@gmail.com

1. Cantar e ser cantado

Em princípio, toda canção é o equilíbrio entre um texto (palavra), uma melodia (instrumental) e a manutenção disso na voz de alguém. O equilíbrio se dá no desempenho vocal do cancionista – que nem sempre é o compositor da canção: é coautor, parceiro.

É no desempenho que o cancionista imprime o efeito de real: a sensação – no ouvinte – de naturalidade: de que aquelas palavras cantadas só podem ser ditas (entoadas) daquela forma. O cancionista dá sentido a sons, ritmos, sentimentos e experiências que estão *soltas* no mundo: mostra-nos o que até então estava escondido em nós mesmos. Ouvir canção (ter uma experiência estética sonora) implica, tal como José Dias o fez a Bentinho, ser denunciado a si mesmo.

Cantar é sempre cantar a vida: afirmar a existência de quem canta e de quem é cantado. “Me olha o que eu olho”, diriam os versos de “Blanco”, poema de Octávio Paz, via tradução de Augusto de Campos. O sujeito da canção de “Ele me lê”, de Ana Cláudia Lomelino, ao apontar o gesto do outro – “ele me lê” – está chamando atenção para a *surpresa* de ser lido pelo outro: surpresa que lhe denuncia a própria existência.

Guardada no disco *Tono* (2010), o verso “Ele me lê” mais parece uma palavra única – elimilê – vinda de alguma língua afro: nagô, iorubá, banto. Para isso, age o modo de emissão da cantora: gerador de um delicioso palíndromo. A melodia mântica, ampliada pela repetição *ad infinitum* do verso-título, a conjunção dos sons /l/ e /m/ e o som palindromático reforçam a gestualidade ritual da canção.

Ele me lê

(Ana Cláudia Lomelino)

Ele me lê ele me lê ele me lê

Ele te lê ele te lê

Ele te lê

O sujeito parece aprofundar-se mais e melhor em si, a cada nova repetição: há uma circularidade cartática. Isso, aliado ao som da banda

Tono, que produz uma ciranda encantatória entre sintetizadores e percussão, faz de "Ele me lê" uma espiral de fumaça sonora: onde o ouvinte se perde para se achar feliz diante da certeza de ser lido.

A certa altura, o verso que até então vinha se dobrando para dentro de si desdobra-se para fora e entra o coro: "Ele te lê". Eis o ápice da vontade do sujeito, o êxtase ritualístico: o reconhecimento, pelo outro (coro) daquilo que ele havia dito.

A interpretação de Ana Claudia Lomelino engendra o sujeito da canção na voz. Voz que dá espaço ao som instrumental quando a mensagem é restaurada: agora não é mais "ele" que lê o sujeito, há uma terceira personagem – o coro – que ouve, lê e canta (assina) o que o sujeito cantou: "ele me lê". Esta canção é um exemplo em que letra, música e voz compõem em perfeita harmonia (Apolo e Dioniso) uma metacanção: canção que se autosserpenteia verbocoperformativamente.

2. *Com a minha música*

Salvo os shows, o comércio e aquelas pessoas que teimam em impor suas trilhas sonoras às outras nos transportes e elevadores da cidade, as experiências cancionais, com o advento da era da mobilidade técnica, estão cada vez mais individuais.

O fato é que a disseminação via internet dos arquivos sonoros, limita aqueles momentos de outrora: de quando um amigo comprava um disco e todos corríamos para ouvir – num quase ritual místico. E, dependendo do cantor, do disco e da turma, era de fato. Porque facilmente manipulável, qualquer um pode compor uma trilha que melhor diz a si: ao indivíduo. Pulamos faixas, mixamos canções, ritmos, gêneros (aparentemente) antagonônicos na mesma velocidade oferecida pelas mídias. Nada de esperar todo o disco rodar para virar o lado do LP. O lance é só ouvir o que me canta melhor naquele instante-já da experiência líquida e fugaz.

Contrapondo-se, ou melhor, problematizando isso, o sujeito de "Nu com minha música", de Caetano Veloso, pensa em "ficar quieto um pouquinho / lá no meio do som". Ele quer restituir uma bolha sonora protetora e paradisíaca onde ele possa ser e estar no mundo. Semelhante ao sujeito de "Se eu quiser falar com Deus", de Gilberto Gil, o sujeito criado por Caetano engendra um ato ritualístico – "salamaleikum, carinho, bênção, axé, shalom", evoca – para o contato com a sua música (interna) in-

dividual e intransferível. Deste lugar – "que vai de tom a tom" – o sujeito vislumbra o bem e a esperança, apesar da dor.

Nu com a minha música

Caetano Veloso

Penso em ficar quieto um pouquinho
Lá no meio do som
Peço salamaleikum, carinho, bênção, axé, shalom
Passo devagarinho o caminho
Que vai de tom a tom
Posso ficar pensando no que é bom

Vejo uma trilha clara pro meu Brasil, apesar da dor
Vertigem visionária que não carece de seguidor
Nu com a minha música, afora isso somente amor
Vislumbro certas coisas de onde estou

Nu com meu violão, madrugada
Nesse quarto de hotel
Logo mais sai o ônibus pela estrada, embaixo do céu
O estado de São Paulo é bonito
Penso em você e eu
Cheio dessa esperança que Deus deu

Quando eu cantar pra turba de Araçatuba, verei você
Já em Barretos eu só via os operários do ABC
Quando chegar em Americana, não sei o que vai ser
Às vezes é solitário viver

Deixo fluir tranquilo
Naquilo tudo que não tem fim
Eu que existindo tudo comigo, depende só de mim
Vaca, manacá, nuvem, saudade
Cana, café, capim
Coragem grande é poder dizer sim.

"Nu com a minha música" – com seus versos "Nu com meu violão, madrugada / Nesse quarto de hotel / Logo mais sai o ônibus pela estrada, embaixo do céu" – recupera outra canção de Caetano: "Noite de hotel". Em ambas há o tema da solidão do cancionista: os bastidores das angústias que antecedem e dão motor as canções – "As vezes é solitário viver", diz o sujeito, para depois concluir: "Eu que existindo tudo comigo, depende só de mim / Vaca, manacá, nuvem, saudade / Cana, café, capim / Coragem grande é poder dizer sim". Como Cláudia Fares anota no livro *O arco da conversa*: "O importante é observar o que o poeta faz das evocações ["vaca, manacá..."] que lhe fazem companhia e que só dele dependem" (1996, p. 169). Tais evocações estreitam o estado de pertenc-

cimento ao lugar (estranho) onde o sujeito se encontra – um quarto de hotel. Ainda para a autora: "Percorrer o *sem fim* em total ignorância torna-se o destino do saudoso-solitário" (p. 168) que equilibra a dificuldade da artesanaria poética com a necessidade de expressão cancional.

Tudo isso precisa ser emoldurado por uma passionalização melódica tocante e por uma dicção enfadada e triste (timbres baixos) comoventes. Como está registrado tanto na versão do próprio Caetano Veloso (1981), quanto na versão gravada por Marisa Monte, Rodrigo Amarante e Devendra Banhart, para o disco *Red hot + Rio 2* (2011). No entanto, é justamente por enfatizar na solidão que encontro um equívoco na gravação coletiva de "Nu com a minha música" feita por Marisa Monte, Rodrigo Amarante e Devendra Banhart. Ou seja, na canção não há espaço para a permuta de vozes, mesmo que seja com outros cancionistas (pares do sujeito da canção) na tradução de uma dor que é intransferível. Parafraseando Octávio Paz, o sujeito de "Nu com a minha música parece querer dizer: "Me canta o que eu canto". Dividir tal acontecimento – compartilhar os vocais – é romper isso: seria a explosão da ilha sonora que o sujeito montou para si. E, portanto, ele não estaria mais sozinho como sugere estar.

O sujeito de "Nu com a minha música" é um cancionista em seu momento mágico de mergulho para dentro do espaço íntimo, daí a compressão de referências, de onde sairá a canção ora executada, cantada. Ele combina e alterna irregularidade verbal, melódica e vocal com progressão homogênea a fim de figurativizar a sua confusão interna. Sempre partindo, em turnê, entre um show e outro, cantor que é, o sujeito da canção sente o peso de estar sozinho. Como anotou Octavio Paz, em *O labirinto da solidão e Post-scriptum*: "A dureza e a hostilidade do ambiente – e esta ameaça, oculta e indefinível, que sempre flutua no ar – obrigam a que nos fechemos para o exterior" (1976, p. 31). É deste modo que a única saída possível é a canção, a arte: de onde o sujeito pode se inclinar para o lado do sim à vida.

3. *Aumenta o volume e vai*

Precisamos estar atentos para o impacto que os objetos *presentes* exercem sobre nossos corpos. Afinal, as novas tecnologias avançam no objetivo de satisfazer nosso desejo (humano) de presença. O que são, portanto, Orkut, E-mail, Skype, Messenger... senão tentativas de burlar o processo gradual de abandono e esquecimento da presença no mundo

contemporâneo e, de viés, presentificar o(s) outro(s): a alteridade-espelho?

Noutra perspectiva, presentificar algo, ou alguém, é poesia: produções de sentido – é tornar presente o que jamais esteve ausente de nós, mas que pelo automatismo cotidiano perdeu a graça e a intensidade. Presentificar é dar cor ao óbvio: “Vaca, manacá, nuvem, saudade / Cana, café, capim”. Ao tentar buscar um sentido único à poesia, com instauração de repertórios, o crítico destrói a poesia: não deixa a canção cantar.

Penso nisso enquanto ouço o sujeito da canção "Aumenta o volume", de Felipe S. e Chiquinho, dizendo: "Aumenta o volume e vai / tão certo de ir / desafeto não faz bem / e porém / espero ser muito mais". Há aqui um desejo *metapoético*: pré-pensamento; pré-produção de sentidos. Ou pós tudo isso. Um impulso afirmativo da existência.

Aumenta o volume

Felipe S. / Chiquinho)

Aumenta o volume e vai
Tão certo de ir
Desafeto não faz bem
E porém
Espero ser muito mais
Sem ter que pisar em ninguém
Em ninguém
Esquece o impossível
Desperte o infinito
Em seu olhar
O mais difícil seja ouvir
E ainda mais que explicar

Claro está que as tecnologias têm ajudado às nossas necessidades de canto. Hoje podemos carregar nossas *neosereias* na palma da mão. Técnicas e equipamentos de reprodução novos tendem a facilitar isso. Exemplos simples, mas definidores do contexto atual: se antes era preciso parar tudo para virar o lado do LP (com sua capacidade limitada de canções), hoje o espaço digital acumula uma quantidade imensa (e muitas vezes impossíveis de serem, de fato, ouvidas) de sensações e efeitos especiais sonoros.

A voz exerce uma força material tamanha sobre nós. Quantas vezes ouvimos alguém dizer que a primeira coisa que faz quando chega em casa é ligar a TV ou o rádio para assim ter a sensação de não estar sozinho em casa? "Aumenta o volume" (disco *Amigo do Tempo*, 2010) é convite para que a presença da voz se intensifique e invada nosso corpo

de ouvinte: para que o corpo de quem canta possa tocar nossos sentidos: além da pele. "Esquece o impossível / desperte o infinito / em seu olhar", diz o sujeito brincando sinestesticamente com o ouvinte.

Para o sujeito, mais difícil que explicar é ouvir: estar atento e forte às presenças todas que se manifestam na voz mecanicamente reproduzida pelo aparelho. Maior o volume, maior a imersão nas ondas sonoras (naquilo que não pode ser descrito, mas cantado): eis a experiência de sentir a vida pelo corpo todo – tal e qual como sentíamos no útero materno: nossa primeira e paradisíaca (porque infinitamente cantante: abundante) caixa acústica. Eis o lugar onde estamos nus com nossas músicas.

As experiências estéticas tentam restituir tal paisagem. E assim como a Eucaristia promete para os cristãos católicos a reprodução infinita da presença do mesmo Cristo, as tecnologias têm nos oferecido a oportunidade de ouvir (presentificar), cada vez mais customizadas e individualizadas, as vozes necessárias à nossa afirmação no mundo: os cantos de reconhecimento tão diversos e mutantes quanto nossos desejos, humores e vontades.

4. *Seja eu*

Como estamos tentando sugerir, a metacanção, irmã da metalinguagem, é aquela canção que se autorrefere. Ou seja, é a canção que fala da própria canção. Seja tematizando o gesto cancional, os modos de feitura de uma canção, seja comentando a própria canção em audição, entre outros aspectos.

A metacanção (canção que fala de si), vinda na esteira da metafísica, tem como procedimento básico tentar investigar além do sensível: ela faz perguntas para as quais não há respostas prontas e/ou simples. A metacanção quer ter acesso a um lugar aonde só se chega através da própria canção. Ela desdobra-se para dentro (intratextualidades) e para fora (intertextualidades) de si, na busca de cumprir seu intento: a autodefinição.

Sendo uma canção que fala sobre canção, a metacanção quer ter acesso a si: aquilo que está por trás e além do que é dito, cantado. Ela esmiúça cada filigrana de si – da alegria de ser canção: cada verso e cada melodia, aliados aos gestos vocais, percorrem e apresentam as tramas do ato cancional; ao mesmo tempo em que se sugerem as conexões (sempre ficcionais) que nós (ouvintes) estabelecemos: as produções de sentido.

É o que acontece em, pelo menos, três versões de “Mesmo que seja eu”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos. Para este momento, deixo de fora a versão de Zé Ramalho. A saber, cada um em períodos e discos bem distintos Erasmo Carlos, Marina Lima e Ney Matogrosso oferecem ao ouvinte diferentes aspectos da *mesma* canção: engendram produção de sentido que desestabilizam o conhecimento prévio do ouvinte. Cada qual rasurando a assinatura, tornando a canção algo *inédito*.

Mesmo que seja eu

Roberto Carlos / Erasmo Carlos

Sei que você fez os seus castelos
E sonhou ser salva do dragão
Desilusão meu bem
Quando acordou, estava sem
ninguém
Sozinha no silêncio do seu quarto
Procura a espada do seu salvador
E no sonho se desespera
Jamais vai poder livrar você da
fera da solidão
Com a força do meu canto
Esquento o seu quarto pra secar
Seu pranto
Aumenta o rádio
Me dê a mão

É deste modo que, enquanto Erasmo Carlos (*Amar para Viver ou Morrer de Amor*, 1982), pelos recursos técnicos e projetos estéticos de então, investe na criação de uma balada *pop* – adornada pelos sons de guitarra e teclado bem definidores do tempo contextual – e no canto despojado, quase festivo, que, deliberadamente, desenha a vontade do sujeito da canção: esquentar, através do canto, o quarto do ouvinte solitário, secando-lhe o pranto; Marina Lima (*Fullgás*, 1984) recria a canção sublinhando a fala por trás do canto: ancorada em sons instrumentais que transitam entre tons altos e tons baixos, alturas e descidas melódicas, pontuando as intenções do sujeito, a voz de Marina Lima dá o calor necessário ao aquecimento do quarto do ouvinte-destinatário; enquanto Ney Matogrosso (*Vivo*, 1999), com seu jeito de corpo cênico, e em parceria com a retomada das sugestões melódicas da versão de Erasmo Carlos, performatiza um sujeito ambíguo (andrógino) que *também* pode ser “um homem para chamar de seu”.

Claro está que temos aqui três sujeitos cancionais distintos: um *masculino* – com uma forjada baixa autoestima (“*mesmo que seja eu*”)

visando persuadir a mulher-ouvinte; um *feminino* – provedor de um clima cancional que remete aos corpos ardidos de sal e sol: cuja avó dizia “antes mal acompanhada do que só”, no caso, pelo fato de identificar na neta um desejo lésbico e masculinizante (a neta também é “um homem para chamar de seu” e tem “a espada do seu salvador”), ou seja, o outro (ouvinte feminino) precisa de um homem para chamar de seu, mesmo que seja uma mulher; e um *assim* – só possível no desempenho vocal e corporal da apresentação ao vivo de Ney Matogrosso.

Cada cancionista, ao investir na frase-título, encontra entradas e soluções diversas, luminosas, complementares e carregadas de sentidos para a *mesma* canção. Desconstruindo as imagens fabulares – da princesa presa na torre do castelo à espera do príncipe salvador – o sujeito das três canções aponta a solidão que devora milhões de sonhos, posicionando-se como o cantor/salvador do ouvinte imerso em tal situação. E quem não quer ser cantado? Ou melhor, quem não deseja (precisa de) o canto alheio, cuja força seca o pranto da crueldade de se saber só no mundo?

Sujeito-cantor, a voz que fala em “Mesmo que seja eu” canta pensando o canto, guardando uma teorização daquilo que é ser canção, oferecendo-se às apropriações que rompem contextos. Ele permite a eliminação da própria biografia: ele é o efeito especial que acontece no interstício entre o instante da emissão da voz e a presença da mesma no ouvinte. Ele solapa a coerência de quem lhe ouve, ao se desespecializar como obra aberta, propondo a devolução do canto a si mesmo (ao canto): energia que aquece. Cambiante e mantendo-se errante, ele sugere que defini-lo é perdê-lo. Eis o lugar onde trabalha o cancionista moderno – em permanente parceria (por vezes sutil e/ou *silenciosa*) com outros cancionistas – sempre apto a deixar a canção cantar. É por isso que se faz urgente a criação de mecanismos de contato com a poesia em que ela possa ser o início, o fim e o meio, e não apenas um suporte para a demonstração de erudição. É preciso restituir o lugar da estrela-boca para que os seus milhões de canções-beijos-luz possam engendrar vida: e vida em abundância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

PAZ, Octavio. *O labirinto da solidão e Post-scriptum*. Trad. Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

A EXPRESSÃO DA RELIGIOSIDADE
NA OBRA POÉTICA DE ISMAEL DE LIMA COUTINHO¹

Dorival Souza Barreto Júnior (UNIMONTES/PUC-Minas)

1. Introdução

Senhor Deus dos pequeninos,
Que falais na voz dos sinos,
Não ouvís o meu lamento
Retumbar na voz do vento?
Se ouvistes, senhor Deus,
Como estes tormentos meus,
Estes tão doridos ais,
Minorar não procurais?
Bem o vejo, meu senhor,
Que vos não mereço amor:
Quem vos tem tanto ofendido,
Não vos pode ser querido.
Eis me aqui prostrado ao chão,
Suplicando-vos perdão
Pelo mal que efetuei,
Contra vossa santa lei.
Fostes vós, o senhor meu,
Quem, por Cristo, prometeu
Ao contrito salvação,
Do pecado a remissão.
Ó senhor não queirais visto,
Fementido² o vosso Cristo,
A mim perdão já depressa,
Cumprí a vossa promessa.

(Perdão Senhor, Niterói, 1921).

A obra de Coutinho (1900-1965) é bem conhecida. Gramático e Filólogo, suas atividades acadêmicas realizadas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, ainda repercutem por todo o Brasil, em sua busca infundável de apreender, recriar e reconhecer a língua materna, portuguesa, falada e escrita no Brasil.

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Filologia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em agosto de 2011, sob a orientação do Prof. Dr. José Pereira da Silva.

² Fementido é o desleal, enganador, falso; que não cumpre a palavra.

Ismael Coutinho atravessa o modernismo erguendo o facho parnasiano das belas letras, indiferente a sua desconstrução pelos poetas de seu século. Insiste na fala preciosista do poeta inspirado pelas musas, na subjetividade do poeta em seu caminho solitário e da morte (é a “estrada”, de Dante?), foge a um sentido político coletivo para a poesia. (LOBO, 2011, p. 17).

Neste trabalho pretendo avaliar, através das leituras teóricas dos estilos de época, do comparatismo, a obra poética de Coutinho, inédita no Brasil. Em particular, avaliar a herança ‘religiosa’ do repertório do autor. Pois à primeira leitura fica evidente Coutinho bebeu nas fontes da escrita poética do Barroco brasileiro, mas também do Romantismo. Além da proximidade com autores contemporâneos, vinculados ao modernismo religioso, rejeitado pelo Modernismo ‘oficial’ (DOS SANTOS, 2002), como é o caso de Cecília Meireles e Jorge de Lima: “A poesia de Ismael Coutinho não se insere na revolução modernista quer no uso da língua portuguesa, quer na afirmação do nativismo da cultura brasileira”. (LOBO, 2011, p. 15).

No ensaio de LOBO (2011) ela insere alguns elementos que respondem às perguntas pelas referências compreensivas, contextuais e historiográficas da estética poética religiosa do autor, na aurora do século XX:

Ao contrário, salvo as exceções apontadas, busca praticar o vocabulário clássico herdado do passado greco-latino e congelado pelo Simbolismo-Parnasianismo, em especial por Olavo Bilac, que o poeta cita como uma de suas fontes de inspiração, ao lado de Casimiro de Abreu, Victor Hugo e Camilo (mas não Fernando Pessoa...). Todo o movimento da poesia de Ismael Coutinho integra-se a sua prática de professor de língua portuguesa e no projeto de conservar a norma culta. (LOBO, 2011, p. 15).

Afinal quem foi o poeta Coutinho, em que mundo se inseriu o universo de sua linguagem e mensagem poéticas? São questões que insistem em não se calar, dando sabor, ao conjunto de nossa leitura curiosa desta ‘nova’ faceta do filólogo e gramático tão reconhecido, por todos.

Segundo Lobo (2011), as raízes da poesia descoberta de Coutinho, em suas obras (*Silhuetas* e de *Bosquejos*, ambos datados pelo autor de 1922, mas escritos entre 1917 a 1925), deitam-se no solo fértil da produção poética brasileira do discurso religioso, que se encontra tão bem situada entre as buscas ‘espirituais’ do universo da formação moral da brasilidade.

Toda a poética ou teoria da criação em Ismael Coutinho se dirige à vida e à linguagem subjetiva, intimista, platônica, mas também ligada à religião, ao didatismo e moralismo, como em “Ser poeta” (LOBO, 2011, p. 18).

Textos nascidos na primeira fase do Modernismo, aquela fase mais agressiva do movimento nacionalista e revolucionário, a poesia de Coutinho, insiste nas temáticas e formas de outra escola, o Parnasianismo, sem perder de vista a forte influência da poética do romantismo, enquanto escrita que se rebelava contra o materialismo, a industrialização, o capitalismo, as formas da cultura burguesa que vencia.

Ser poeta é externar os sentimentos (...) é ser todo ensinamentos; (...) é viver meditando; (...) viver por entre as flores. Salmodiando sem ser compreendido (...) (...) cantar na flauta amena, É viver abraçado à sua cruz. (LOBO, 2011, p. 18).

Seminarista na primeira década do século XX, segundo Lobo (2011), Coutinho traz a marca da religiosidade eclesiástica. Ele não explora a fé simples e popular, mas sua poesia exprime os anos entre os livros, a disciplina, as orações em latim.

A poesia de Ismael Coutinho se deve a sua inclinação monacal, tendo estudado dos 17 aos 26 anos no Seminário São José, de Niterói, a qual não foi cumprida (casou-se, teve sete filhos), mas que se condensou na profissão de professor. (LOBO, 2011, p. 23).

Em seu poema “Hino Seminarístico” (Niterói, 04/1921) está presente o amor e o sentido da vida dos seminaristas no Seminário São José, em Niterói:

Eia! Avante! Falange sagrada,
Ao combate sem medo e temor;
Seja a cruz na vanguarda hasteada,
Dentro em nos reine nosso senhor.

Estr.

Nossos peitos serão fortaleza,
Que não teme do herege¹ a metralha;
Em Jesus temos nossa firmeza,
E na fé, nossa cota de malha.

A ciência e a fé, juntamente,
Sejam nosso brilhante farol,
Seja o livro a polar resplendente,
Seja a fé nosso claro arrebol.

Eia! Obreiros da santa cruzada,
A semente espalhem na terra;

¹ Herege é aquele que não tem fé religiosa ou não tem respeito ou deferência para com as crenças religiosas alheias.

Empunhemos a cruz por espada,
Seja a paz nosso grito de guerra.

Palmilhemos os ínvios sertões.
Mensageiros da paz e da luz;
Elevando a Jesus corações,
Dilatando o reinado da cruz.

Que o tapuia conheça a palavra,
A palavra da Santa Escritura,
Que a descrença medonha que lavra,
Se desfaça ante a fé que fulgura.
Sem temor nossa via sigamos,
Anchieta será nosso espelho,
Satanás foragido vejamos,
Ante as luzes do nosso Evangelho.

Que por terra baqueie a doutrina,
Onde o erro pulula, viceja;
Reine a estrela de luz diamantina,
A doutrina sagrada da Igreja.

No combate, na rude peleja,
Fulja sempre este lema gentil:
Inclinar nossas frentes a Igreja
Trabalhar pelo nosso Brasil.

A poesia de Ismael Coutinho porta a herança do pensamento religioso que perpassa quase toda a tradição poética brasileira, na diversidade das linguagens os diversos estilos de época nascidos aqui.

2. *O contexto da produção religiosa na poética brasileira*

2.1. *As origens Barrocas da Poesia de Ismael Coutinho?*

Segundo outro Coutinho, Afrânio (2004, vol. 2, p. 04-11) através de processos de ‘imitação’ da medievalidade poética nascia já no século XVI, a literatura brasileira, ou no Brasil. Tratava-se da literatura ‘barroca’, da poética dos sermões jesuíticos, da oratória sacra, dos encômios fúnebres e celebrações sociais de colônia:

Os três primeiros séculos da literatura no Brasil, já que propriamente não houve Renascimento, mostram a intercorrência de estilos artísticos, o barroco, o neoclássico e o arcádico, formas de fisionomia estética bem caracterizada pro sinais e princípios dominantes, que constituem manchas espaciais e temporais, entrosando-se, misturando-se e interpenetrando-se, às vezes somando-se, nem sempre sucedendo-se e delimitando-se segundo cronologia exata. (COUTINHO, 2008, p. 8).

Estas diversas linguagens que se distinguem mais claramente na didática das aulas de literatura que na realidade, trazem a marca da religião em suas fainas poéticas.

Dentre estas heranças medievais, destaca-se o ‘Poema da Virgem’ de José Anchieta e com ele, a literatura religiosa dos séculos XVI-XVII:

A sombra da Idade Média teve força para projetar-se, embora palidamente, na segunda metade do século XVI, nos campos de Piratininga e nas praias de São Vicente e Reritiba. Serviu-lhe de instrumento a voz do mundo solitário de um jesuíta que, de olhos fechados à ressurreição do mundo clássico, escrevia ainda pela medida velha. (COUTINHO, 2004, vol. 2, p. 42).

Coutinho insiste que a poesia do jesuíta Anchieta, mesmo compreendida literariamente como “subproduto”, a consequência de sua missão catequizadora e moralizante, ela inicia, como fonte, o longo conluio entre a poesia brasileira e a religiosidade, ou melhor, dizendo, as raízes teológicas da linguagem poética:

Até porque as relações entre literatura e teologia vêm de longe, são como o pecado original, quer dizer, nascem junto conosco e nos acompanham desde a aurora do mundo. O profeta Ezequiel foi obrigado a engolir um livro e depois, meio sem jeito, antecipou o prazer do texto de Barthes dizendo que o livro lhe fora doce como o mel. E, muito depois, o evangelista João veio nos dizer que no princípio era o Verbo. Sabemos também que poesia e teologia sempre estiveram próximas uma da outra nos cantos líricos em louvor da divindade, nos ritos e nos hinos litúrgicos de todas as tradições religiosas. Não é necessário lembrar os poemas do Bagavaghita nem a Bíblia. Na tradição hebraica, a escrita é concebida dentro de uma ligação muito forte com o divino. Na tradição grega, temos a idéia do entusiasmo que associa a inspiração poética à profecia ou à possessão por um Deus. Platão inventa os poetas teólogos, e o movimento da patrística em direção à estética produz, no cristianismo Helenizado, hinos litúrgicos que se elevam à dignidade de um gênero literário. Poderíamos multiplicar os exemplos. Sem falar nos textos sagrados e profanos que mutuamente se atraem e se misturam como anéis entrelaçados. Mas, se for possível retomar um título de La Boétie, poderemos dizer que, em determinado momento, houve um mau encontro nessa história. É quando a teologia se converte em doutrina e se começa a falar em Verdade (sic) com V maiúsculo. A partir desse momento, o teólogo tende a transformar-se numa espécie de guardião da doutrina, único depositário da verdade. E, como lembra o Umberto Eco de O Nome da Rosa, passa a ter tantas certezas que se torna seguro até mesmo dos seus erros. E sua linguagem torna-se, como diz Roland Barthes em outro contexto, uma linguagem encrática- in kratos-, ou seja, uma linguagem de poder. (TENÓRIO, 2008).

A poética do Barroco, expressa nas poesias de Anchieta, de Gregório de Mattos, do teatro de Gil Vicente, é por isso mesmo

um quadro sem fronteiras do mundo conturbado e curioso dos séculos XVI –XVIII, no qual as ancestrais tradições medievais desmoronavam a unidade ocidental, com a Reforma Protestante, no barroco. O Barroco encerra as inquietações do mundo moderno, da falência dos valores medievais e agrários, do servilismo e do dogma, lei civil.

E assim a arte pós-tridentina mobilizaria todos os recursos da pintura, do modelo retórico aos ‘exercícios espirituais’ de Inácio de Loyola, fundados na primazia da imagem, instaurando novos modelos de representação destinados a ser mais persuasivos e, com certezas mais militantes. Neste sentido ao explorar os vários aspectos do Barroco, Giuglio Carlo Argan, afirma:

De fato foi o Barroco que inventou a modernidade como atributo primeiro e essencial de qualquer produto de cultura, e é exatamente esse valor que tem sido contestado por uma cultura que se define como pós-moderna e quer a crise de todo o sistema, aliás, da idéia mesma de sistema da cultura Humanística (2004, p.7).

A Cultura barroca, portanto, estabelecida entre dois pólos o classicismo idealizante e o realismo testemunhal, de resto Aristóteles e Cícero, fontes primárias da cultura do Barroco ensinavam que é possível persuadir por vários meios; a serena argumentação, o silogismo e o entinema, a exaltada peroração, e a fria exposição de provas. O mesmo Argan chama a nossa atenção para a estratégia retórica da gestualidade barroca: “Prevvia-se até a persuasão mediante uma silenciosa arte dos gestos, e certamente seria interessante nos textos a gestualidade na da casual da pintura barroca”. (ARGAN, 2004, p. 8).

Persuadir significa solicitar e acreditar em algo que não está presente, mas que, apesar disso, se coloca no horizonte do possível. E neste sentido, o Barroco para alguns teóricos constituiu-se como uma primeira teoria da imaginação. Tratam-se em particular de formulações epistemológicas sobre o Barroco, este complexo sistema que implica na configuração de época da arquitetura, da arte, da música (sacra e profana) e, sobretudo da literatura brasileira das origens (STEGAGNO-PICCHIO, 2004).

Faz-se mister uma compreensão cada vez mais marcante na configuração deste Patrimônio: a arte do século XVII, de alma religiosa, que

desempenhou um papel político decisivo na formação da Europa moderna (ARGAN, 2004), do homem moderno, que conquista e ocupa o Brasil, a partir do século XVI (BRANDÃO, 1999).

Cada vez mais eu estava convencido da intrínseca ‘politicidade’ da arte barroca, sobretudo quando refletia sobre o papel que ela desempenhou na construção da cidade (ARGAN, 1998; LYNCH, 1977; MARAVALL, 1997), não apenas na sua estável figura arquitetônica, mas no efêmero das festas, das cerimônias e dos espetáculos (ABREU, 1999). E a cidade não era mais o município fechado no círculo das muralhas, mas a capital, o centro do Estado, a imagem da autoridade carismática. Ainda citando o mestre Argan, o interesse do Barroco para a estratégia epistemológica na formação de novos horizontes compreensivos do sistema cidade, ou da estrutura urbana que começa a marcar desde cedo a vida destas paragens do sistema Colonial português poderia ser bem expresso na imagem cunhada por ele:

A Roma de Bernini e Borromini, pensada como a capital não apenas de um Estado, mas de uma ecúmena. Ou seja, se a Idade Média havia sido a Europa das Catedrais, o Barroco foi a Europa das Capitais. (ARGAN, 1998, p. 9).

Mais ainda, o estudo sobre o Barroco, como estratégia cultural da ‘monumentalidade’ (LE GOFF, 2003) colonial brasileira implica na análise do estatuto teológico da imagem (GROULIER, 2004), problema antigo e sempre atual, mas que fará parte, cada vez mais, da elaboração de um moderno aprendizado do papel das complexas relações entre arte e religião no sistema barroco brasileiro (D’ARAÚJO, 2002). O termo ‘Barroco’ colonial’ assim como o Rococó pode exprimir, de certa maneira, a vasta e complexa gama de produção cultural da sociedade brasileira que se está formando no século XVII, em particular na Arquitetura (ALVIN, 1996/7), assim como também na literatura (HANSEN, 2004; SODRÉ, 1982). Os antecedentes europeus de nosso jeito barroco (OLIVEIRA 2002) de ser, assim como a sua função religiosa e sacra ocuparão uma parte considerável da ação de emoldurar a sociedade colonizada, onde o sistema artístico provê a elaboração de certas formas de discursividade às contradições do sistema escravocrata e cristão (BLACKBURN, 2002; WEHLING, 1994).

Se voltarmos ao poema inaugurador da poesia barroca no Brasil, aquele canto solitário de Anchieta exprime este ‘ir e vir’ entre os estilos de época, no “De Beata Virigine Dei Matre-Maria”, encontramos uma singularidade

Excetuado o caso de Camões, que exige estudo particularizado, e levando em conta as matizações que o renascentismo italiano assumiu em outros países, sob influências históricas e culturais, o avisado crítico ressaltou que o retardamento desse movimento, em Portugal e na Espanha, prolongou, em sua literatura, os reflexos medievalizantes.

Situa-se Anchieta, por circunstâncias pessoais e ambientes, como figura transicional entre o Medievalismo e o Barroco, quase extreme de contágios renascentistas. Se, quanto à temática, dados a natureza e os objetivos de sua arte, o afastamento dos motivos mitológicos e eróticos é naturalmente explicável, o mesmo não se poderá dizer dos processos comunicativos, que não obedeceram a uma escolha circunstancial, revelando, ao contrário, uma involuntariedade oriunda da formação cultural do poeta.

Já houve quem visse, na simplicidade da forma anchietana, uma adequação didática a fins edificantes e catequéticos, o que não excluiu suas cores medievalizantes, dando-lhes, apenas, novo processamento.

As notas barrocas encontráveis na poesia de Anchieta (o que se acentua nas obras mais recentes) explicar-se-iam por tardia influência, ainda não identificada, ou como simples manifestação de uma constante histórica, permanente e universal, a aceitar-se a tese do Pré-barroquismo, com raízes na literatura clássica latina:

O medievalismo anchietano não está apenas na temática, mas também na expressão literária. Ou, como disse Eduardo Portela, "é medieval não somente pelo seu comportamento, ao realizar uma poesia simples, de timbre didático, porém medieval também pela sua forma poética, seus ritmos, sua métrica... A sua própria linguagem apresenta, por vezes, traços nitidamente medievalizantes". Nos autos de Anchieta patenteiam-se, em abono dessa afirmativa, elementos valiosos de estudo, tanto na técnica dramática, de corte vicentino, quanto na expressão verbal. Joaquim Ribeiro examinou-os, assinalando peculiaridades que os aproximam dos mistérios e mostrando que a sua arte "é simples, singela, desataviada, quase rústica" na ausência de recursos e enleios estilísticos. Fê-lo, entretanto, para compará-la com a linguagem de Camões, o que não permitiu conclusão válida criticamente, a não ser que os poucos pontos de semelhança apontados se expliquem pela reminiscência de certos caprichos verbais de autores latinos. (NÓBREGA, 2003).

Para Afrânio Coutinho a poesia religiosa de Anchieta "*representa uma das mais ricas expressões poéticas do século XVI. Na América, foi o primeiro, sem que nenhum outro poeta dele se aproximasse, a despeito do movimento cultural, de grau superior, no resto do Continente*". (2004, p. 73).

2.2. Conclusões

Podemos concluir que a obra poética de Ismael Coutinho possui na ascendência do Barroco Brasileiro, com sua tradição poético-religiosa um primeiro assento compreensivo.

Ele desenvolve-se dentro deste sentimento de ‘imitação’ criativa que os autores da fundação da literatura no Brasil trouxeram de Portugal e de certa maneira, reinauraram aqui.

Assim resume Lobo a questão da anterioridade da identidade literária do autor fluminense:

A literatura religiosa, após as criações excepcionais da poesia de José de Anchieta, os sermões do Padre Antonio Vieira e a poesia sacra de Gregório de Matos, no barroco, não teve grande repercussão na criação poética brasileira. Surge assim, na vertente espiritualista da poesia modernista brasileira, um autor que exerceu a arte religiosa, inserindo-a na preocupação com a norma culta e no cuidado com a técnica de poetar – arte na qual sobressaiu Cecília Meireles. (LOBO, 2011, p. 24-25).

O tema religioso se expressa na obra poética de Ismael Coutinho quando ele aborda, por exemplo, temas como Morte/Pecado e Vida/Amor: “Quando eu morrer” (1921), “Se eu tenho de morrer” (1921), “Morrer! Morrer!” (s.d.), “À morte” (1921), “Perdão, Senhor” (1921), “Perdão, meu Deus” (1921), “Vida e morte” (1921), “A vida” (1921), “Nascer, viver, morrer” (1921), “Sursum corda” (1921) e “A...” (1921).

3. *Influências da poesia do romantismo na poesia religiosa de Ismael Coutinho?*

AVE MARIA!

(Ao Dr. Plácido de Melo)

Canta e sorri nas veigas perfumosas
A primavera – a liberal poetisa;
O sol, no ocaso, pálido agoniza,
Num camarim de gazas¹ vaporosas.
A doce voz das aves melodiosas,
Pelas encostas, festival desliza;
E o brando sopro de suave brisa
Oscula os troncos e desfolha as rosas...

¹ O contexto semântico direciona para *gases* (substantivo masculino plural), mas forma feminina deve ter sido necessária para formar a rima de *vaporosas* com *perfumosas*.

Ave, Maria! O velho bronze entoa,
No campanário, e esta sublime loa
É o miserere¹ do final do dia...
O titular no paço se descobre
E Ave, Maria! também diz com o pobre
E o eco além responde – Ave, Maria!

(ISMAEL COUTINHO, *Silhuetas*, 1924).

Segundo Lobo, o patrimônio genético da poesia de Ismael Coutinho pode ser visto também pela renúncia aos impulsos do Modernismo emergente, movimento que lhe é contemporâneo, em favor de uma estética de cunho romântico-parnasiano:

(...) Assim, há, nos dois livros deixados por Ismael Coutinho, um tom de filiação romântico-simbolista-parnasiana, e até epígrafes que se referem aos grandes românticos – Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo, Castro Alves, Casimiro de Abreu, poetas maiores – ao lado da busca vocabular de termos raros que nos remete à antologia da Poesia Simbolista, de Andrade Muricy, cujo maior expoente é Olavo Bilac. (LOBO, 2011, p. 15).

De fato o movimento poético do Romantismo apresenta a linguagem poética renovada do linguajar rebuscado e distante (do leitor) do neoclassicismo, através da primazia do poeta sobre a poesia, do sentimento sobre a razão da língua:

Desde o barroco a poesia se estabeleceu como uma forma refinada e se tornou, ao longo do tempo, uma arte de elite – seja da nobreza, seja do clero. No período da Ilustração o culto da forma e do estilo elaborado chegou ao auge. Surgiu dessa tendência a poesia parnasiana e simbolista, que buscou palavras raras, por vezes obtendo resultados artificiais, como no caso do parnasiano Olavo Bilac, e redundou no afastamento do público-leitor. Sua poesia nada tem a ver com a de Baudelaire ou mesmo de Cruz e Souza, ambos simbolistas – que usam rimas ricas e palavras raras, mas não rejeitam a expressão natural do sentimento. Já no romantismo, cujo projeto era alcançar uma comunicação mais ampla, a poesia se esmerou em transmitir o sentimento de forma simples e clara, e por vezes recaiu num sentimentalismo subjetivista exagerado, como ocorre em certos poemas de Lamartine, de Heine e, entre os românticos brasileiros, em Casimiro de Abreu. Essa tendência ao sentimentalismo se torna mais acentuada nos poetas do Brasil, pelo caráter tipicamente oral de nossa cultura, numa sociedade pouco letrada e pouco inclinada a uma educação formal. (LOBO, 2011, p. 08-09).

No Romantismo, em suas diversas etapas e encarnações sócio-culturais e temporais, exprime-se o desejo de *falar ao coração*, de atrair a universalidade dos leitores, pela comoção, gerando uma forma de em-

¹ Trata-se do salmo 51, cuja versão latina começa com as palavras *Miserere mei Deus*,...

patia, de ‘élan’ entre o poeta, ele mesmo atingido pelo sentimento poético e a mente do leitor na forma de um projeto estético-literário e artístico que primou por “*alcançar uma comunicação mais ampla, a poesia se esmerou em transmitir o sentimento de forma simples e clara*”.

Segundo Afrânio Coutinho qualquer que seja a compreensão que tenhamos do termo, o Romantismo “consistiu numa transformação estética e poética desenvolvida em oposição à tradição neoclássica setecentista, e inspirada nos modelos medievais (...)” (2004, vol. 3, p. 50).

O contexto do século XVIII, que por diversas maneiras preludia a formação do Romantismo, expressava-se pela inconformidade com os ideais da razão clássica, das formas buscadas com tanto esforço e imaginação na herança Greco-romana:

(...) um estado de espírito inconformismo em relação ao intelectualismo, ao intelectualismo, ao absolutismo, ao convencionalismo, clássicos, ao esgotamento das formas e temas então dominantes. A imaginação e o sentimento, a emoção e a sensibilidade, conquistam aos poucos o lugar ocupado pela razão. (COUTINHO, 2004, vol. 3, p. 5)

Será uma era da imaginação, uma visão da poesia ‘como conhecimento da realidade mais profunda por intermédio da imaginação; uma concepção da natureza como um todo vivo e como uma interpretação do mundo, e um estilo poético constituído primordialmente de mitos e símbolos.

A poética do Romantismo refunda o sujeito em sua capacidade imaginativa como criador da realidade, ela mesma fruto e decisão da *alma do poeta*, novo cientista e sábio nos tempos modernos.

Parte integrante da crença contemporânea no eu individual, a crença na imaginação comunicava aos poetas uma extraordinária capacidade de criar mundos imaginários, acreditando por outro lado, na realidade deles. O exercício desta qualidade era o que os fazia poetas (...). Enquanto o temperamento clássico se caracteriza pelo primado da razão, do decoro, da contenção, o romântico é exaltado, entusiasta, colorido, emocional e apaixonado. Ao contrário do clássico que é absolutista, o romântico é relativista, buscando satisfação na natureza, no regional, pitoresco, selvagem, procurando pela imaginação, escapar do mundo real para um passado remoto ou para lugares distantes e fantasiosos. (COUTINHO, 2004, vol. 3, p. 7).

Ao Romantismo associado ao primado da liberdade da imaginação, com seus mecanismos de engenharia que propiciavam aos poetas experimentar livremente a realidade, alias considerá-la somente como real, na medida em que construída à medida de suas sensibilidades e expect

tativas, unia-se a função da *'fé' religiosa*, que radicalizava a função criadora da realidade.

O termo pitoresco, que nasce contemporaneamente, exprime o mesmo fenómeno. O elemento subjetivo, implícito em romântico, tornou-se um vocábulo adaptado como nenhum outro para descrever o novo gênero de literatura na qual a sugestão, a aspiração tinham tão larga parte. Em verdade na Inglaterra, onde a voz Romantismo só entrou tarde, a antítese romântico-clássico, nascida na Alemanha, se expressa primeiro opondo a "poesia mágica e evocativa" à poesia retórica e didascálica representada por Pope. (PRAZ, 1996, p. 33).

Cabe ao sujeito (o poeta, é claro!) o direito inalienável e sagrado de criar, decifrar e delinear a realidade, já não tão fora de si, mesmo que distante da materialidade cotidiana, da *'res'* em que se esbarra na empiria, que se busca definir nos cânones das ciências naturais, pois

...na representação interior toda a coisa perde sua definição precisa, cabendo à imaginação a virtude mágica de torná-la infinito. E Novalis: Tudo, quando distante, se torna poesia: a montanha distante, o homem distante, o acontecimento distante. Tudo se torna romântico. (PRAZ, 1996, p. 33).

Por isso, a poesia tem no Romantismo a missão de visibilizar, como um *'flash'* interior a luz do inatingível, uma palavra vinda do inefável, uma missão sagrada, que torna o poeta sacerdote daquilo que jamais se concretiza, pois evanesce:

Naquilo que é inefável, por conseqüência, consiste a essência da romantidade. A palavra e a forma, diz Schlegel em Lucinde, são apenas acessórios, O essencial é o pensamento e a fantasma poético e esses são possíveis somente na passividade. O romântico exalta o artista que não dá forma material aos seus sonhos, o poeta estático diante da página eternamente, o músico que escuta só concertos prodigiosos de sua alma sem tentar traduzi-los em notas. (PRAZ, 1996, p. 34).

Se bem verdade que a natureza do Romantismo é transgressiva, em particular em relação aos gêneros, sempre aberto e instigando as misturas, explorando antagonismos, como formas de expressão, aqui, se percebe uma proximidade com o Barroco:

(...) o espírito clássico não admite na arte a pluralidade de emoções e sentimentos num mesmo gênero, o que é prerrogativa do romântico, que se compraz na apresentação misturada e íntima de coisas e estados de alma opostos. Para o Romântico, mais seduzido pela complexidade da vida, é em obediência a essa complexidade e à sua aparente desordem que se impõe a mistura de gêneros, aparecendo lado a lado a prosa e a poesia, o sublime e o grotesco, o sério e o cômico, o divino e o terrestre, a vida e a morte. (COUTINHO, 2004, vol. 3, p. 11).

Sobre a poesia no âmbito do Romantismo, a noção já explorada antes, indica que, se o poeta é a fonte da experiência literária, mais ainda, seu coração, sua vida trágica e atordoada por sentimentos tão antagônicos é, por isso, a poesia romântica é puro lirismo, forma natural, oriunda da sensibilidade e da imaginação individuais, da paixão e do amor. Assim, a poesia torna-se sinônimo de autoexpressão:

Assim, a poesia romântica foi pessoal e intimista e amorosa, explorando ainda a temática filosófica e religiosa. É mister, também, não esquecer que teve um aspecto social e reformista, além do narrativo com tonalidade épica. (COUTINHO, 2008, vol. 3, p. 12).

A poética de Ismael Coutinho segue, de certa maneira, dada a situação privilegiada do Romantismo na construção inicial da identidade brasileira no século XIX, com a independência e a república, alias, assim o classifica, Lobo ao dizer:

Mas ocorre a mesma busca de vocábulos raros que afasta o estilo dos dois livros do modernismo e o aproximam do parnasianismo; já na temática, ambos denotam o mesmo sentimento ingênuo, familiar, religioso e apelam a cenas rupestres próprias do romantismo, que poderiam aproximá-los do modernismo espiritualista. (2011, p. 15-16).

No poema “Quando eu morrer” (*Bosquejos*, 1921), por exemplo, Ismael Coutinho utiliza o recurso a cenas rupestres próprias do romantismo:

Quando eu morrer, não quero que o caixão
Seja apertado, pequenino, estreito;
Eu, que por lar tive o universo inteiro,
Viver não posso em reduzido leito.

Quando eu morrer, a minha cova rasa
Anelo façam, quase rente ao chão;
Talvez um dia já cansado, exausto,
Queira sair daquela solidão.

Quando eu morrer envolvam-me de flores,
Todo meu corpo comporão com jeito;
Façam-me larga a sepultura, grande,
Viver não posso em reduzido leito.

Quando eu morrer, à minha cabeceira
Haja um cipreste para dar-me abrigo;
Cantar-lhe-ei as minhas mágoas todas,
Ele, sentido, chorará comigo

Quando eu morrer, sobre o meu corpo frio
Lancem os versos que compus a esmo:

São da minha alma as flores mais viçosas,
São quase pedacinhos de mim mesmo.

Quando eu morrer, oh! sim, talvez minha alma
Vá direitinho aos pés de Jeová;
Talvez amando o mundo, o campo, a selva,
Chore na voz de meigo sabiá.

Quando eu morrer, talvez a terra infausta¹
Eu ficarei eternamente a vê-la.
Lá das alturas onde o sol campeia,
No forte brilho de uma branca estrela.

Quando o meu corpo preso for da morte,
Quando eu de vida nada mais tiver,
Ao menos uma lágrima de pranto
Deixa correr, ó mãe, quando eu morrer...

3.1. Conclusões

Estes sentimentos se espalham por toda a poesia de Ismael Coutinho, da família, aos animais, da gratidão ao horror da morte, da fé religiosa. A linguagem é simples, quase coloquial, não fosse a presença do preciosismo do uso de alguns termos ao longo de suas poesias. Sua poesia é quase ‘prosaica’ tal é a singeleza e a cotidianidade de suas temáticas.

A MINHA MÃE

Acolhe, ó mãe, estes versos
Que sobre o papel eu traço
E guarda-os no teu regaço
Longe dos homens perversos;
Fá-los dormir em teu seio,
Pleno de amor e harmonia,
Como seu autor dormia
Dele, outrora, ao brando enleio².
Nada expressam, pobres são,
Mas conserva-os com carinho,
Pois neles como em um ninho
Repoisa meu coração.

(ISMAEL COUTINHO, *Silhuetas*, 1922).

¹ Infausta é aquela marcada pela desventura, pela infelicidade; na verdade é aquela que traz desgraça e infelicidade.

² *ao brando enleio* substitui a primeira versão, raspada.

Dentro do movimento romantismo espalha-se entre um corolário extenso de posturas poéticas. Não houve uma única forma de lirismo na fantasia dos poetas, nas diversas fases e línguas do Romantismo.

Se de um lado, a poesia mostrava-se desejosa de tocar o céu, cheia de espiritualidade e obscuridades, com linguajar e temas cheios de angústias e medos. O poema “À Morte (*Bosquejos*, 1921) traz esta dimensão quando o autor exprime o desejo de morrer para acalmar e diminuir os sofrimentos e também quando define a morte como “nova era” e “outra aurora”. Diferente dos outros que têm medo e maldizem a morte, ele a deseja, a ama e a bendiz e por isso oferece a sua mocidade em vista da eternidade.

Do outro, lemos esta confissão brejeira do poeta, ao dizer a Mãe: “*Nada expressa, pobres são...*”. Encontram-se sob o mesmo ‘naipe’ romântico o mais variados os ‘lirismos’, que talvez tenha em comum, a certeza que estes versos tem um lugar ou fonte de altíssimo valor, alias, imprescindível: ‘(...) *reposa meu coração*’: “(...) *o primado do lirismo, como a forma natural e primitiva da poesia, e o estabelecimento de um tipo de realismo baseado na verdade interior e na efusão do coração*”. (COUTINHO, 2004, vol.3, p. 25).

Mas, é verdade que a poesia de cunho ‘romantizada’ ou de lirismo delicado de Ismael Coutinho, não se associava mais à tarefa nobre dos poetas românticos do século anterior, aquela de civilizar, de criar, de edificar um rosto civilizatório para o Brasil:

Um traço peculiar da concepção do homem de letras devida ao movimento romântico, e que logrou larga aceitação no Brasil, foi a missão civilizadora do escritor, que mago e profeta, estaria destinado a influir na marcha dos acontecimentos, graças à inspiração ou iluminação suprema. Cabia-lhe uma responsabilidade, uma vocação particular, um papel de reforma social e política, na condução da vida da comunidade, uma função educadora, moralizante, progressiva, a exercer junto aos contemporâneos. (COUTINHO, 2004, vol. 3, p. 29).

Não há na obra poética de Ismael Coutinho uma preocupação em utilizar a poesia como instrumento de conscientização social e política sobre a situação do país. “No solipsismo da voz do poeta vemos um silêncio, um basta a todos as ideologias, devido a sua inclinação espiritualista”. (LOBO, 2011, p. 17). Porém, em alguns de seus poemas encontram-se referências ao Brasil, explorando o sentimento e os valores morais e éticos:

Estudar com atenção,
Que elevado entre outras mil,
Surgira forte nação,
O nosso caro Brasil.

Ao estudo, companheiros,
Com afã e ardor febril,
Porque somos brasileiros,
E amor temos ao Brasil

HINO ESCOLAR (*Bosquejos*, 2011, p. 68)

O pedido de perdão pelos pecados e erros do Brasil são colocados aos pés da cruz e do altar do Senhor e vêm acompanhados pelas súplicas de glorificação do Papa e de amparo para a Igreja:

Perdão, meu Deus, a nossa pátria pede,
Perdão dos céus a nós queiras mandar;
As nossas aflições, no mundo vede,
Por um milagre nos podeis salvar.
Estribillo.

Curvamo-nos, senhor, à vossa lei gentil,
Por vosso coração salvai nosso Brasil.

Sorriu a nossa pátria a vez primeira,
À chegada dos padres de Jesus;
Perdoa, Senhor, a terra brasileira,
Que humilde geme aos pés de vossa cruz.

Perdoai, Senhor, a terra estremeçada
Onde Anchieta a cruz veio implantar;
Perdoai a quem nos transes desta vida
Perdão vos pede aos pés de vosso altar.

Perdão para esta terra, ó Deus de amor,
Onde de vosso Filho a lei viceja;
Glorificai de Pedro o sucessor,
Amparai sempre a vossa Santa Igreja¹.

Perdoai, ó Deus eterno, Deus clemente,
Os nossos erros, nossa iniquidade;
Perdão para o Brasil principalmente
Perdão também pra toda humanidade.

Ovelhas, vossa voz todos ouvimos
Reunidos em um mesmo e só redil;

¹ Este verso foi acrescentado, ao final do poema, com tinta azul. Isto é prova de que o texto foi revisado.

Perdão, mais uma vez, nós vos pedimos,
Perdoai, vos suplicamos, ao Brasil.

PERDÃO, MEU DEUS (Bosquejos, 2011, p.
85)

A temática do amor ao Brasil, a exuberância de suas riquezas naturais e o lugar onde quer viver e ter o seu corpo depositado “quando for dormir o sono derradeiro”, está presente, principalmente, no poema “MEU BRASIL!” (*Bosquejos*, 1922, p. 155-158).

I

Oh! minha terra, oh! meu Brasil amado,
Perfumado berço em que acordei sorrindo
Aos beijos de Febo que era então já nado
E enchia tudo de um prazer infindo,
Sendo tal o encanto que eu entusiasmado
Murmurei baixinho: como tudo é lindo!
Ao proscrito acolhe no teu seio materno,
Quando for chegando o tenebroso inverno..

II

Terra de meus pais, oh! meu jardim de flores,
Urna de primores, encantado ninho,
Campo matizado das mais belas cores,
Onde nasce o milho e onde medra o linho,
Onde cresce a rosa que desprende odores
E o casto lírio branco como arminho
Meu Brasil, ampara nos teus almos braços
Este filho seu que traz os membros lassos

III

Meu torrão natal, oh! meu luar de prata,
Verdejante balsa, lago resplendente,
Onde a lua desce e meiga se retrata,
Onde o sol espelha o rosto rubro, ardente,
Onde voga o barco ao som da traviata¹
E onde bebe a corça a água transparente
Oh! pátria minha, oh! serve-me de encosto,
Quando for sozinho via do sol-posto.

IV

Oh! minha terra, oh! minha brisa mansa,
Meu florido bosque e lindo coqueiral,
Onde a natureza ostenta a sua pujança

¹ Uma referência à ópera “La Traviata” de Giuseppe Verdi.

E alia ao próprio o garbo oriental,
Onde bem oculto, sob a basta trança,
O canário canta o hino matinal
Pátria! que refulge em pomos e pomares
Bálsamo oferece a todos meus penares

V

Oh! minha terra, oh! terra que diviso
A esplendor augusta, bela e folgazã,
Quando o sol lhe beija as faces e um sorriso
Sai de cada flor, ao rocío¹ da manhã,
Terra sem rival! Meu doce paraíso,
Onde não há neve e não alveja a cã,
És o meu consolo, o alívio do meu peito,
No meu sono eterno sê tu pois meu leito.

VI

Oh! Brasil querido, oh! céu de primavera,
Onde só pôs riso o meigo Jeová,
Onde o sol não morre e onde a aurora impera,
Onde a Virgem desce quando o sabiá
Faz ouvir seu canto, que alegria gera,
E suspenso o rio não coleia já.
Dá-me o teu regaço, ó pátria, feiticeiro
Quando for dormir o sono derradeiro.

VII

Oh! pátria minha, oh! minha calma fonte,
Minhas messes loiras, onde à melodia
Dos trabalhadores, eu curvava a fronte
Para ouvir seu canto cheio de harmonia,
Quando a luz raiava e a fimbria do horizonte
Se purpleava ao despontar do dia.
Oh! meu céu de estrela, achara meu caminho
Pois já sinto a morte e dela me avizinho.

4. O Modernismo ‘marginal’ e as referências à poética de Ismael Coutinho

Note-se, no entanto, que, dentro do próprio modernismo brasileiro, há uma linha de escrita menos preocupada com a mudança radical da forma, do tema e do estilo do poema que a dos autores citados acima. Trata-se da poesia modernista praticada por Cecília Meireles e por Darcy Damasceno, na linha espiritualista – compartilha-

¹ Rocío – orvalho.

da por Murilo Mendes e Jorge de Lima – que recebeu o epíteto de “poeta cristão”. (LOBO, 2011, p. 14).

Na busca de contextos estéticos que nos auxiliem na leitura e crítica do legado (póstumo) de Coutinho, atravessamos ao longo da historiografia literária brasileira, dois movimentos amplos e aparentemente sucessivos (e até antagônicos); o Barroco Brasileiro, com sua oratória religiosa e o Romantismo, fascinado pela ecleticidade da emoção humana (do poeta) e a necessidade de liberdade de estilo para gestar em diversos gêneros (prosa, poesia, crônica) a complexidade da linguagem poética.

A última trilha da historiografia literária brasileira a ser percorrida, em suas veias poéticas é aquela do Modernismo, em seu longo percurso, para alguns ainda em curso, mas que mudará completamente a face da atividade estético-literária no mundo e no Brasil.

O que ocorre no modernismo dos anos 1920 é o entrosamento dessa forma fática com o discurso erudito literário, passando-se a empregar a linguagem denotativa e simples na comunicação artística. Bastou deslizar de um contexto (ou função) para outro para se chegar ao uso “modernista” na linguagem literária. Com isso, rompeu-se a aura que sacralizava a literatura e o ato estético, existente até o século XX, que eram antes associados à inspiração sagrada, proveniente das musas ou deuses, ou ligados a um exercício nefelibático, realizado nas altas esferas da sofisticação de escolha de vocábulos, como num Olavo Bilac. Resultou disso um grande artificialismo na poesia, em busca de rima e de métrica perfeitas, obtidas através de inversões sintáticas radicais e busca de palavras incomuns, que nem sempre ecoavam de forma natural e agradável, principalmente aos ouvidos brasileiros, avessos à norma culta herdada de Portugal. (LOBO, 2011, p. 9).

Uma das mais decantadas virtudes deste ‘modus faciendi’ poético, dito modernista, era exatamente, no dizer Lobo, “empregar a linguagem denotativa e simples na comunicação artística”. Causando, segundo expresse de Walter Benjamin, uma dessacralização, a perda da ‘aura’ da atividade literária, que a distinguia do ato comum, unindo-a às altas esferas do discurso religioso e sacro: “Com isso, rompeu-se a aura que sacralizava a literatura e o ato estético, existente até o século XX, que eram antes associados à inspiração sagrada, proveniente das musas ou deuses, ou ligados a um exercício nefelibático (...)”¹.

¹ Algumas reflexões sobre o exercício da poética nos moldes do modernismo encontram-se na obra póstuma de RIEDEL, Dirce Cortes. A Busca da palavra poética. In: _____. *Viver Literatura. Ensaios e Artigos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009, p. 95-108. Não de pode, no entanto, ignorar a obra extensa, dedicada aos estudos de teoria literária de BALNCHOT, Maurice, entre outros, os três volumes, recentemente retraduzidos de *CONVERSA INFINITA*, pela Editora Escuta, de São Paulo.

Diga-se de passagem, que este movimento não era uma novidade, sobretudo, com os efeitos ‘nacionalizantes’ destas experiências poéticas que, de certa maneira, continuavam ou talvez, radicalizavam a obra iniciada pelo romantismo do século XIX, em sua tarefa de afastar-nos da submissão aos cânones lusitanos.

Ou no dizer de Castello, o Modernismo revoluciona, não pela ausência de antecedentes, mas pela radicalização de suas propostas, já iniciadas na longa história da identidade literária no Brasil:

Para nós, a retrovisão e relacionamento dos anos 20 e posteriores com o passado, acentuando interdependências, é fundamental para a compreensão do enraizamento interno do Modernismo, atenuando veleidades de ruptura ostensiva. Certamente o Modernismo constitui um movimento de revisão e renovação que corresponde sobretudo às solicitações internas sob perspectiva histórica. Período amplo e complexo, assemelha-se com o nosso Romantismo. (CASTELLO, 1999, vol. II, p. 16).

No entanto o que importa acentuar é que iniciado em 1922, com o manifesto paulista, o modernismo não se encerrou, na visão de muitos críticos, e mais, delineava-se em movimentos antagônicos e de estabilização, a partir das gerações de 1945, revelando um percurso não isento de muitas lutas, algumas ‘suas’ de incompreensões e até exclusões do cânion modernista, seja pela geração de poetas mais radicais, seja pela crítica que passo a passo busca interpretar estes terremotos na vida artístico-literária no Brasil¹

A indicação dada por Lobo, com a afirmação de que houve uma forma de Modernismo, denominada com o *epíteto de “poeta cristão”* revela certo ‘mal-estar’ que existiu tanto na convivência com poetas oriundos do Parnaso ou mesmo do Simbolismo, e que evocavam direções diversas do ‘status quo’ ditado pelos Andrade (ditos Cardeais do Modernismo, em 1922): “Nascer fora das previsões da historiografia e da crítica

¹ Cf. LAFETÁ, J.L., 1930: *A Crítica e o Modernismo*, (Prefácio de A. Candido), 34, SP, 2000². Apesar do valor desta obra, não é unânime sua cartografia do modernismo dos anos 30 em termos de força e diluição, exemplificando na poesia simbolista deste período a diluição: p. 34: ‘*Na poesia tal modificação se dá principalmente por causa duma reação ‘direitista’, que vem do grupo espiritualista encabeçado por Tasso de Oliveira, corre paralelamente ao Modernismo com as revistas Terra do Sol e Festa, e vai encontrar sua realização maior nos poemas prolixos e retóricos de Schmidt.*’, outros teóricos, como CASTELLO, J. A., *A Literatura Brasileira*, USP, SP, 1999, 181: ‘*Os poetas destacados, também ensaístas e ficcionistas... são exemplos Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Cecília Meireles... Revigoram a “fase áurea” do nosso modernismo...*’ ou CÂNDIDO, A., *Modernismo*, 25: ‘*Pela altura de 1928, começam as reações mais vigorosas contra os aspectos contingentes do Modernismo, da parte do grupo da Festa...*’

literárias instaladas, e ter a loucura poética dum “caminho próprio” seria, no caso de Cecília delito passível de um desconhecimento mais ou menos teimoso”¹.

O “grupo da festa” será alvo de contendas que ainda repercutem hoje, nas avaliações sobre este período.

E, diante dos princípios estéticos do modernismo, seu projeto ideológico que entende o tempo como presente, a identidade nacional como autóctone, a política como ironia, a estética como riso e leveza, a história no seu caráter transformador e em contínua mudança como sinal de ruptura com a identidade do passado, do estrangeiro, do antigo.

Estamos mais acostumados o modernismo dentro da tradição de ruptura... a nossa formação esteve sempre configurada por uma estética da ruptura, da quebra, por uma destruição consciente dos valores do passado. Dessa forma é que um dos discursos mais privilegiados do modernismo, sobretudo nos últimos vinte anos, tem sido a paródia...²

O que nos interessa, e é necessário, é superar essa história que ajudou a dar margem a um sem-número de desinteligências “*com um grupo de escritores católicos, que por meio das revistas cariocas Arvore Nova, Terra do Sol e Festa... para o grupo do Rio, as fontes das renovações literárias com base no pensamento filosófico e espiritualista ainda eram fortemente ligadas ao Simbolismo*”. Do ambiente e da cultura do

¹ Cf. GOUVÊA, A *Capitania*, 46; SANCHES NETO, M., *Cecília Meireles e o tempo inteiro*, 55, ‘Tanto na expressão mística quanto na histórica e natural, Cecília Meireles se guia pelo desejo de abolição das linhas divisorias. Esta concepção não lhe permitiu fixar-se numa única corrente estética, levando-a a se apropriar de conquistas de várias delas, sem deixar-se de se manter fiel ao seu projeto literário. Contra a cizânia, ela usou a palavra como instrumento unificador, sendo o poeta brasileiro que melhor fez a passagem dos valores do século XIX para o século XX. É verdade que sofreu discriminação por não ter sido moderna no sentido combativo e vulgar da palavra, mas Cecília estava acima destes combates.

² Cf. SANTIAGO, S., *Nas Malhas da Letra*, 108, citando Oswald de Andrade, afirma: ‘Não é à toa que, entre os primeiros modernistas famosos, o que levou, no modernismo até as últimas consequências a estética da paródia; DE SOUZA, E.M., *Crítica Cult*, UFMG, BH, 2002, 89, ‘A Obsessiva troca de cartas entre Mário de Andrade e seus companheiros de geração é uma das mais significativas provas de uma prática mundana de legitimação do cânone literário modernista...O Cânone se legitima, tornando moeda corrente da troca literária, meio eficaz para os futuros leitores identificarem autores, criarem linguagens ou sintetizarem superficialmente um momento literário específico.’, neste sentido, é muito interessante o texto de SANTIAGO, S., *Artelatina*, (Manifesto) in MARQUES, R. e VILELA, L. H. *Valores, Arte, Mercado, Política*, UFMG, BH, 2002, 57-61, que revisitando a tradição modernista dos manifestos de forma irônica e lúdica lança um antídoto contra a gripe da globalização, ele condensa as bases dessa arte-latina, afirmando seu caráter antes pragmático transversal que conceitual e teórico.

catolicismo de Jackson de Figueiredo, de Tristão de Athayde, e tão próxima e antecipadora da obra lírica de Jorge de Lima.

Em 1927, um grupo de intelectuais e artistas aspira a uma literatura sem referentes pitorescos ou indicativos geográficos estanques. Na casa de Fernando Dias, artista plástico, esposo de Cecília Meireles, um conjunto de intelectuais discute o ideário estético que formaria a revista *Festa*², mensário de caráter espiritualista e universalista que circula, em sua primeira fase, no Rio de Janeiro, entre agosto de 1927 e janeiro de 1929. Idealizado por Andrade Muricy e Tasso da Silveira³, *Festa* contrapõe-se ao localismo paulista e edifica uma arte que valoriza as riquezas da intuição e do instinto, o automatismo do subconsciente e a investigação pela transcendência. (RÜCKER,

Dentre os autores desta difícil assimilação do Modernismo, estão Cecília Meireles e Tasso da Silveira. Diversos, pois Cecília, se encaminhará para uma outra perspectiva da espiritualidade e da poesia:

Analisando os equívocos do passado e ainda sobreviventes na crítica cecilianiana, Hugo Estensoro analisa o espaço da sua poesia naquela brasileira do século que passou, buscando clarear a difícil tarefa de situá-la, em vista da crítica justa, que possibilita apropriar-se adequadamente de seu patrimônio.

Cecília não pode ser pensada fora do modernismo, mas também não apenas como simples filiada tardia a um movimento. De fato, ela não passou pelo destrocamento às vezes pueril da métrica; ao contrário, manteve a fidelidade a uma poesia mais sensorial, musical e cromática... Não há como encaixá-la, isolá-la e pensar sua obra dentro de cânones fixos. (DOS SANTOS, 2002, p. 06)¹.

Entre a constelação dos maiores poetas modernos², todos os homens, a obra *cecilianiana* deve ser entendida à luz da perspectiva positiva de subjetividade. E mesmo delineada no interior do ambiente do *grupo de Festa*, esta, não estava congregada numa corrente religiosa definida, mas

¹ Cf. ESTENSORO, *A Lira do Modernismo*, 67. Voltaremos a sua auspiciosa crítica da análise poética de Cecília, como tecido para a discussão sobre a confusão entre Moderno e Modernismo, ou melhor, sobre o fato *de ainda não termos uma verdadeira história do Modernismo no Brasil...o resultado é que os esquemas interpretativos do Modernismo no Brasil tem sérias dificuldades em situar com coerência a obra de alguém como Cecília.* Neste sentido, ele busca demonstrar tal equívoco na análise da incompleta e breve obra de MERQUIOR, J.G., *Breve História da Literatura Brasileira*, entre as questões, dos autores europeus e sua recepção 'antropofágica', a partir de 1922.

² Cf. GOUVÊA, *A Capitania*, 43: *"Com efeito, a capitania cecilianiana – com que efetivamente diversifica e enriquece nossa tradição modernista – é a do lirismo absoluto, a da poesia essencial, a do mergulho no "eu profundo", em parte considerável impulsionado pela busca de respostas ao porquê e ao destino e ao destino da viagem sem prazo certo que todos neste planeta, com ou sem respostas definitivas sobre o "todo" ou o "nada" empreendemos."*

aglutinava-se em torno de uma visão mística e contrária aos valores de um mundo industrial e mecânico. O Pós-Simbolismo religioso da poeta¹ traz à tona traços de uma discussão importante, que nasce da própria crítica ao modernismo: *o pós-modernismo*, na sua permanente superação de cânones e retorno permanente. Sua obra busca exprimir a ampliação de novas sensibilidades e sujeitos, com seus corpos, identidades e lugares psicossociais, além da emergência de ‘novas subjetividades’.

Não se trata, portanto de uma neossimbolista (no dizer de Otto M. Carpeaux), que apenas voltava do simbolismo de maneira passiva, mas de uma autora que parte deste movimento, e do que havia nele de conexões como o Parnasianismo, rumo a uma arte moderna escoimada de seu materialismo limitador, fazendo preponderar um desejo de unificação e não de cisão, de universalização e não de particularização... Logo não se pode esperar de um poeta espiritualista como Cecília uma poesia de inovações lingüísticas, de colorido nacional, de experimentações ou de posicionamentos políticos, sejam de sexo ou classe. (DOS SANTOS, 2002, p. 08)².

O grupo liderado por Tasso da Silveira e Andrade Muricy não quer perder-se, não deseja unir-se ou entregar-se a seu choque, almeja separar-se dela porque crê que a cidade turva o mergulho do homem em sua espiritualidade. O artista de *Festa* compreende que somente longe do caos, no isolamento, ocorrerá o encontro com o eterno.

A fim de religar-se, o artista refugia-se em sua solidão. Como quer evadir-se da experiência do choque - porque vê na multidão o lugar da fragmentação, da dissolução do eu - procura no espaço da poesia o abrigo para seu misticismo. Em perquirição por um caminho de exercício da verdade, de plenitude, o artista assume sua função de *vate* e estabelece novos valores com o objetivo de sustentar a crise moral do início do sé-

¹ Merece nota a breve comunicação de CAVALCANTE, D., *Passagem para a Índia*, in Cult 2001, 53-55, segundo ele as relações históricas e literárias entre a Índia, Tagore e Cecília Meireles são persuasivas para afirmar que: *em relação ao ideário do Hinduísmo e as vertentes de sua poesia existem elementos mais do que análogos. Assim como na distinção entre atman e ‘ser’, que implica numa consciência de transitoriedade e esapego material, como postura filosófico-religiosa, em vista de um desenvolvimento progressivo, a poesia cecilianiana tem uma característica essencial baseada sobre a onipresente idéia de transitoriedade de todas as coisas, segundo ele, Cecília, ao ser influenciada pela cultura hinduista, que resultou em uma ‘mundivisão’ que lhe era específica, ainda mais especificamente, ela expressou através de sua criações em poesia e prosa.*

² Cf. SANCHES NETO, *Cecília e o Tempo inteiriço*, p. 24.

culo, o que pode ser verificado no poema-manifesto escrito por Tasso da Silveira in *Festa* em agosto de 1927¹

A arte é sempre a primeira que fala para anunciar o que virá.
E a arte deste momento é um canto de alegria.
uma reiniciação na esperança,
uma promessa de esplendor.
Passou o profundo desconolo romântico.
Passou o estéril cepticismo parnasiano.
Passou a angústia das incertezas simbolistas.
O artista canta agora a realidade total:
a do corpo e a do espírito,
a da natureza e a do sonho,
a do homem e a de Deus,
canta-a, porém, porque a percebe e compreende
em toda a sua múltipla beleza,
em sua profundidade e infinitude.
E por isto o seu canto
é feito de inteligência e de instinto
e é feito de ritmos livres
elásticos e ágeis como músculos de atletas
velozes e altos como subtilíssimos pensamentos
e sobretudo palpitantes
do triunfo interior
que nasce das adivinhações maravilhosas...

Não se pode afirmar que a poesia de Ismael Coutinho possui esta pujança e emoção. Ele permanece bem ligada ao inter-mundo da língua preciosa de um parnasiano e com um coração afetuoso de um romântico. E seu catolicismo é mais próximo daquele de Gustavo Corção e dos colegas do Centro D. Vital. Lobo evidencia com argúcia as distâncias e similitudes entre o universo destes “poetas cristãos” em meio ao Modernismo:

Apesar do uso de um vocabulário despojado, próximo ao cotidiano, na tradição católica e espiritualista, Darcy e Cecília, unem poesia e música, prática não tão distante quanto se possa pensar, da poesia de Mário de Andrade, que segue essa orientação do teórico simbolista René Ghil. A preocupação cristã e espiritualista desses poetas parece remontar ao parnasianismo de Horro, único livro de Auta de Souza, caracterizado pela extrema religiosidade da autora rio-grandense-do-norte. O uso da linguagem cotidiana, imantada pela descrição das cenas de nossa história e vivências, redundou, em Cecília, no belíssimo poema, talvez o seu mais famoso, em que ela revela sua intimidade ao leitor-receptor: “Eu não tinha esse rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro (...)” (“Retrato”, in Retrato natural, 1949). Falta às obras de Is-

¹ Os textos de *Festa* fazem parte da organização feita por CAMARINHA, Mário de Sá. Edição fac-similada. Rio de Janeiro: Inelivro, 1978, p. 1.

mael Coutinho essa sensibilidade transbordante de emotividade que impregna esse poema de Cecília Meireles. (2011, p. 14).

4.1. Conclusões

Vemos, pela leitura de *Silhuetas* e de *Bosquejos*, ambos datados pelo autor de 1922, mas escritos entre 1917 a 1925, que Ismael Coutinho é avesso a tais “revoluções da linguagem poética” que caracterizaram o modernismo mundial – com exceção da linha espiritualista. Nesses seus dois livros, que deixou inéditos, esmera-se no uso da expressão refinada da norma culta e na obediência à forma do soneto, na rima e na métrica bem marcadas e num glossário oriundo da poesia clássica. Apenas em algumas composições dramáticas curtas, ou autos, recupera a “linguagem caipira” brasileira, em tom ingênuo ou naif, mas sempre num contexto cômico. Por exemplo, em “Dois roceiros” (ver Coutinho, *Bosquejos*), os personagens Chico e Mané, que remetem para o teatro de Artur de Azevedo, como em *A capital federal*, em que se confrontam o ambiente rural e o urbano. (LOBO, 2011, p. 15).

Em *Bosquejos* e *Silhuetas*, encontramos, como não o poderia ser em contrário, tantos traços da multiforme fisionomia da rica literatura no Brasil. Ismael Coutinho, gramático, amigo da língua pátria (filólogo), professor, pesquisador e, no fundo, sacerdote do idioma da terra do Pau-Brasil, recolheu em sua obra poética, às vezes, com *tom ingênuo ou naif*, mas sempre num contexto cômico, a alma simples do poeta com língua de Parnasos.

Não convém equiparar, pois, toda a obra de Coutinho, sua leitura da evolução do português no Brasil, amparado pelo exímio conhecimento da língua de Virgílio, traduziu-se em canto ligeiro e singelo, oferta do coração, e um coração pio, religioso:

“Podemos afirmar que a principal preocupação de Ismael Coutinho, em sua poética, prende-se ao tema religioso cristão aliado ao tom didático, moral, educativo, como no último poema de *Silhuetas*, o soneto “Meu rosário”:

Este rosário sempre me acompanha
Acompanha-me sempre pela vida
(...)Hei de guardar, num lindo relicário,
Todas as contas deste meu rosário,
Depois de velhas, entre murchas flores,
(...)

(LOBO, 2011, p. 24).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Sandra. *Arquitetura religiosa colonial no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edufrj, 1997.

ARGAN, Carlo Giulio. *Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BLACKBURN, Robin. *A queda da escravidão colonial (1776-1848)*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. *A formação do homem moderno vista através da arquitetura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CASTELLO, José Aderalto. *A literatura brasileira. Origens e unidade*. São Paulo: Unesp, 1999. v. 3.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: era barroca e neo-clássica*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004. 2v.

_____. *A literatura no Brasil: era romântica*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004. 3v.

COUTINHO, Ismael. *Bosquejos*. Rio de Janeiro: Botelho, 2011.

_____. *Silhuetas*. Rio de Janeiro: Botelho, 2011.

D'ARAÚJO, Antônio Luiz. *Arte no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

DE OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro. *O Rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus*. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

DOS SANTOS, Boaventura de Souza, (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*, São Paulo: Cortez, 2004.

GROULIER, Jean-François. *A teologia da imagem e o estatuto da pintura*. São Paulo: Editora 34, 2004.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho*. Campinas: Unicamp, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

LOBO, Luiza. A voz espiritual de Ismael Coutinho. In: COUTINHO, Ismael. *Silhuetas*. Rio de Janeiro: Botelho, 2011.

LYNCH, Kevin. *A Imagem da cidade*. Martins Fontes: São Paulo, 1988.

MARAVALL, José Antônio. *A cultura do barroco*. São Paulo: Edusp, 1997.

NÓBREGA, Mello. *Situação literária de Anchieta (III)*. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/festas/anchie11.htm>>. Acesso em 18 jul. 2011.

PRAZ, Mário. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Campinas: Unicamp, 1996.

RÜCKER, Joseane. *Entre a afluência e o crepúsculo: o silêncio na poesia de Tasso da Silveira*. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/cultura/entreainfluenciae.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2011.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Difel, 1982.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

TENÓRIO, Waldecy. *Sob a invocação de Guimarães Rosa: literatura e teologia num conto de Tutameia*, São Paulo, n. 78, junho/ago. 2008. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0103-99892008000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jul. 2011.

WEHLING, Arno. *Formação do Brasil colonial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

**A FLUIDEZ SEMÂNTICA DAS ORAÇÕES ADVERBIAIS
NAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Stefanio Tomaz da Silva (UERJ)

Pâmela Isabel Oliveira (UERJ)

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins (UERJ-FAPERJ)

anapoltronieri@hotmail.com

1. Introdução

É comum definir as orações adverbiais baseando-se na analogia com os adjuntos e na relação estabelecida entre elas e a oração principal. Pautando-se nisso, as gramáticas pedagógicas listam nove circunstâncias cristalizadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, sendo elas: causa, consequência, comparação, condição, conformidade, concessão, finalidade, proporção e tempo. Contudo, tais circunstâncias podem permear outros valores semânticos além dos listados, como também confluir entre si. Tendo em vista essa questão, o presente artigo visa analisar como as orações adverbiais exemplificadas em gramáticas voltadas ao ensino fundamental e médio fluem para outros matizes semânticos além do sinalizado pela forma de conexão. Tal ponto de vista é baseado, principalmente, em dois pressupostos da teoria funcionalista sistêmica: a linguagem possui, plenamente, uma indeterminação inerente, e que também seu uso é, "um espaço semântico flexível, multidimensional" (NEVES *apud* BUTLER, 2005, p. 8). Contudo, ainda, antes dessa análise, é de interesse desse artigo fazer uma revisão de como vem sendo a abordagem dessas orações nas gramáticas pedagógicas do português do Brasil selecionadas como *corpus*. E, por fim, com base nessa revisão e nas análises qualitativas, pretendemos fazer um quadro de categorização das proximidades semânticas dessas orações.

2. As orações adverbiais nas gramáticas pedagógicas do português do Brasil

Nesta primeira seção, direcionamos a nossa análise para a abordagem das orações subordinadas adverbiais nas gramáticas pedagógicas, considerando, principalmente, além da própria introdução ao assunto, a conceituação do tema apontado, as explicações ou definições dadas aos valores semânticos estudados, os exemplos e os exercícios.

As gramáticas pedagógicas que vão nos servir para análise são: *Nossa Gramática: Teoria e Prática*, de Luiz Antônio Sacconi; *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*, de Ulisses Infante; *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*, de José de Nicola e Ulisses Infante; *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante; *Português: Linguagens: Literatura, Produção de Textos e Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Gramática em Textos*, de Leila Lauer Sarmiento.

A conceituação do tema em Cereja e Magalhães (1999) divide-se em duas partes denominadas, respectivamente, “Construindo o conceito” e “Conceituando”. Na primeira parte, utilizou-se uma tira de Bill Watterson e, a partir desta, foram propostos pequenos exercícios que servem para a verificação da capacidade do aluno de detectar o valor semântico de conjunções em destaque. Já na segunda parte, partindo de exemplos retirados do texto, justifica-se a classificação dessas orações como subordinadas. Os autores utilizaram o mesmo exemplo para formar a definição de oração subordinada adverbial, sendo “aquela que tem valor de advérbio (ou locução adverbial) e exerce, em relação ao verbo da oração principal, a função de adjunto adverbial” (CEREJA & MAGALHÃES, 1999, p. 169).

Já Sarmiento (2005) inicia a abordagem do tema com um anúncio, inserido na parte denominada “Contextualização”. A partir do anúncio, a autora propõe uma reflexão sobre as estratégias de divulgação, ligadas ao gênero textual escolhido, valores semânticos de conjunções, subordinação e contraposição entre período simples e período composto. A definição de orações subordinadas adverbiais surge após a autora analisar exemplos de oração tirados do texto, na parte denominada “Conceituando”, mostrando a relação estabelecida entre elas, assim como em Cereja & Magalhães (1999). A definição que é dada aproxima-se muito daquela de Cereja & Magalhães (1999), sendo “orações subordinadas adverbiais são as que têm valor de advérbio ou de locução adverbial e funcionam como adjunto adverbial do verbo principal” (SARMENTO, 2005, p. 425).

Infante (1996) inicia o capítulo dedicado às orações subordinadas adverbiais com um poema de Antônio Gedeão chamado *Enquanto*. Primeiramente, o autor solicita uma reflexão sobre a estrutura e o conteúdo do poema. Em seguida, ele inicia o assunto do capítulo, mesclando-o ao conteúdo do texto. Logo após, o autor entra nas características formais, tratando da contraposição entre orações subordinadas adverbiais desen-

volvidas e reduzidas. O autor demonstra que o assunto, na verdade, começou em um capítulo anterior, pois ele diz: “Já sabemos que uma oração é considerada subordinada adverbial quando exerce a função de adjunto adverbial do verbo da oração principal” (INFANTE, 1996, p. 426). Isto ocorre porque o autor definiu as orações subordinadas adverbiais no capítulo em que iniciou a explicação do período composto, sendo “as que exercem funções adverbiais (atuam como adjuntos adverbiais que exprimem as mais variadas circunstâncias)” (INFANTE, 1996, p. 402). Após mostrar exemplos que mostram a diferença entre adjunto adverbial, oração subordinada adverbial desenvolvida e reduzida, Infante (1996) propõe uma atividade calcada na substituição de termos por orações.

Sarmento (2005) também coloca uma definição antes do capítulo exclusivo das orações subordinadas adverbiais, porém, neste, a autora apresenta uma definição mais elaborada.

Em Cipro Neto & Infante (1999), a introdução ao tema é feita também com um anúncio, que contém uma oração subordinada adverbial temporal. Como esta gramática faz aproveitamento de grande parte do conteúdo da gramática de Ulisses Infante, as orações subordinadas adverbiais já foram citadas e definidas antes do capítulo dedicado a elas. Deste modo, é praticamente repetida a maneira de conduzir a exposição do tema. A atividade que é proposta logo após a introdução ao tema é a mesma de Infante (1996), em que é solicitada a substituição de termos por orações, com modificações quase imperceptíveis, consistindo em uma tentativa falha de demonstrar ser algo novo, tendo sido a gramática em parceria produzida posteriormente.

Sacconi (1994) não introduz o tema através de um texto que ofereça exemplos para o desenvolvimento do assunto. Inicia-o com a definição de orações adverbiais, que, segundo ele, “são as que funcionam como adjunto adverbial da oração principal, sendo introduzidas por conjunção subordinativa (exceto a integrante, que inicia oração substantiva)” (SACCONI, 1994, p. 336). Portanto Sacconi (1994) não induz o aluno à conclusão do que significa uma oração ser subordinada adverbial. Logo a seguir os valores semânticos são listados.

Nicola & Infante (1997) também não introduzem o capítulo com texto contendo exemplo de oração adverbial. Iniciam com uma explicação, assim como Cipro Neto & Infante (1999) e Sarmento (2005), demonstrando que a definição já havia sido feita em um capítulo anterior.

Todavia, a explicação se dá de forma dedutiva, pois é desenvolvida a partir da definição dada pelos autores.

Analisaremos agora como os autores descrevem os valores semânticos das orações subordinadas adverbiais causais, no que tange a definição das circunstâncias expressas.

Infante (1996) diz que “causa é aquilo que provoca um determinado fato.” (INFANTE, 1996, p. 427). Isto também é dito, quase com as mesmas palavras, em Cipro Neto & Infante (1999): “A ideia de causa está diretamente ligada àquilo que provoca um determinado fato.” (CIPRO NETO & INFANTE, 1999, p. 451). Em Nicola & Infante (1997) é dito que “causa pode ser definida como “aquilo ou aquele que determina um acontecimento.” (NICOLA & INFANTE, 1997, p. 335). Os demais autores analisados explicam, basicamente, que na oração subordinada adverbial causal é expressa a causa do efeito apontado pela oração principal. Ao destacar as conjunções subordinativas que introduzem as orações subordinadas adverbiais causais, Cereja & Magalhães (1999) são os únicos que não citam *já que* entre as principais. Também são os únicos que colocam apenas um exemplo de oração, não só nas causais, mas em todo o resto. É importante dizer que todos os autores analisados percebem que grande parte dos alunos confundem as orações subordinadas adverbiais causais com as orações coordenadas explicativas. Todos eles reservam uma parte, nem que seja no capítulo dedicado às orações coordenadas explicativas, para o esclarecimento da dúvida.

Na explicação das consecutivas, não há divergências entre os autores, pois todos concordam que essas orações carregam a consequência, efeito ou resultado do que é declarado na oração principal. Quanto às conjunções subordinativas consecutivas, Sacconi (1994) e Cipro Neto & Infante (1999) são os únicos entre os analisados que não citam *de sorte que*. Estes também são os únicos que fazem uma observação sobre uma estrutura que deixa o *tão* subentendido, como em “Ele é feio que dói.”, além de falarem sobre a importância da entonação para essa estrutura.

Quanto às condicionais, Infante (1996), como em Cipro Neto & Infante (1999), explica que condição “é o fato real ou hipotético necessário à realização ou não de um outro fato.” (INFANTE, 1996, p. 427). Os autores analisados concordam que as orações subordinadas adverbiais condicionais podem exprimir condição ou hipótese para a realização do que é expresso na oração principal. Sarmento (2005) exemplifica a definição com uma tira de Hagar. Sobre as conjunções subordinativas ou lo-

ções, não há muita diferença entre as listagens dos autores, exceto que em Infante (1996) e Cipro Neto & Infante (1999) é citado *uma vez que*.

A concessão, segundo Infante (1996) consiste no “fato que, embora possa afetar a realização de um outro fato, não o faz.” (INFANTE, 1996, p. 428). Cipro Neto & Infante (1999) falam sobre a aproximação entre a concessão e o contraste devido à quebra de expectativa ocorrente em ambos. Nicola & Infante (1997) dizem que as subordinadas adverbiais são orações que “exprimem um fato que podendo interferir na realização daquilo que contém a oração principal, não interfere.” (Nicola & Infante, 1997, p.336). Os autores ainda explicam a relação que há entre a concessão e a condição, pois segundo eles as concessivas “expressam uma circunstância que se opõe à condição.” (Nicola & Infante, 1997, p. 336). Em Sacconi (1994), afirma-se que as concessivas são orações que exprimem um fato contrário ao da oração principal, mas não o suficiente para anulá-lo. Em Cereja & Magalhães (1999) há uma explicação muito semelhante. Já Sarmiento (2005) diz que, no caso das concessivas, “o fato contrário ao outro, na oração subordinada, não impede a realização do fato expresso na oração principal.” (SARMENTO, 2005, p. 428). Quanto às conjunções subordinativas concessivas ou locuções, Sacconi (1994) é o único que cita *nem que*. Infante (1996) e Nicola & Infante (1997) citam *posto que*, sendo que em Cipro Neto & Infante (1999) há uma reflexão sobre *posto que* com valor semântico causal.

Sobre as comparativas, os autores dão explicações semelhantes, calcadas no estabelecimento de comparação entre um ser ou fato na oração principal e na subordinada. Todos enfatizam que pode haver omissão do verbo na oração subordinada adverbial comparativa, sendo que Cereja & Magalhães (1999) retiram um exemplo para ratificar essa informação de um anúncio, enquanto Sarmiento (2005) parte de uma tira do Garfield. Nicola & Infante (1997) utilizam uma tira de Hagar para exemplificar a afirmação. Sacconi (1994) ainda acrescenta que ao se utilizar *como se*, não é necessário pensar na comparativa e na condicional, mas sim em toda a expressão como comparativa. Aliás, ele é o único autor que cita *como se* entre as conjunções subordinativas comparativas.

Os autores analisados estão de acordo que, no caso das orações subordinadas adverbiais conformativas, há uma relação de concordância entre o que é dito nelas e na oração principal. Cipro Neto & Infante (1999) ainda colocam que essas orações “indicam ideia de conformidade, ou seja, exprimem uma regra, um caminho, um modelo adotado para a execução do que se declara na oração principal.” (CIPRO NETO & IN-

FANTE, 1999, p. 454). Todavia, em Sacconi (1994) não há muita clareza, pois diz apenas que há conformidade entre o que é expresso na oração principal e a oração subordinada, sem explicar exatamente o que isso significa, enquanto os outros usam também a palavra “concordância” ou a expressão “de acordo”, para maior alcance dos alunos. Sobre as conjunções ou locuções, não há divergências.

Sobre as proporcionais, a única explicação que realmente se diferencia de “exprimem proporção” é encontrada em Infante (1996). O autor diz que no caso dessas orações, há relação de gradação entre o processo verbal expresso por elas e aquele que é declarado na oração principal. Nicola & Infante (1997) assumem que as proporcionais “exprimem fatos que aumentam ou diminuem em relação ao que se declara na oração principal.” (Nicola & Infante, 1997, p. 338). Sarmento (2005), ao citar os exemplos, aponta em negrito na expressão “Quanto mais o tempo passa, mais adquirimos experiências” a oração introduzida por *mais*. No entanto, logo abaixo são listadas as conjunções subordinativas proporcionais, e a autora cita *quanto mais... mais*, o que pode dificultar a compreensão do aluno.

A definição mais completa das finais se encontra em Infante (1996) e Cipro Neto & Infante (1999), dizendo que “exprimem a intenção, a finalidade do que se declara na oração principal.” (CIPRO NETO & INFANTE, 1999, p. 430). Notamos que Cereja & Magalhães (1999) e Sarmento (2005) não citaram *porque*, equivalente a *para que*, entre as conjunções subordinativas finais, pois indicam apenas as mais usuais *para que*, *a fim de que* e *que*.

As temporais também foram definidas com mais zelo por Infante (1996), pois ele diz que “exprimem fatos simultâneos, anteriores ou posteriores ao fato expresso na oração principal, localizando-o no tempo.” (Infante, 1996, p. 431). Sarmento (2005) utilizou o texto de uma tira de Hagar para a ilustração do uso de temporais. Em Infante (1996), não é citado *mal* como conjunção subordinativa temporal, porém, em Cipro Neto & Infante (1999) a conjunção aparece nos exemplos.

Além das nove noções semânticas presentes na NGB, Infante (1996) ainda discorre sobre o modo e o lugar. Entretanto, ele ressalta que essas noções não são reconhecidas por todos os gramáticos.

Os exercícios encontrados nas gramáticas pedagógicas analisadas ora são baseados em classificações de frases soltas e descontextualizadas, ora partem de textos como tiras, anúncios etc. No entanto, Sacconi

(1994) é o único que não apresenta sequer um exercício com auxílio de texto. Grande parte dos autores aplica exercícios nos quais se pedem a percepção da relação semântica ocorrente, a transformação através de substituição de termos e a simples classificação das orações. Chamou-nos a atenção, em Cereja & Magalhães (1999), a seção “As orações adverbiais na construção do texto”, que leva o aluno a compreender a maneira adequada de se aplicar o conhecimento adquirido. O aluno também percebe de forma prática a importância do conteúdo para a construção do sentido, ou seja, para a própria comunicação pretendida.

3. *A fluidez semântica nas orações adverbiais*

No que diz respeito ao ensino das orações adverbiais, observamos, anteriormente, algumas questões e problemas relativos a conceitos, classificações, exemplificações e exercícios nas gramáticas que compõem o *corpus* deste trabalho. Vejamos agora, nesta seção, uma análise de alguns exemplos extraídos dessas publicações, tendo em vista a possibilidade de essas orações permearem diferentes valores semânticos, além da conceituação dada e da marca de conexão sinalizada. Para tal análise didática, utilizaremos, principalmente, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que é adotada por essas gramáticas pedagógicas e pelas acadêmicas (as gramáticas tradicionais). Em alguns momentos, porém, lançaremos mão de algumas nomenclaturas comumente utilizadas na classificação semântica dos advérbios, mas não, oficialmente, contemplada no estatuto das ditas orações análogas a ele.

Antes, contudo, torna-se importante delimitar o conceito de fluidez semântica, aqui adotado, como também os procedimentos de análise das orações do *corpus*. Definir-se-á como fluidez semântica a possibilidade dos diferentes valores possíveis que confluem das articulações entre as orações. De acordo também com esta perspectiva, é que Neves (2010, p. 133) diz que a teoria funcionalista reconhece “uma fluidez de zonas a perturbar as tradicionais categorizações rígidas”. E ainda sobre isso, continua, mais adiante, a autora: “a fluidez se reconhece especialmente por ficar considerado que a combinação das orações e a sinalização linguística dessa combinação têm base em estratégias retóricas de produção” (*op. cit.*, p. 133).

Quanto à análise, procederemos da seguinte forma: em primeiro lugar, optamos em apresentar a classificação na qual foram enquadradas as orações pelos próprios manuais em questão. Em seguida, analisamos

como outras possibilidades podem emergir da própria relação entre elas, ora como segundo plano, ora, até mesmo, como plano de destaque em relação a esse enquadre. Por fim, importa ainda esclarecer que a análise aqui, em questão, desinteressa-se das formalidades estruturais – subordinação e coordenação – tradicionalmente adotadas no estudo dessas orações. Concordamos, portanto, com Decat (1997, p. 115), quando diz que:

Apenas um tratamento que não se prenda a critério formal de presença de conectivo e leve em conta o nível além da sentença poderá detectar as relações implícitas mantidas entre orações que se articulam hipoteticamente. Não importa, portanto, saber se uma oração é “coordenada” ou “subordinada”, “dependente” ou “independente”; importa esclarecer, ou resgatar, a rede de relações que governam a articulação das cláusulas hipotáticas¹ para a organização do discurso, bem como as funções discursivas.

Vejamos agora uma a uma.

(1) O tráfego na rodoviária está congestionado, *porque era feriado*. (SARMENTO, 2005)

Classificado como *causal* pela autora em questão, é possível inferir, neste exemplo, uma relação de *explicação (motivo)*. Na análise viés enquadrado, tem-se, na oração introduzida pela conjunção, o motivo pelo qual o tráfego está congestionado na rodoviária, ou seja, a origem do problema. Por outro lado, numa leitura explicativa, a informação de que “era feriado” tende ser uma justificativa de o tráfego na rodoviária estar naquela situação. Ora, tendo em vista essa informação, se nos questionarmos um pouco sobre a oração dada como exemplo, sem nada forçarmos, poderíamos inferir outras “causas” para o tráfego estar congestionado. Ele poderia estar assim, não somente porque foi feriado, mas também porque houve um acidente ou uma das pistas estava fechada etc. Logo, evidencia-se que a escolha do exemplo não parece convencer, rigidamente, como causal, isso se considerarmos que esta relação tende uma subordinação semântica lógica.

Contudo, se excluirmos a visão naturalmente lógica dessa relação, é de se questionar a necessidade de uma delimitação rigidamente colocada entre subordinada causal e coordenada explicativa, já que, como diz Bechara (2005, p. 121), os dois campos de ideias não têm linhas rigorosas, de modo que o falante comum não distingue como no inglês o “for” do “because” e como no francês o “car” do “parce que”.

¹Neste trabalho, estamos adotando, seja qual for a menção, o conceito de oração adverbial, apesar de ser, comumente, adotada, na nomenclatura funcionalista, o termo “cláusula hipotática”.

Passemos agora ao exemplo de uma *consecutiva*, extraído da gramática do Nicola & Infante (1997):

(2) Nunca abandonou suas ideias, *de modo que* acabou concretizando-as.

Tal exemplo acima facilmente pode ser lido como uma *conclusiva* (*resultado*), tendo em vista que esta, assim como a consecutiva, expressa um efeito do fato da oração dita principal. Assim, podemos dizer que, seja qual for a análise, o resultado intencional da informação veiculada na primeira oração será o mesmo. Veja o mesmo exemplo numa paráfrase com o uso dos conjuntivos *logo* e *portanto*, enquadrados nas gramáticas pedagógicas como conclusivos:

(2.1) Nunca abandonou suas ideias, **logo** (**portanto**) acabou concretizando-as.

Outra circunstância confluyente das *consecutivas* é a *finalidade*, como podemos observar no exemplo retirado de Sacconi (1994):

(3) Nenhum candidato prestava o concurso que não fosse aprovado.

Numa análise que possivelmente achamos ser do autor, para enquadrá-la como consecutiva, deduz-se que os candidatos prestam somente o concurso de forma que sejam aprovados. Contudo, tendo em vista a construção, que não parece tão usual nas consecutivas, o enquadre parece ser forçado, deixando, assim, mais em evidência o valor circunstancial de *finalidade*, como é possível observar, no exemplo hipotético abaixo, a partir da mesma oração:

(3.1) Nenhum candidato prestava o concurso *a fim de que* (*para que*) não fosse aprovado.

Do mesmo modo que as consecutivas, a *finalidade* permeia claramente a relação de *consecutividade*, fazendo com que Moura Neves (2010, p. 138) declare:

Com efeito, até nas construções ditas finais pode ser vista certa noção consecutiva, especialmente, nos contextos (muito comuns) que envolvem necessidade. Isso já é bastante natural, já que a ligação entre um ato e sua finalidade encontra paralelo na ligação entre uma causa e consequência (e com fundo condicional (...))

É o que ocorre neste exemplo, extraído da gramática de Leila Sarmento (*op. cit.*, p. 429):

(4) As pessoas devem economizar água *para que não falte no futuro*.

Na leitura, enquadrada pela noção de finalidade, podemos sugerir que o propósito de economizar água deve-se ao fato de ela poder faltar

no futuro. Contudo, tomando como base a noção consecutiva sobre a qual comentou Moura Neves (2010), podemos dizer que há como plano implícito na articulação entre as duas orações as noções de *causa-efeito* e também de *condição*. Assim, temos como causa "as pessoas devem economizar água" e como possibilidade de efeito, caso a economia não seja feita, a falta dela no futuro. Portanto, a partir do que analisamos, é possível dizer ainda que a noção de finalidade conflui, além da consecutividade, o plano *condicional*.

Já que falamos da *condição* na finalidade, vejamos como essa aparece na *concessiva* a partir do exemplo abaixo:

(5) *Embora tudo tenha sido cuidadosamente planejado*, ocorreram vários imprevistos. (INFANTE, 1996)

Assim como na consecutiva, a condição não aparece claramente na concessiva exemplificada. Todavia, sua inferência pode ser deduzida, visto que os cuidados com o planejamento não foram condições suficientes (e possível causa) para que os vários imprevistos ocorressem. Dito isso, é que Moura Neves (2010, p. 138) afirma que "é exatamente na frustração de condicionalidades e causalidades que se vai encontrar a essência da concessividade" (2010, p. 138).

Há que se comentar também, quanto às concessivas, a confluência do plano *contrastivo*. Ou seja, no exemplo em questão, lê-se que o planejamento foi feito, mas os imprevistos ocorreram. Tal leitura leva muitos alunos do ensino fundamental e médio a analisá-las como *adversativas*. Isso permite dizer que a tendência da compreensão dessas estruturas não está ligada ao aspecto formal de sua organização sintática, porém, nas relações semânticas e inferenciais que emergem na articulação entre elas.

Passemos agora às relações entre *comparativa* e *conformidade*, respectivamente, nos exemplos (6) e (7), extraídos de Sacconi e Nicola:

(6) A candura tem seus pedantismos, *assim como os pedantes*, às vezes, têm suas canduras *irrisórias*. (SACCONI, 1994)

(7) *Como se lê num espelho*, pude ler nos seus olhos. (NICOLA, 1997)

Na leitura do exemplo (6), classificado por Sacconi como *comparativa*, é possível deduzir uma leitura *conformativa*; enquanto, no exemplo (7), classificado por Nicola como *conformativa*, uma *comparativa*. Em (6), deduz-se a conformidade quando se pensa que os pedantes estão, às vezes, em concordância com as canduras irrisórias e estas com o pedantismo. Por outro lado, em (7), a comparação parece ser bem mais evi-

dente, justificada até mesmo pela natureza do gênero do qual foi extraído, pois a intenção do poeta (o exemplo é um verso de Gonçalves Dias) parece ser a aproximação hipotética de duas características inerentes aos olhos e aos espelhos - o brilho e a reflexibilidade. Ou seja, assim como o espelho permite a leitura através de sua reflexibilidade, os olhos deixam-se também.

Dessa forma, tendo em vista a relação entre esses dois matizes circunstanciais, é que Moura Neves afirma:

Estamos no exame das operações de cotejo, e nesse campo reina a comparação, que, como se sabe, é a aplicação básica da mente humana em funcionamento. Com efeito, a propriedade fundamental da racionalidade humana é a discriminação, sem a qual o espírito nada produz, e ela caminha para várias direções, produzindo um conjunto de operações diversas, mas de limites também difusos.

(...) buscar a conformidade entre as coisas é comparar: se alguém conclui pela conformidade, é porque comparou, e, com efeito, uma comparação que não desliza para desigualdade é o que resulta em conformidade. (*Op. cit.*, p. 142)

Apesar de não contemplado pela NGB entre as adverbiais, mas mencionado por alguns gramáticos tradicionais e linguistas (KURY, 2006; LUFT, 2002; BECHARA, 2009; NEVES, 2000), é de possível leitura, nos exemplos (6) e (7), o valor *modal* de ambos enunciados. Em (6), numa paráfrase modal, infere-se que a candura tem seus pedantismos, do mesmo modo como os pedantes têm suas canduras em alguns momentos. Enquanto, em (7), da maneira em que se lê um espelho, é possível ler os olhos.

Resta ainda comentarmos sobre os valores que adquirem as *temporais* e as *proporcionais*. Iniciemos com a temporal, respectivamente, em dois exemplos, classificados por Cipro Neto & Infante e Nicola & Infante:

(8) *Mal você saiu*, ela chegou. (*Op. cit.*, 1999)

(9) *Sempre que ele vem*, ocorrem problemas. (*Op. cit.*, 1997)

Em (8), além da noção de tempo, propriamente, ligada ao momento em que se sucede um fato a outro, é possível perceber o deslize semântico para o campo *contrastivo*, a partir da seguinte inferência: "saiu, mas ela chegou". Ou seja, aquele que possivelmente saiu esperava a chegada de alguém antes daquele momento. Assim, lê-se que o fato expresso na oração principal frustra a informação veiculada na adverbial.

Agora, em (9), a noção *temporal*, também ligada à momentaneidade, parece ser uma *condição* para o fato expresso na oração principal. Dessa maneira, no excerto em questão, podemos dizer que a ocorrência de um problema é sempre condicionada com a vinda de determinada pessoa.

Já que comentamos sobre a questão condicional na temporal, é verificado também o inverso, veja neste exemplo retirado de Infante:

(10) *Se houver um planejamento apropriado, os bons resultados surgirão.* (Op. cit., 1996)

No caso (10), sugere-se que no momento em que houver, de fato, um planejamento, os resultados ocorrerão. Logo, por esta leitura, o *tempo* implícito é necessário para um fato *hipotético* ser realizado.

Por fim, chegamos às *proporcionais* e sua relação com as noções de *tempo*, *causa-efeito* e *contraste*. Vejamos, abaixo, respectivamente, como cada uma dessas relações ocorrem.

Iniciemos com o exemplo extraído do livro *Português: linguagens, literatura, produção de texto e gramática*, de Cereja e Magalhães (1999)

(11) *À medida que se aproxima a hora do exame, a tensão aumentava.*

Em (11), a *temporalidade* emerge, claramente, da passagem gradual da hora, isto é, quando ela vai se aproximando, a tensão de quem fará o exame aumenta concomitantemente. Tal análise das proporcionais faz com que muitos linguistas e gramáticos as vejam como um subtipo da temporal, ou como uma temporal (CUNHA & CINTRA, 2001; DECAT, 2001; KURY, 2006).

Desse mesmo argumento parece compartilhar Azeredo (2008) quando declara que "a proporção é, a rigor, uma especificação da temporalidade" (2008, p. 332). Adiante, este mesmo autor chega a dizer que esta "consiste no desenrolar de dois fatos, entre os quais pode haver uma relação de *causa e efeito*" (2008, loc. cit.). Tendo em vista esta última afirmação, veja o exemplo de Cipro Neto & Infante:

(12) *À medida que se aproxima o fim do campeonato, aumenta o interesse pela competição.* (Op. cit., 1999)

Podemos inferir a seguinte relação *causa-efeito* em (12): ao se aproximar o fim do campeonato, gera-se o maior interesse pela competi-

ção. Ou seja, na oração proporcional tem-se a causa decorrente, enquanto na principal o efeito.

Outra relação que parece emergir, como segundo plano das *proporcionais*, é o *contraste*. É o que ocorre, a seguir, no exemplo apresentado por Sacconi:

(13) *À medida que a civilização progride, a poesia decai quase necessariamente.* (*Op. cit.*, 1994)

Na leitura pela noção de *contraste*, inferimos que, com o progresso, espera-se que tudo melhore social e culturalmente, contudo a poesia perde sua qualidade, decaindo; sendo assim, frustrando um progresso que seria de todos os âmbitos e esferas sociais.

Tendo em vista o conceito de “fluidez semântica”, essas análises levam-nos a pressupor uma categorização moldável com a proximidade dos valores mais evidentes do *corpus*, ora como primeiro plano, ora como segundo. Tomando isso como base, foi possível elaborar o seguinte quadro:

CATEGORIZAÇÃO DAS PROXIMIDADES SEMÂNTICAS DAS ORAÇÕES ABVERBIAIS	
ORAÇÕES	VALORES E RELAÇÕES FLUIDOS
Causais	Explicativas (motivo)
	Consecutivas (por relações lógicas)
Consecutivas	Conclusivas (resultado)
	Finais (causa-efeito)
	Causais (por relações lógicas)
Concessivas	Condicionais
	Adversativa (contraste)
	Temporal
Condicionais	Temporal
	Concessiva (contraste)
	Finalidade
Comparativas	Conformativas
	Modais
Conformativas	Comparativas
	Modais
Finais	Consecutivas
	Causa-efeito
Temporais	Condicionais
	Contraste
	Proporcionalidade
Proporcionais	Temporalidade
	Causa-efeito
	Contraste

4. Considerações finais

Do que expomos nas duas seções, algumas considerações podem ser deduzidas, tanto ligadas à abordagem e ao ensino das orações adverbiais quanto ligadas ao estatuto delas, a partir do *corpus* analisado:

(i) Os critérios mais relevantes para a avaliação das gramáticas pedagógicas baseiam-se na habilidade de transmitir o conteúdo a fim de contribuir para o avanço do desenvolvimento da capacidade do aluno, não somente de compreender enunciados, mas também de fazer escolhas com respaldo gramatical no ato comunicativo;

(ii) No caso das orações subordinadas adverbiais, o estudo dos aspectos semânticos deve oferecer para o aluno instrumentos que o ajudarão a enriquecer a comunicação, ou seja, que permitam a evolução na sua capacidade de comunicação e, principalmente, de interação;

(iii) O ensino de língua portuguesa deve ter como principal objetivo formar indivíduos que tenham competência linguístico-discursiva, isto é, que saibam atribuir sentido ao que desejam expressar no próprio discurso e detectar o sentido do lhe está sendo passado em qualquer situação de comunicação;

(iv) As diferentes gamas circunstanciais emergem da articulação entre as orações, podendo mesclar graus de relevância de sentido;

(v) Os elementos conjuntivos não devem ser vistos como sinalizadores rígidos de relações circunstanciais, para enquadrar uma ou outra oração. Infelizmente, muitas gramáticas pedagógicas ainda se pautam pela rigidez das formas e, conseqüentemente, do significado;

(vi) O estudo das orações deve retirar exemplos utilizados em situações comunicativas reais, a fim de mostrar que o falante utiliza de suas “estratégias retóricas de produção” (MOURA NEVES, 2010, p. 133).

Portanto, tais pontos discutidos e deduzidos demonstram seguramente que há, por trás do estatuto dessas orações, outros critérios que fazem questionar as definições e as classificações rígidas, revelando, assim, mais uma vez, a carência da gramática escolar, ou gramática pedagógica, no tratamento de questões relacionadas ao uso efetivo da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2008.

_____. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, Ataliba. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens: literatura, produção de texto e gramática*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 1999.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DECAT; SARAIVA; BITTENCOURT; LIBERATO. *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Achou o vale-brinde... ganhou!. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia P.; MENDONÇA, Eliana Amarante de. *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes; Belo Horizonte: UFMG, 1997.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1996.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2006.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

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

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

NICOLA, José de. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

NOMENCLATURA gramatical brasileira. Rio de Janeiro: MEC, 1959.

PEZATTI, Erotilde Goreti (Org.). *Pesquisas em gramática funcional*. São Paulo: UNESP, 2009.

RODRIGUES, Violeta Virginia. (Org.). *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1994.

SARMENTO, Leila Lauar. *Gramática em textos*. 2 ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2008.

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS CONTOS DE FADAS

Aurora de Jesus Rodrigues (UBC)

aurorajesus@uol.com.br

1. Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo demonstrar como a leitura dos contos de fadas pode ser utilizada em sala de aula, especialmente no 5º ano do ensino fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos de língua portuguesa. Os contos de fada apresentam-se como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino para estimular o gosto pela leitura, visto que os temas tratados por esse tipo de literatura encantam os alunos dessa faixa etária, permitindo, ainda, a solidificação da educação de valores que se apresenta rarefeita na atualidade.

Convém destacar que muitos professores dispensam a internet pelo fato de que, seus fiéis usuários, seus alunos, envolvem-se tão apaixonadamente nesse recurso tecnológico que, muitas vezes, não cumprem suas lições de casa. A partir dessa realidade, resolvemos utilizar a internet como instrumento de motivação para as aulas presenciais de língua portuguesa do ensino fundamental, corroborando a afirmação de Lévy (1999) de que a internet não pode ser considerada boa ou má, ao contrário de sua utilização que poderá produzir efeitos positivos ou negativos. Assim, para a realização dessa atividade, os textos de contos de fadas foram oferecidos em páginas da internet.

1.1. As tecnologias nas escolas

Todas as escolas de todas as classes sociais, desde a década anterior, dispõem de computadores com acesso à internet, que, além de proporcionarem entretenimento ao corpo discente, podem ser utilizados para o desenvolvimento e para a fixação do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2003). Entretanto essa tecnologia tem sido subutilizada, sobretudo, para momentos de lazer, em detrimento de seu inegável recurso de apoio pedagógico. Muitos professores, por serem avessos à utilização da internet, privam-se do seu contato, invalidando suas inúmeras aplicações durante suas aulas. Objetivando aliar prazer e aprendizagem, os alunos pesquisarão na internet os contos de fadas de que mais

gostam, a fim de sedimentarem os conteúdos de leitura silenciosa, oral, interpretação de texto e redação.

2. Método

Segundo Witter (1997), o método de pesquisa pressupõe a caracterização da escola e dos informantes, o material e o procedimento.

2.1. Caracterização da escola

Trata-se de uma escola pública municipal paulistana da zona norte, frequentada, principalmente, pela população carente da região.

Funciona em três turnos diários com setecentos e cinquenta alunos, sendo que nos dois primeiros, concentram-se os alunos até a 4º ano, no terceiro, os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental.

Cada uma das suas doze salas de aulas bem iluminadas comporta trinta e cinco alunos de ambos os sexos.

Há uma sala de leitura, duas salas de jogos e de uma sala de informática com trinta microcomputadores à disposição de todos os alunos em determinados horários semanais.

2.2. Caracterização dos informantes

Foram selecionados, por sorteio, vinte alunos do 5º ano, sendo dez garotos e dez garotas entre 11 e 13 anos, todos com dificuldades de aprendizagem e interessados em participar desta pesquisa sobre a utilização da Internet nas aulas de língua portuguesa.

2.3. Material

Um total de vinte microcomputadores localizados na sala de informática.

2.4. Procedimento

A direção da escola selecionada, bem como a professora de língua portuguesa, autorizou a aplicação do teste por atender às necessidades dos participantes.

A pesquisadora permaneceu na sala dos participantes, durante três aulas de língua portuguesa, a fim de que os alunos se familiarizassem com ela antes do início da coleta de dados.

Inicialmente os vinte participantes foram submetidos a um teste diagnóstico para sondagem de suas principais dificuldades de aprendizagem de redação e de interpretação de textos.

Na sala de informática, após a leitura do texto do Chapeuzinho Vermelho, os alunos responderam às questões de interpretação, seguindo-se uma redação sobre o mesmo tema.

Quarenta por cento das alunas e sessenta por cento dos alunos não atingiram a média cinco nessas atividades diagnósticas, apresentando dificuldades de coesão e coerência na interpretação e na redação de textos.

2.5. Pré-teste ou fase diagnóstica

	Respostas			Redação		
	Corretas	Incorretas	Total	Na média	Abaixo da média	Total
M	04	06	10	04	06	10
F	06	04	10	06	04	10
Total	10	10	20	10	10	20

2.6. Estratégias de atuação

Durante as oito aulas mensais dedicadas à recuperação dos alunos, foram desenvolvidas atividades de leitura e de interpretação de texto on-line supervisionadas e corrigidas pela pesquisadora.

Alguns alunos, que apresentavam dificuldades em acessar a internet e digitar textos, foram assessorados por três colegas de classe, não participantes da pesquisa, que, gentilmente, prontificaram-se a auxiliar os informantes, sem interferir na redação e na digitação de suas tarefas.

Inicialmente os alunos acessaram, na página da internet, contos de fadas de sua livre escolha.

Após duas leituras silenciosas, os participantes apresentaram os resumos orais dos seus contos que, a seguir, foram escritos ou digitados, de acordo com suas habilidades pessoais. Essas duas fases foram supervisionadas pela pesquisadora, que revisava as possíveis inadequações linguísticas e/ou interpretativas presentes nos textos.

Os textos revisados foram copiados e colados nos arquivos individuais dos alunos e compartilhados, via e-mail, por todos os envolvidos na pesquisa.

Após duas leituras silenciosas, os informantes apresentaram o resumo oral do texto para todos os colegas.

A exemplo do que ocorreu na atividade anterior, os alunos reverteram os textos orais para a língua escrita sob a supervisão da pesquisadora.

Os arquivos corrigidos foram anexados às mensagens enviadas a todos os participantes dessa tarefa, que, via e-mail, redigiram seus comentários sobre o conteúdo recebido.

Essa participação ativa de todos os informantes motivou-os a falar, a ler e a escrever com mais atenção, a fim de serem bem entendidos por todos os seus pares.

3. Resultados e discussão

Encerradas as atividades da pesquisa, os informantes foram submetidos a um pós-teste, constando de uma nova interpretação de texto e uma redação sobre o assunto lido. (RODRIGUES, 1992)

Setenta por cento dos alunos apresentaram um desempenho superior àquele da situação diagnóstica, tanto na atividade de interpretação de texto, quanto na elaboração da redação, concluindo-se que foram eficazes as atividades de reforço.

3.1. Pós-teste

	Respostas			Redação		
M	07	03	10	07	03	10
F	07	03	10	07	03	10
TOTAL	14	06	20	14	06	20

3.2. Considerações finais

Coincidentemente os participantes de ambos os sexos apresentaram a mesma porcentagem de atuação no pré-teste e no pós-teste referentes à interpretação de textos de contos de fadas e à elaboração de redações. A dificuldade em interpretar textos refletia diretamente na inadequação das redações elaboradas.

O entrosamento requerido nas várias etapas desta pesquisa estimulou os alunos a melhorarem o seu desempenho constantemente avaliado pela pesquisadora e pelos próprios colegas.

Pode-se constatar que as atividades didáticas intermediadas pela internet, quando bem monitoradas, podem elevar o nível de aproveitamento dos estudantes na interpretação e na elaboração de textos orais e escritos de diversos conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, vol. 29, n.º2, São Paulo, July/Dec. 2003.

LEVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

RODRIGUES, A. J. de. Levantamento do Desempenho Verbal em Situação de Brinquedo. In: _____. *Psicologia: Tópicos gerais*. Campinas: Alínea, 2002.

WITTER, G.P. *O psicólogo escolar pesquisa o ensino*. Tese de Livre Docência, IPUSP, São Paulo, 1977.

Artigos sobre o construtivismo. Disponível em: <http://www.artigonal.com/article-tags/construtivismo>. Acesso em 12-07-2011.

**A HERMENÊUTICA ENTRE A FILOLOGIA
E A CRÍTICA TEXTUAL
ONTEM E HOJE: DE PLATÃO A GADAMER**

Ana Paula Correa Barbosa Elias (UNR, PUC-Minas)
anaelias_jf@yahoo.com.br

1. Introdução

También para Mercurio, el dios que habia permanecido libre por más tiempo, habia llegado el momento de casarse. Un paso tan importante exigía una asistencia competente. Virtus le sugirió que se dirigiese a Apolo - y éste le recomendó inmediatamente una candidata doctísima - Philologia, que se distinguía por su acabado saber, que se extendía de la belleza de las cosas celestiales a los misterios del infierno -. Acompañados por las Musas, los tres subieron al Parnaso, a fin de sacralizar el voto de Mercurio por una asamblea de los dioses. A ese fin, Philologia aparece vestida de novia por su madre, Phronesis, pero antes debe vomitar una gran cantidad de libros. Así preparada y aligerada podrá a su vez emprender viaje hacia el cielo...

A hermenêutica¹ é uma disciplina auxiliar da filologia, isso quando quem está dando a definição é um filólogo, e a filologia é uma disciplina auxiliar da hermenêutica quando quem define é um hermeneuta. Aqui, recordar Schleiermacher é inevitável, um dos maiores nomes da hermenêutica romântica afirmava que a interpretação deve sempre contemplar o ponto de vista do autor. No caso presente, para conceituar hermenêutica e filologia, estabelecendo a relação e distinção entre elas, é necessário optar por um dos lados ou fazer a política da boa vizinhança, compreendendo que toda interpretação está intimamente ligada ao sujeito, que o objeto/texto ganha novos matizes quando sob o olhar subjetivo do leitor.

É essencial discorrer que o conceito de hermenêutica modificou-se muito com o decorrer da história, o que para Platão era apenas uma

¹ Origem etimológica do termo: hermenêutica do verbo *hermeneuein* (> *hermeneutiké*), que na semântica original significava a ação de traduzir e interpretar.

técnica de interpretação com caráter mimético, e por isso secundário, com a evolução histórica tornou-se mais abrangente. Se no início a hermenêutica, a filologia e a crítica textual estavam conectadas intimamente, hoje a diferenciação entre elas é plausível, não só devido à evolução da hermenêutica como metodologia das ciências humanas, mas também pela aquisição de um caráter filosófico. Não obstante, a velha trama entre hermenêutica e filologia, existente desde a antiguidade clássica, dá licença, ainda na atualidade, para confusões de uso equivocado de uma no lugar da outra.

Assim como a filologia pode ser dividida em clássica, comparada e das línguas modernas, a hermenêutica também se apresenta de várias formas conforme a época. O importante é que o liame entre as duas, aparentemente, nunca foi motivo para ataques pejorativos; contudo, a falta de ambas no processo ensino e aprendizagem de língua ou de leitura pode ter contribuído para minimizar o papel da educação no que tange a formação intelectual. Acarretando, assim, resultados não desejados.

Surge, então, uma nova teoria para o processo ensino e aprendizagem de leitura para leitores proficientes, inclinando-se sobre os conceitos modernos e tradicionais da hermenêutica, tendo como objetivo o resgate dessa formação intelectual que cede lugar à *educación marrana*¹.

2. *A hermenêutica entre a filologia e a crítica textual ontem: da idade clássica à idade moderna*

2.1. **Origem etimológica e definição dos termos: hermenêutica e filologia**

A definição do termo hermenêutica traz à tona o mito de Hermes, porém, segundo Ferraris (2000), nem sempre foi assim. A arte da compreensão do texto escrito – *hermeneutiké téchne* – só depois de ser praticada e conhecida durante algum tempo é que recebeu a contribuição de ser etimologicamente conectada ao mito citado.

¹ Definição do vocábulo *marrana*: se decía de la persona maldita o descomulgada, o tambien la persona grosera y sin modales.

A expressão é empregada neste contexto indicando o movimento de interferência, influência ou contaminação da cultura secular - cultura '*de las calles*' - na educação formal, que se sobrepõe à formação intelectual.

A denominação etimológica tardia do termo, em parte, oculta e põe em segundo plano a motivação original da prática que acoplava a ideia de *palavra mais realidade* – pensamento mais linguagem. Todavia, a nova designação contribuiu muito com um ponto crucial da hermenêutica que é o fato da não contemplação e sim de transformação. E, a partir de então, através do vocábulo e da conexão hermenêutica < Hermes, que o deus mensageiro passou a ser ícone de correspondência para técnica de interpretação.

Ferraris (2000) esclarece, ao citar Kerényi, esse equívoco etimológico dado ao termo hermenêutica < Hermes:

[...] la derivación a partir de Hermes es una reconstrucción *a posteriore*. Kerényi, que se ha ocupado de la cuestión, aclara el asunto: “*Hermenéia*, palabra y realidad, se halla a la base de todas las palabras derivadas de la misma raíz y de todo lo que “suenan” en ellas: *hermenéus*, *hermeneutés*, *hermeneutiké*. La raíz puede perfectamente ser la misma que la de la palabra latina *sermo*. No tiene en cambio ninguna relación lingüístico-semántica-aparte la semejanza fonética- con Hermes, el dios del aún parte August Boeckh en su presentación de hermenéutica filológica. [...] en primer término en el primitivo significado del término [...] En el sentido originario la palabra, *hermenéia* es la eficacia de la expresión lingüística, que hoy se considera, y con razón, como el alfa y el omega de la hermenéutica” (Kerényi. 1963, 133-134)

Verifica-se, assim, que o equívoco etimológico contribuiu para frisar uma das tendências atuais da hermenêutica, pois Hermes, um mito grego, era o mensageiro dos deuses. Sua função? Transmitir e interpretar mensagens. Aparentemente, o mito nunca se assemelhou a um gravador de reprodução *ipsis literis*, o que deixa margens para perceber que as mensagens reproduzidas aos destinatários não eram simplesmente uma cópia fiel do original, mas uma reconstrução do que havia recebido. Assim, esse não dito por traz do mito é uma das características da hermenêutica que só atualmente ganhou status de regra na interpretação. O sujeito (Hermes/leitor) entre o objeto (mensagem/texto) e a leitura recria o objeto/texto/mensagem, melhor dizendo, ao interpretar a mensagem ouvida, a forma original recebe a contribuição do intérprete e deixa de ser simplesmente uma reprodução literal e, assim sendo, é reconstruída.

Há, porém, outro ponto interessante da origem do termo sobre o qual expõe Domingues:

[...] no tocante à tradição latina, se bem que a arte de interpretar os textos tenha sido praticada sem descanso por romanos e medievalistas, que dedicaram uma atenção especial à tradução dos clássicos gregos e à exegese bíblica, o termo latino hermenêutica será formado só mais tarde, no início dos tempos modernos. Antes de seu surgimento, o nome reservado a tal arte era *ars inter-*

pretandi, que ao que parece se impôs a *hermeneuma* (que é outro nome latino para interpretação), em continuidade com uma tradição iniciada na Antiguidade clássica e desenvolvida com paciência pelos gramáticos da Biblioteca de Alexandria. (DOMINGUES, 2004, p. 347-348)

Que a etimologia do termo apresenta pontos obscuros é fato, entretanto, a técnica de interpretação de textos já era uma prática na Antiguidade clássica e nisso todos os autores concordam. Todavia, no que alude à filologia, percebe-se que, diferente do que pensava Platão sobre a hermenêutica, a filologia apresentava status de erudição.

[...] o conceito de filologia era idêntico, na antiguidade clássica, ao de erudição, não existindo diferença entre *eruditus*, *grammaticus* e *philologus*. A estas denominações podemos acrescentar ainda outra: a de *criticus*. Ao crítico competia o ofício de corrigir e de interpretar os textos antigos. (BUENO, 1954, p. 18)

Eleger uma única definição para filologia não é simples, porém uma característica importante que deve ser destacada é sua relação com a *autenticidade*, no compromisso e na fidelidade ao autor e ao texto “Busca apenas a verdade, prepara o estudante para a crítica reconstrutora das obras do pensamento e da imaginação, mas sempre sob o critério da verdade, da autenticidade.” (BUENO, 1954, p. 29) Enquanto isso, na hermenêutica um dos destaques era para o caminho, ou seja, a ênfase estava na técnica utilizada para se chegar ao entendimento do texto. A filologia não estava preocupada com a mensagem do texto, mas com o texto em si, ao filólogo cabia o distanciamento na pesquisa pela legitimidade do escrito “[...] tentar compreender um texto na qualidade de filólogo [...] não refere o discurso do texto a si mesmo.” (GADAMER, 2004, p. 439) Verifica-se, assim, uma ligeira semelhança entre a metodologia das ciências naturais e a filologia, ao contrário da hermenêutica moderna que se tornou metodologia das ciências humanas, contudo, o que acaba de ser dito poderia suscitar a ideia de que hermenêutica e filologia são disjuntas, e isso incorreria num erro. Esta complementa aquela e não há contrariedade entre elas.

A definição dada por Silveira Bueno de que a filologia possuía a característica de “Dirige-se [...] ao conhecimento de uma civilização, de uma cultura através de documentos escritos, tendo como instrumento principal o estudo da língua em que foram exarados tais documentos.” (BUENO, 1954, p. 23) é excelente no que se refere à tarefa clássica da filologia, porém para a atualidade o conceito pode não está completo.

Ao arriscar definir filologia e hermenêutica, o que há para se ressaltar na relação entre elas é a integração de uma na outra, aqui não há diferenças, mas preenchimentos.

2.2. A hermenêutica para Platão: arte mimética

Para Platão a hermenêutica continha em si, apenas uma única função, a de interpretação, com o sentido puramente prático de transmissão e mediação da mensagem. A hermenêutica, aos seus olhos, era uma arte mimética e, como tal, estava rebaixada a um segundo plano. Os praticantes dessa técnica não acrescentavam nenhum conhecimento novo, apenas transmitiam o que escutavam/liam; enfatizando, quem fazia hermenêutica na época de Platão, e sob seu ponto de vista, comunicava exclusivamente algo já dito por outro. Dito assim, a hermenêutica “[...] *no surge como una teoría de la recepción, sino justo como una práctica de la transmisión y de la mediación. Así es como Platón entiende la hermenéutica; un Platón que, precisamente por eso, la menosprecia [...]*” (FERRARIS, 2000, p. 12)

Apesar da sua contribuição, por ser - Platão - o primeiro a definir hermenêutica como *téchne*, a função dada por ele para essa atividade ficava restrita à imitação do discurso alheio. Talvez por isso Ivan Domingues tenha dito “[...] as duas concepções da hermenêutica – sagrada e profana -, melhor do que em *Platão, que não era hermeneuta, mas filósofo [...]*”. (DOMINGUES, 2004, p. 346 grifo nosso) O que deixa subentender que Platão não tinha a exata noção do conceito da arte da interpretação, por se tratar de um conhecimento que não era específico da área em que atuava.

Hermeneuta, no tempo de Platão, era não só os que interpretavam os oráculos, que transmitiam a mensagem dos deuses aos homens, mas também os poetas, pois seus poemas eram composições de inspiração divina, ou seja, a linguagem usada pelo homem para comunicar o que os deuses queriam dizer, considerada como uma forma de mediação. Nesse contexto, para Platão, os poetas eram os hermeneutas dos deuses “[...] *los poemas homéricos, tenían un valor canónico para la cultura y la sociedad.*” (FERRARIS, 2000, p. 15)

2.2.1. *A hermenêutica entre a Filologia e a Crítica Textual*

Colocando de lado as imprecisões etimológicas e as ponderações de Platão sobre a hermenêutica, há que se considerar que a confusão entre hermenêutica, filologia e crítica textual é uma herança antiga. Senão antes, esse conflito pode ser datado já na Antiguidade clássica com os dois métodos de interpretação existentes no período. Assim, delimitar, isolando o surgimento da hermenêutica do surgimento da filologia é uma tarefa árdua, pois cada autor defende um ponto de vista diferente – observando a área específica de sua atuação.

Contudo, segundo a história da hermenêutica, o museu de Alexandria, mais que uma biblioteca, foi também uma academia de filólogos. A tarefa acadêmica dos filólogos da biblioteca de Alexandria era cuidar dos manuscritos, reunindo e trabalhando para determinar a versão original. E foi a partir do desempenho dessa tarefa que o *método histórico-gramatical* aprimorou-se, e, inicialmente, foi empregado, também, como sinônimo para prática filológica.

Não só em Alexandria, mas também em Pérgamo outra atividade acadêmica própria dos filólogos era praticada, a *interpretação alegórica* - datada de períodos anteriores. Esses dois métodos de interpretação são designados como os dois propósitos que fizeram parte da origem da hermenêutica; no germe da hermenêutica estava o conflito entre método histórico-gramatical e a interpretação alegórica.

Alegoresis y filologia no son pues fases sucesivas de un desarrollo histórico-científico [...], sino que más bien ilustran el doble intento que está en los orígenes de la hermenéutica, así como sus motivos, es a saber, [...] la anulación de la distancia histórica entre texto y lector. (FERRRARIS, 2000, p. 19)

A forma de lidar com o texto era bem distinta nos dois métodos, mesmo tendo como alvo a compreensão do escrito, o método histórico-gramatical dedicava-se ao *sensus gramaticus ou sensus litteralis*, enquanto a interpretação alegórica apoiava-se no sentido dogmático de conservar a característica moral do texto, adequando o mito antigo ao novo leitor.

O método alegórico data de aproximadamente 525 a.C., na tentativa de adaptar os antigos mitos para que o leitor não se escandalizasse com o comportamento inadequado – para aquele novo momento – dos deuses, os textos passavam por uma interpretação alegórica. Quanto ao outro método, a questão a ser observada era puramente linguística, a língua na qual os textos foram escritos havia se modificado muito, necessi-

tando, assim, de uma renovação lingüística. O método histórico-gramatical preocupava-se especificamente com o sentido literal do texto, que fora mortificado com o tempo.

Na era helenística, na biblioteca de Alexandria o método histórico-gramatical se prendia a dois intentos: primeiro, trabalhava para determinar o sentido literal do texto, devolvendo ao escrito o sentido perdido pelas mudanças lingüísticas “*El hermeneuta es un intérprete [...] hace comprensible [...] aquello que ya no se llega a entender [...] sustituyendo una palabra que ha dejado de ser perspicua por outra que corresponde al nivel lingüístico de sus lectores.*” (FERRARIS, 2000, p. 17) tornando, assim, compreensível algo que já não é possível para o entendimento do leitor comum, por tratar-se de um longo distanciamento temporal entre o momento de produção e o de uso. Segundo, assemelhando-se ao que hoje se denomina crítica textual, era preciso não só a modernizar a língua, mas também recuperar a originalidade do escrito, melhor dizendo, determinar a versão original do texto “*La necesidad de reunir y enmendar los manuscritos, de determinar com mayor seguridad crítica la versión original, excluyendo interpolaciones y corrupciones [...]*” (FERRARIS, 2000, p. 16). Foi neste contexto da Antiguidade clássica que a crítica textual contida no método histórico-gramatical expandiu-se.

La determinación del *sensus litteralis* como *sensus grammaticus* se debe a algo más que al deseo de hacer accesible lo incomprendible, y precisamente al intento de recuperar en el presente, sustrayéndolo al aislamiento histórico [...] de hacer ese texto no sólo comprensible, sino en cierto modo incluso presente, de *mostrar la inmutable validez del mismo* [...] (FERRARIS, 2000, p.17 – grifo nosso)

A distância temporal está implicada tanto na crítica textual como na interpretação alegórica. Porém, o distanciamento histórico da primeira não está tão explícito quanto na segunda, pois para a crítica textual a história não está conectada diretamente ao período/contexto histórico, mas sim ao tempo cronológico entre o momento da versão original de um texto e a reconstrução crítica do mesmo. Já para a interpretação alegórica o distanciamento entre o período histórico da produção e o período histórico da leitura faz com que seja necessário, devido diferença histórico-social e cultural entre produção e uso, uma interpretação alegórica, elaborada para adequação do texto ao novo contexto de uso, ao novo leitor.

Assim como hoje a crítica textual pura ainda segue regras preestabelecidas, o método histórico-gramatical caracterizava-se por:

- a. Determinação do sentido literal de um texto;

- b. Transformação gramatical de usos linguísticos entre épocas distintas;
- c. Renovação lexical, para adequação ao momento presente;
- d. Conservação da intenção original do autor;

Quanto aos aspectos do método alegórico destacavam-se:

- a. Alteração para adequação moral da intenção do autor;
- b. Modernização do significado do texto;
- c. Atualização para adequação às ideias do exegeta;
- d. Recontextualização da obra;
- e. Predomínio da intenção do leitor sobre o autor;

A interpretação alegórica, segundo Ferraris, era uma arte sem muita importância, seu uso estava associado às mudanças culturais entre períodos históricos distantes e a adequação de caráter moral. São exemplos da interpretação alegórica:

El ejemplo típico de esta perspectiva alegórica es la interpretación de los dioses y de los héroes como personificaciones de fuerzas naturales o de conceptos abstractos: Agamenón es el éter; Aquiles, el sol; Paris, el aire; Héctor, la luna; etcétera; y más aún, el dios Kronos se identifica – con una interpretación grávida de consecuencias – con el tiempo [chronos] (FERRARIS, 2000, p. 17)

2.2.2. *O novo paradigma hermenêutico: escritos bíblicos e escritos literários*

Nos séculos anteriores ao advento do Cristo, com a atenção voltada para a interpretação do antigo testamento, o objeto de estudo da hermenêutica é modificado. Os escritos bíblicos tornavam-se alvo da interpretação hermenêutica, a ampla utilização dessas regras para compreensão da bíblia, reforçou a técnica e fez com que o conceito de hermenêutica, a partir de então, ficasse conectado durante muito tempo ao paradigma sagrado.

La cultura hebraica se impondrá pronto, en los dos últimos siglos anteriores a Cristo, de los métodos filológicos y del patrimonio cultural [...] Pero los problemas suscitados por la interpretación de la Biblia eran, al menos en parte, distintos de los que provocaba la lectura de los clásicos: presuponer la inspiración divina de los poetas es algo distinto del enfrentarse a un texto que por dogma ha sido dado por Dios y cuyo valor veritativo y no sólo cultural es superior de la tradición literaria (aunque en el mundo antiguo los poemas homéricos tuviesen un valor mucho más canónico que el que tiene nuestra literatura) (FERRARIS, 2000, p. 19)

Para interpretação dos escritos bíblicos foi necessário estabelecer uma aliança entre a filologia grega e a tradição do povo hebreu e, com isso, a necessidade de unir os dois métodos – histórico-gramatical (admitido como método filológico) e alegórico. Após a interpretação do sentido literal procedia-se a interpretação de tipo alegórico. Foi nesse período que a hermenêutica tornou-se conhecida como a técnica de interpretação dos textos sagradas, aos textos literários cabia o método filológico.

Deixava de imperar o ponto de vista platônico no que tange a hermenêutica, o que antes era confundido como uma arte secundária, elevou-se ao status de autêntica exegese. À hermenêutica dos escritos sagrados cabia a função não só de minimizar a mudança ocorrida pela distância temporal, como também situar o texto no presente para que o leitor pudesse compreendê-lo, essa nova postura frente à técnica de interpretação de texto transpôs a ideia de imitação apresentada por Platão. Mais que simplesmente adequar linguisticamente o texto ao contexto de uso, a hermenêutica recriava o sentido do texto através da interpretação alegórica, assim, a leitura interpretativa resultava num novo texto. O conceito de imitação passa ser um grande equívoco, já que a interpretação hermenêutica de alguma forma recriava o escrito, nessa configuração, é possível afirmar que

Somente após um estudo da canonicidade, da crítica textual e da crítica histórica é que o estudioso está preparado para exegese. Exegese é a aplicação dos princípios da hermenêutica para chegar-se a um entendimento correto do texto. O prefixo *ex* (“fora de”, “para fora”, ou “de”) refere-se à ideia de que o intérprete está tentando derivar seu entendimento *do* texto, em vez de ler seu significado *no* (“para dentro”) texto (eisegese). (VIRKLER, 1990, p. 11)

A hermenêutica dos textos canônicos atravessou séculos, foi utilizada em larga escala e ficou conhecida como *a ciência e a arte de interpretação bíblica*, recebeu atenção especial e minuciosa, as técnicas de interpretação foram bem definidas e durante muito tempo foi praticamente o único sinônimo para hermenêutica – ao lado da hermenêutica jurídica. Assim, enquanto a hermenêutica se resumia as escrituras sagradas, a filologia começava a percorrer outros caminhos, o interesse pelas línguas nacionais nos séculos XV e XVI dava início à ruptura entre hermenêutica e filologia “A grande preocupação é a origem das línguas, embora os estudos não tenham base científica nem filológica; assim, sob influência da Bíblia, um número considerável de autores consideravam o hebraico como língua primitiva [...]”. (BASSETTO, 2005, p. 29)

Após tudo o que foi relatado, na Idade Moderna a hermenêutica perdeu seu território, entrava em jogo o racionalismo de Descartes. Co-

mo na hermenêutica os sujeitos (leitor ou autor) sempre eram abarcados no processo de conhecimento, a mudança paradigmática das Ciências Naturais, prezando pela supremacia do objeto, fez com que a hermenêutica, de certo modo, adormecesse durante esse período.

Outros interesses foram despertados e novas formas de conhecimento surgiram. No que tange a linguagem, além do nascimento da linguística também desponta a escola da filosofia da linguagem. A Idade Moderna compreendeu os séculos áureos dos estudos que tinham como foco a língua, ou as línguas comparadas, como para hermenêutica a língua não era objeto de conhecimento - mas um intermediário na comunicação do pensamento e no entendimento entre autor e leitor – ficou em segundo plano. No inverno da hermenêutica, a ciência olvidou-se do sujeito por trás do objeto.

2.2.3. A filosofia da linguagem com Wittgenstein

Sob a influência da racionalidade cartesiana, Wittgenstein (filósofo austríaco considerado como um dos fundadores da filosofia analítica e um dos mais importantes pensadores da filosofia ocidental) na sua fase jovem pensou um ideal de linguagem lógico que pudesse ser reflexo da realidade. Esse modo de pensar aparenta vir ao encontro dos procedimentos científicos que passaram a vigor desde o século XVIII e que abriram caminho à filosofia moderna, sistemática, da razão teórica. No século XX com Wittgenstein tem-se a culminância desse pensamento no que tange a linguagem.

A filosofia da linguagem na concepção de Wittgenstein I descreve um ideal linguístico analítico, na tentativa de construir e dominar uma linguagem perfeita é que se deu esse primeiro momento do autor. Ele via a linguagem sob o viés lógico-matemático com função designativa e instrumental, isto é, para ele a construção linguística poderia apresentar uma estrutura exata. Nessa fase escreveu sua obra *Tractatus Logico-Philosophicus* “[...] um texto clássico moderno [que] promove a teoria da imagem, onde a linguagem significativa reflete a realidade [...]”. (LAWN, 2007.p. 104); se nesse momento a linguagem tinha função descritiva para Wittgenstein, num segundo estágio, com a obra *Investigações Filosóficas*, o autor deu um passo adiante abrangendo a função pragmática.

Assim, partir do Wittgenstein II o ideal de construção de uma linguagem exata abre caminho à situação de uso da linguagem, a metáfora

do jogo entra em ação expondo, ainda que de forma objetiva, o contexto “Para Wittgenstein, o contexto do uso da linguagem não é um contexto teórico; é o contexto de uma prática compartilhada.” (MEDINA, 2007, p. 101). Passou-se, então, a dar importância ao uso, ou melhor, ao conceito de contexto, porém o sujeito desse contexto permanece de fora só observando, usando a metáfora de jogo do autor, o sujeito aparentemente está fora do jogo - o sujeito não joga, apenas analisa o jogo, avalia a linguagem em uso. O mesmo princípio analítico da primeira fase do autor continuava vigorando na segunda, “Wittgenstein pretendeu substituir o subjetivismo e o relativismo por uma objetividade garantida pelos jogos de linguagem [...]” (ROHDEN, 2005, p. 62)

Na transição do Wittgenstein I para o II, tem-se, assim, o *hermeneutic turn* que “[...] retrata e fundamenta a impossibilidade de reduzir a linguagem à perspectiva científico-moderna.” (ROHDEN, 2005, p. 65) caracterizando-se no salto da virada epistemológica para a ontológica. No entanto, o sujeito continua olhando de fora os jogos de linguagem “[...] o único meio de saber o que é linguagem é olhar seus diferentes usos.” (ROHDEN, 2005, p. 57)

Mesmo com todo esse sucesso da filosofia da linguagem, sob a influência das Ciências Naturais, não foi possível calar por muito tempo o sujeito presente no processo do conhecimento, mais uma vez outro paradigma foi quebrado e a hermenêutica renasce com Shleiermacher e tantos outros.

3. *A hermenêutica entre a filologia e a crítica textual hoje: ciências humanas e hermenêutica filosófica*

De seu berço esplendido a hermenêutica desperta, não era mais possível ignorar os sujeitos envolvidos no ato de conhecer. Primeiro, ao autor foi devolvido o seu lugar de honra na interpretação do conhecimento com a hermenêutica romântica, mais tarde, foi o leitor que recebeu de volta seu papel na trama da interpretação com a hermenêutica filosófica de Gadamer. Então, nascia uma nova metodologia para a ciência, a metodologia hermenêutica das Ciências Humanas que equipara e colocada cada um no seu devido lugar, sujeito e objeto passam a receber a mesma atenção (salvaguardando a função de cada um) no ato de conhecer.

3.1. Hermenêutica contemporânea: Shleiermacher, Dilthey e Gadamer

A hermenêutica com o passar do tempo foi tornando-se mais abrangente, sendo necessário considerar não só a classificação e diferenciação primeira entre hermenêutica geral e hermenêutica específica - aquela sendo determinada como “o estudo das regras que regem a interpretação do texto bíblico inteiro” (VIRKLER, 1990, p. 10) e esta como “o estudo das regras que se aplicam a gêneros específicos, como parábolas, alegorias, tipos, e profecia.” (*Idem*, p. 10) – mas também seguir para a evolução que tal estudo atingiu até a hermenêutica filosófica segundo Gadamer.

A princípio, os estudos hermenêuticos passaram a englobar além dos textos canônicos, também os jurídicos e os textos literários “A partir do Renascimento fixam-se três tipos básicos de técnica de interpretação: hermenêutica teológica (*sacra*), hermenêutica filosófico-filológica (profana) e hermenêutica jurídica (*juris*).” (SCHLEIERMACHER, 2006, p. 2006)

Schleiermacher passou a atentar para o caráter da hermenêutica teológica e da hermenêutica filosófico-filológica - deixando de lado a jurídica - na construção de um procedimento de interpretação para investigação científica, para, então, Dilthey continuar e estabelecer uma distinção nos procedimentos entre as ciências humanas e as ciências naturais, a primeira tida como compreensiva e a segunda explicativa.

Enquanto as ciências explicativas buscam determinar as condições causais de um fenômeno através da observação e da quantificação, as ciências compreensivas visam a apreensão das significações intencionais das atividades históricas concretas do homem. (SCHLEIERMACHER, 2006, p. 8)

Schleiermacher e Dilthey, dentre outros, serviram, assim, de esteio para Gadamer elaborar o conceito da hermenêutica filosófica que tem como base uma crítica ao procedimento totalmente racional “[...] o escape para uma certeza clara através do método racional é uma ideia absurda.” (LAWN, 2007, p. 12) Dessa forma, a hermenêutica filosófica ficou então configurada como um procedimento de interpretação que pondera entre a parte e o todo e o todo e a parte num movimento rotatório conhecido aqui como círculo hermenêutico “A ideia de círculo se refere ao constante movimento de rotação entre uma parte de um texto e seu significado total.” (*Idem, ibidem*)

Mais que apenas uma teoria da interpretação, uma arte da técnica do entendimento, ou ainda uma metodologia para as ciências humanas – como pensada por Schleiermacher e Dilthey – a hermenêutica filosófica concebida por Gadamer é a interpretação por si mesma.

Com isso, Gadamer deu um passo à frente e trouxe para hermenêutica filosófica vários conceitos importantes para o entendimento do que venha ser essa hermenêutica hoje, entre esses conceitos estão a fusão dos horizontes, o círculo hermenêutico e o historicismo, e outros. Assim, a hermenêutica moderna passa a ser configurada não mais apenas e exclusivamente como arte de ler corretamente e interpretar textos canônicos “Portanto, hermenêutica começa a vida como um procedimento ou técnica para interpretação de textos sagrados e clássicos” (LAWN, 2007, p. 21) e chega à modernidade contrapondo a objetividade científica da ciência moderna racionalista ao subjetivismo dialógico entre os interlocutores do texto.

Para melhor contextualização da hermenêutica filosófica, é significativo relatar um pouco sobre quem foi Gadamer. Hans-Georg Gadamer nasceu na Alemanha em 1900 e morreu aos 102 anos, era filósofo e sua obra principal é *Verdade e Método* de 1960. Gadamer se pôs a estudar a hermenêutica questionando o dogmatismo racionalista científico do século XIX que teve em Descartes seu principal expoente “quase todos os pensadores significativos do século XX começam, invariavelmente, com ataques ao funcionalismo cartesiano [...]” (LAWN, 2007, p. 17) e o autor em questão não fugiu a regra. Surgia, então, uma nova racionalidade do conhecimento científico denominada como dialético-retórica.

Gadamer partiu da hermenêutica tradicional/clássica seguindo para além dos limites dessa, “Ele trabalha na tradição da hermenêutica e, emergindo dela, seu trabalho é conhecido como hermenêutica filosófica.” (LAWN, 2007, p. 21) Ao pensar a hermenêutica como uma teoria do conhecimento, o autor trata da relevância da experiência, da subjetividade nessa teoria, contudo essa subjetividade deve ser vista como relação entre sujeito e objeto, visão na qual o sujeito sempre está presente no ato de conhecer.

A hermenêutica filosófica, enquanto uma teoria do saber, amplia a razão instrumentalizada, recoloca e fundamenta o problema do conhecimento, da metafísica. A filosofia mantém “um certo nexos com o saber pré-teórico e com a totalidade do mundo da vida que não pode ser objetificável”, que, diferentemente da metafísica grega e moderna, retoma e reconstitui o esquema sujeito-objeto num nível relacional, situado historicamente, onde os polos são conservados e ampliados, sem supremacia de um ou outro. (ROHDEN, 2005, p. 77)

A hermenêutica seja filosófica ou como metodologia das ciências humanas destacou o papel do sujeito por trás do ato de conhecer, o que para a filologia sempre evitou, não que isso indique uma ruptura entre elas. O que convém ratificar é a complementação, uma está associada à outra.

3.2. Olhando para trás: a relação entre a hermenêutica e filologia hoje

O distanciamento histórico do surgimento da hermenêutica e da filologia, considerando o desenvolvimento de ambas, deixa transparente a relação entre elas. O liame entre hermenêutica e filologia não deve ser ignorado mesmo quando a atenção está voltada para uma delas. Hoje a filologia, aparentemente, segue um caminho independente da hermenêutica, porém a evolução histórica indica que aquela compõe esta, a *hermenêutica filológica*¹ é questão esclarecida quando se contrapõe historicamente as duas.

A história da hermenêutica nos ensina que junto com a hermenêutica filológica existiram também uma hermenêutica teológica e uma hermenêutica jurídica, e que somente as três juntas perfazem o conceito pleno de hermenêutica. Uma das consequências do desenvolvimento da consciência histórica nos séculos XVIII e XIX foi a desvinculação da hermenêutica filológica e da historiografia de seu vínculo com as outras disciplinas hermenêuticas, estabelecendo-se automaticamente como teoria metodológica da investigação do espírito. (GADAMER, 2008, p. 407)

O estudo filológico nasceu com a hermenêutica e dela não se delimitou. A filologia é uma hermenêutica especial, sempre atenta ao seu objeto, não abarca o sujeito-leitor por traz do texto, no entanto, a hermenêutica tomou vários caminhos, tornando-se multifacetada. Observando ou não o sujeito, entre as várias faces da hermenêutica – seja como técnica de interpretação, seja como metodologia para as ciências humanas, ou a-

¹ Aqui não está em discussão a relação filologia e linguística, e nem tão pouco aspectos da filologia como: gramática histórica, filologia românica, geografia linguística e outros. Durante todo este escrito a atenção está especialmente voltada para filologia e para hermenêutica enquanto formas de interpretação textual, mais especificamente do texto escrito. O escrito é o elemento em destaque aqui, mesmo entendendo que isso torne, até certo ponto, incompleta a questão abordada. No esforço de conceituar a relação hermenêutica e filologia - utilizando para tal o gênero artigo, seria demasiado abarcar outros aspectos. A eleição proposital da linguagem verbal, como foco para este estudo, justifica-se pelo objetivo implícito por traz de todo este artigo (que se torna explícito a partir daqui) a educação, mais particularmente o processo ensino e aprendizagem de leitura.

inda, como filosofia – está a face filológica. Entender que a filologia sempre esteve unida à hermenêutica é um modo de esclarecer que entre os objetivos da hermenêutica existe um para o qual é imprescindível, mesmo que momentaneamente, colocar o sujeito de lado para compreender e resgatar o sentido original do texto, estudando, assim, o veículo do pensamento mais objetivamente, fechando os olhos (só temporariamente) para a subjetividade do terceiro elemento da/*na* interpretação.

Aquele que tenta compreender um texto na qualidade de filólogo ou historiador não refere o discurso do texto a si mesmo. Apenas procura compreender a opinião do autor. Na medida em que procura apenas compreender, não se interessa pela verdade da coisa referida como tal, mesmo quando o próprio texto pretende ensinar a verdade. Nisso o filólogo e o historiador concordam. (*Idem*, p. 439)

Objeto/texto, autor e investigador/leitor são peças importantes na interpretação do conhecimento e, hoje, já não carece tanto definir, ou discutir, o papel dos três. Na abordagem hermenêutica a supremacia (seja do texto, do autor ou do intérprete) cedeu espaço à democracia, mesmo sendo necessário estudar particularmente cada um ao seu tempo, a interpretação culminará quando o conjunto for percebido e inter-relacionado.

É nessa visão que a filologia pode ser denominada *hermenêutica filológica*, ainda que outras questões da filologia tenham sido, intencionalmente, ignoradas aqui, e com isto possa suscitar críticas, ratifica-se que a interpretação do texto escrito é o grande foco em questão no momento.

4. Analogias

4.1. Hermenêutica aplicada ao ensino

Entender a hermenêutica aplicada ao ensino é considerar que o leitor em questão já tenha adquirido o status de leitor proficiente, o que indicaria ter desenvolvido, como requisito mínimo, todas as competências de leitor iniciante do ensino fundamental. Para trazer toda a trajetória da hermenêutica para o processo ensino e aprendizagem de leitura somente através de analogias, pois hoje as questões hermenêuticas vão muito além da interpretação do texto escrito. Com isso, torna-se necessário conhecer o contexto atual da hermenêutica em analogia com o texto escrito.

Visto que, atualmente, para hermenêutica o texto não é um parceiro silencioso, mas sim a voz do outro com quem o leitor estabelece um diálogo. Portanto, o texto deve ser ouvido e segundo os conceitos da hermenêutica filosófica é necessário que o intérprete esteja aberto para escutar o que o texto tem a dizer. O leitor intérprete só entrará em fusão com o texto quando ao perguntar, souber aceitar a resposta do outro, então, numa postura de acolhimento se dará a fusão de horizontes conforme expõe Gadamer, assim o texto não será silenciado.

Em hermenêutica, a coisa mais importante não é aceitar o texto como sendo um parceiro taciturno e silencioso, mas sim como uma voz ativa numa conversa constata; uma boa prática hermenêutica é ouvir o texto e se subordinar a ele. (LAWN, 2007, p. 41)

Na relação entre intérprete e interpretado há mais que um simples encontro com o *dito*, pois para além das palavras se percebe e se descobre o *não dito*. No ato da leitura o diálogo só acontece plenamente quando o presente/leitor percebe e consegue compreender o passado/texto, e dessa forma o intérprete entra em processo de expansão do conhecimento.

Quando alguém lê um texto, fica subentendido, não simplesmente fazendo sentido as palavras na página, mas permitindo que o horizonte do texto se misture com o horizonte do leitor de tal forma que o leitor seja afetado pelo encontro com o texto [...] aquilo que consideramos como absolutamente certo pode ser redefinido, mudado e reorganizado pelo ato da leitura. (LAWN, 2007, p. 95)

É importante frisar que para a hermenêutica filosófica o leitor não é apenas um ser do presente, mas também é parte de um efeito histórico e na intersecção leitor e texto dois horizontes historicamente construídos entram em colisão ou se harmonizam.

É no ato da leitura interpretativa que ocorre o diálogo “[...] a interpretação de um texto é uma conversação entre o texto e seu intérprete.” (MEDINA, 2007, p. 89) Nela estão presentes dois horizontes distintos o do leitor e o do texto, a leitura deve ser um diálogo interativo entre esses dois horizontes, e a interpretação ocorrerá a partir do momento que se perceber que o “[...] entendimento é basicamente histórico.” (LAWN, 2007, p. 74) Na relação texto e leitor há um passado e um presente a ser considerado de ambos os lados. Se é preciso conhecer o contexto histórico do qual o texto fez parte, também o pré-conhecimento do leitor interfere na compreensão.

Todo entendimento acontece a partir de um horizonte incrustado, mas tal horizonte é necessário e interconectado, de forma ubíqua, com o passado. Seria um erro dizermos que estamos sempre presos no passado, quando estamos

constantemente num presente através do qual o passado nos fala. (LAWN, 2007, p. 94)

A relação texto/leitor deve ser vista através da ideia de intersubjetividade, pois são dois sujeitos interagindo sob a escrita, o sujeito que escreveu, considerado como o outro, é o *ser-com*, e o que interpreta o escrito, o *ser-aí*. Nessa relação não pode haver supremacia nem do autor, nem do texto escrito e nem do leitor intérprete. O texto nesse caso é o objeto a ser compreendido, ele é a voz do autor fixada pela escrita.

O significado do texto escrito é sempre visto pela lente do leitor, seu contexto histórico é que determinará esse significado, pois

[...] a posição do intérprete, ou daquele que procura entender, não é fixa (como a ciência concebe que o observador seja); pelo contrário, o intérprete é sempre, como parte da tradição, o efeito da interpretação prévia. Não pode haver posição neutra, na qual a *interrogação* ou entendimento acontece, pois o local de interpretação é por si só o efeito do passado sobre o presente. A soberania do sujeito é mais uma vez considerada como sendo fictícia, pois o intérprete é pouco mais que o efeito da tradição ao invés do sujeito controlador. (LAWN, 2007, p. 95)

E por isso, mesmo o texto sendo fixo, as possibilidades de interpretação cambiam de leitor para leitor. O significado do texto está em constante mudança, pois depende de quem lê e do momento em que se lê. O texto é uma mensagem escrita por um sujeito num determinado contexto histórico e a interpretação dessa mensagem por outros sujeitos, em contextos históricos diferentes interfere nas possibilidades de significado desse texto. O texto é sempre o mesmo, pois “O texto escrito não muda, mas as possibilidades sim, isto é, para Gadamer, as verdadeiras possibilidades mudam, pois são infinitas.” (LAWN, 2007, p. 87) as possibilidades de interpretação sempre estão sujeitas ao observador.

A hermenêutica como técnica de interpretação - hermenêutica antes de Gadamer – auxilia o leitor a não fugir para muito além da ideia do texto conforme pensado pelo escritor. Schleiermacher defendia uma hermenêutica que se preocupasse com o pensamento original do autor “[...] o objetivo final de sua hermenêutica é a compreensão do autor e não apenas a compreensão do texto enquanto texto [...]” (SCHLEIERMACHER, 2006, p.20)

Se com Gadamer pode-se perceber o não *dito* por trás do *dito*, com Wittgenstein e outros que vieram antes de Gadamer é possível minimizar a polissemia na leitura utilizando técnicas específicas, ou seja,

olhando o texto de fora do campo¹. O encontro entre os conceitos da filosofia da linguagem, da hermenêutica clássica e da hermenêutica filosófica unem-se no entendimento do texto, ora buscando a visão do autor para além do que foi escrito. Dito assim, “Um texto tem um significado mais amplo, além daquelas palavras literais das quais é composto [...]” (LAWN, 2007, p. 101); ora detendo-se no texto, naquilo que foi escrito, dito assim “Uma abordagem filosófica da compreensão linguística deve distinguir entre a habilidade de compreender a fala e a habilidade de especificar como se compreende a fala em uma teoria.” (MEDINA, 2007, p. 103)

A interpretação do texto pode ser vista sob dois aspectos - seguindo conceitos hermenêuticos anteriores a Gadamer - que dividem a interpretação em gramatical e psicológica. Schleiermacher diz que a compreensão metódica de um texto “[...] pressupõe que sempre haja ‘diferenças de linguagem’ e ‘diferenças de pensamento’ entre o falante e o ouvinte, entre o escritor e o leitor.” (SCHLEIERMACHER, 2006, p. 16. Grifo nosso) A hermenêutica na visão de Schleiermacher precisava atender tanto para questão “[...] do domínio linguístico do autor e de seu público original.” (*Idem*, p. 17) quanto para o sentido gramatical da palavra dentro do contexto. A interpretação psicológica pretende, assim, entender o estilo do autor enquanto a interpretação gramatical faz uma análise léxico-sintática. Esta é muito usada pela hermenêutica clássica/teológica que indica regras específicas.

A análise léxico-sintática fundamenta-se na premissa de que embora as palavras possam assumir uma variedade de significados em contextos diferentes, elas têm apenas um significado intencional em qualquer contexto dado. (VIRKLER, 1990, p. 72. Grifo nosso)

Percebe-se assim que, a prática de interpretação adota não apenas uma única configuração, mas que uma gama de fases para se chegar ao entendimento que passa pela tradição hermenêutica, pela filosofia da linguagem e encontra com a hermenêutica filosófica. Uma abordagem não anulando a outra, apenas complementando e contribuindo para o processo.

Mas quanto mais a interpretação vai além da simples identificação do interpretado e, como resposta, se torna, como acontece nos signos do mundo humano compreensão respondente, tanto mais ela pede uma tomada de posição, uma escolha, se expõe e se aventura para além do interpretado. Quanto mais entre o interpretado e o interpretante existir uma relação de alteridade,

¹ O termo CAMPO aqui foi usado em referência aos *jogos* de linguagem.

tanto mais se pode atribuir à interpretação o caráter de uma relação dialógica e falar, neste sentido, do interpretante em termos de ‘resposta’. (PONZIO, 2007, p. 94)

5. Conclusão

Com um olhar no passado e outro no presente, percebe-se que de Platão a Gadamer muitas contribuições foram anexadas à hermenêutica. O que era uma técnica para Platão, ganhou uma dimensão incrível, percorreu uma longa estrada e com Gadamer tornou-se filosofia. A hermenêutica hoje pode ser percebida separadamente como técnica para interpretação do texto escrito, o que se aproxima do conceito clássico, como metodologia de investigação para as ciências humanas ou, como filosofia. Porém, o mais interessante é poder reunir tudo isso para criar uma teoria para o processo ensino e aprendizagem de leitura.

Assim, a partir do momento que se compreende as várias fases da hermenêutica e a relação entre ela e filologia, torna-se mais fácil interpretar o texto escrito entendendo os papéis que texto, autor e leitor desempenham nessa engrenagem. Levando para o ensino de leitura uma técnica mais completa, com procedimentos e regras específicas, mas que não deixa de lado a responsabilidade não só de formação do leitor intérprete proficiente, mas também pondera num sentido filosófico sobre a interação desse leitor no seu contexto social.

A analogia da hermenêutica filosófica com a leitura interpretativa permite o estreitamento entre a tarefa mecânica da leitura de um texto escrito e as relações intersubjetivas da realidade, desenvolvendo no leitor a competência de saber-se sujeito ativo do processo, avaliando o peso da sua participação sem desconsiderar os demais envolvidos. Preparar o leitor intérprete eficiente é presentear a sociedade com um sujeito capaz de agir criticamente com responsabilidade.

Reunir os conceitos da hermenêutica tradicional com os conceitos da hermenêutica contemporânea numa teoria para o processo ensino e aprendizagem de leitura é uma forma de confirmar o papel da escola como formadora intelectual, sem esquecer sua função social de educar. Consagrando e devolvendo ao espaço escolar à cultura intelectual que muitas vezes cede seu lugar para a ‘cultura da rua’, transformado o espaço separado para educação intelectual num espaço de *educación marrana*.

Radial ou não, o ângulo exposto defende que modernizar a educação é diferente de sucateá-la, quantidade sem qualidade não é benefício,

é embromação. Se o aluno vai para escola adquirir competências que a cultura secular dá conta de desenvolver, quem vai desempenhar o papel da escola de formação cultural intelectual?

As respostas não estão prontas, o que se apresenta aqui é um breve esboço de uma nova possibilidade para educação, uma nova teoria para a formação do leitor proficiente, se preencherá lacunas da atualidade só o tempo dirá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSTON, P.W. *Filosofia da linguagem*. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AUROUX, Sylvain. *Filosofia da linguagem*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

ÁVALOS, Magdalena Viramonte de. *Comprensión lectora: dificultades e estratégias en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue, 2004.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1954. (Volume I)

CUNHA, Antônio G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DILTHEY, Wilhelm. *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de La hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Ágora de Ideas, 2000.

DOMINGUES, Ivan. *Epistemologia das ciências humanas*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. Tradução Alice Kyoko Miyashiro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERRARIS, Maurizio. *Historia de la hermenéutica*. Tradución de Jorge Pérez de Tudela. Milán: Ediciones Akal, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Tradução de Marcos Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Verdade e método I*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. Vários tradutores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

LAW, Stephen. *Guia ilustrado Zahar: filosofia*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDINA, José. *Linguagem: conceitos-chaves em filosofia*. Tradução de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEGORARO, Olinto. *Ética dos maiores mestres através da história*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PONTE, José Camelo. *Leitura: identidade & inserção social – biopsicoé-
tica & educação*. São Paulo: Paulus, 2007.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. *Funda-
mentos de filosofia da linguagem*. Tradução Ephraim F. Alves. Petrópo-
lis: Vozes, 2007.

RICOUER, Paul. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. 2.
ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experi-
ência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

SCAVINO, Dardo. *La filosofía actual: pensar sin certezas*. Buenos Ai-
res: Paidós, 1999.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. *Hermenêutica: arte e técnica da
interpretação*. Tradução de Celso Reni Braida. 5. ed. Bragança Paulista:
Editora Universitária São Francisco, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

VIRKLER, Henry A. *Hermenêutica: princípios e processos de interpre-
tação bíblica*. Tradução de Luiz aparecido Caruso. Venda Nova: Vi-
da, 1990.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução de Mar-
cos G. Montagnoli. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Tractatus logico-philosophicus*. Tradução, apresentação e estudo
introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos; Introdução de Bertrand
Russell]. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

**A INFLUÊNCIA DA FUNÇÃO DA LINGUAGEM DE JAKOBSON
NA IMAGEM DO EU NOS POEMAS ERÓTICOS
DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Genilson dos Santos Jesus Ribeiro (UFRRJ)
roma.genilson@gmail.com

Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
mcnqsofocles@terra.com.br

O presente trabalho apresenta a análise de alguns poemas de Carlos Drummond de Andrade. Tais poemas se encontram na obra póstuma do autor: *O amor natural* (1992). Nesta, Drummond mostra um eu poético livre; isto é, esse eu apresenta os seus desejos, as suas opiniões e seus feitos amorosos. Segundo Aguiar (2011), “Neste livro póstumo de Drummond, *O amor natural*, publicado pela primeira vez em 1992, o erotismo está presente de forma clara, como em nenhum outro”. No entanto, não é um erotismo comum e, sim, livre e prazeroso. Segundo Ivan Marques, em um trabalho que trata da poesia erótica de Drummond, pode-se defrontar

[...] com um pequeno museu de sentimentos: desejos ardentes, gozos luminosos, celebrações do encontro amoroso, delírios e frustrações do corpo, tudo recolhido na tranquilidade - conforme a famosa expressão de Wordsworth - e ludicamente disposto no corpo dos poemas. [...] (2011)

Segundo Marques (2011),

Ao explicar o título “O amor natural”, Drummond também demonstrava apreço por valores como pureza e espontaneidade, como se natural fosse sinônimo de animal, instintivo, isento de problemas. Mas o erotismo, como sabemos, não se confunde com a simples prática sexual, envolvendo todas as complicações psicológicas do gênero humano. E a natureza do amor, como tudo neste poeta, é essencialmente contraditória.

Isso torna a obra muito interessante de se ler, visto que a prática sexual vai além do erotismo.

Os poemas escolhidos de *O amor natural* para serem analisados são “A língua lambe” e “Não quero ser o último a comer-te”. No primeiro poema, o eu lírico apresenta a língua, não só como um órgão de fala e, sim, como um instrumento para o prazer sexual. À medida que o poema

se desdobra, mais o leitor pode se deliciar com descrições realizadas pelo eu poético.

A língua lambe

A língua lambe as pétalas vermelhas
da rosa pluriaberta; a língua lavra
certo oculto botão, e vai tecendo
lépidas variações de leves ritmos.

E lambe, lambilonga, lambilenta,
a licorina gruta cabeluda,
e, quanto mais lambente, mais ativa,
atinge o céu do céu, entre gemidos,

entre gritos, balidos e rugidos
de leões na floresta, enfurecidos.

O que se pode perceber logo a primeira leitura é que há metáforas que fazem alusão ao órgão sexual feminino. Essas metáforas são “rosa pluriaberta”, “oculto botão” e “licorina gruta”; nesta, o eu poético, ainda, qualifica como sendo cabeluda e parecida com o licor. Além dessas metáforas, há outra “entre gritos, balidos e rugidos/ de leões na floresta, enfurecidos” que intensifica a ideia que se busca exprimir de quanto o ato é prazeroso.

No entanto, balidos são gritos de ovelhas ou de cordeiros, isso significa que há um paradoxo nesse trecho que pode ser compreendido por uma mistura de sentidos auditivos. Ainda, nesse trecho, pode-se perceber uma figura de linguagem relevante para o significado, uma gradação que se inicia na estrofe anterior com “entre gemidos” e termina em “rugidos”. Isso quer dizer que o prazer se alcança aos poucos, de uma forma gradual.

O poema possui os verbos no presente do indicativo que, a princípio, acarreta duas percepções. A primeira é que o ato esteja acontecendo no mesmo momento em que o leitor esteja lendo. Já a segunda, que a língua pode ser usada para o ato sexual. De qualquer forma, a língua é o termo central deste poema e a sua função, no mesmo, é exposta logo no primeiro verso (a saber: lamber).

Todavia, não é lamber qualquer coisa e de qualquer maneira, é lamber a vagina, apresentada por meio de metáforas, da forma em que o eu lírico constrói o poema. A língua não só lambe, mas lavra, tece; não é algo simples, precisa de ser feito de forma singular. A língua pode ser entendida como o instrumento que lavra essa terra, que se cultivava a rosa

pluriaberta e que tece o ato como se fosse compor um trabalho cuidadoso e labutoso.

Pode-se atinar uma troca semântica de complementos verbais; isto é, um complemento que se espera para um verbo, está complementando outro. Por exemplo, o verbo lavar, em que se pode relacionar com cultivar, se encaixa mais com o complemento “as pétalas vermelhas/ da rosa pluriaberta”; já o verbo tecer se enquadra mais com “certo botão oculto”.

Para o eu lírico, a língua lambe de forma variada; isto é, numa maneira em que enlouqueça e resulte num prazer delirante. Essas “lépidas variações” são feitas com leveza de ritmo. Na segunda estrofe, as variações e os leves ritmos são marcados com a repetição da consoante L, essa repetição é feita também na primeira estrofe, mas não é tão perceptível como na segunda.

Essa aliteração é mais marcante no primeiro verso da estrofe em ênfase por causa das palavras “lambe”, “lambilonga” e “lambilenta”. Pode-se atinar para as mesclas lexicais presentes nessa estrofe, tais mesclas dão outro sentido aos termos e ao próprio poema. Quando se ler “lambilonga” e “lambilenta”, visualiza-se um ato que não é rápido e, sim, longo e lento. Dessas duas palavras, pode-se atentar que não há perda de vogal e consoante, há uma troca da vogal E pela I em que resulta na permanência da sílaba tônica no segundo termo (lambiLENta). Outro verbete que se destaca é “lambente” usada no terceiro verso da segunda estrofe e se torna um adjetivo pelo uso do sufixo “ente” adicionado ao verbo lamber.

Essa aliteração faz alusão às lépidas variações e provoca uma sensação de movimento no ato. Esse movimento é de inda e vinda da língua, de tocar de leve, de roçar a vagina. Outra sensação que tem é de molhado na boca, de gozo, de prazer. Isso relaciona a parte significativa ao significado para exprimir o que se objetiva.

O poema apresenta uma métrica fixa; isso significa que sua composição é de dez sílabas métricas, como se pode observar:

A/ lín/gua/ lam/be as/ pé/ta/las/ ver/me(lhas)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

As sílabas métricas tônicas são marcadas na sexta e na décima, como se pode atentar nesse verso:

E lambe, lambiLONga, lambiLENta,

Isso resulta numa leitura mais livre que é reforçada pelo uso de “enjambement”. Esse uso é marcante e está presente nos segundo e terceiro versos do poema. A composição do poema é visível, ele é formado por duas estrofes de quatro versos e uma de dois.

A imagem do eu nesse poema é de um sujeito que trata do sexo oral, mas, particularmente, da língua. Esta é um órgão que provoca prazer nesse ato, é o termo central do eu poético para descrever esse ato. O eu lírico se concentra em expor a mensagem, que é aclarar como a língua é relevante no ato sexual. Além disso, a língua é descrita de forma peculiar em que há uso de jogo de palavras, métrica fixa e ritmo solto.

Segundo Roman Jakobson (p. 123), há fatores que determinam uma função de linguagem diferente dependendo do fator usado:

	CONTEXTTO	
REMETENTE	MENSAGEM	DESTINATÁRIO
	CONTACTO	
	CÓDIGO	

O fator usado pelo eu lírico nesse poema é a estrutura da mensagem, isso determina a função de linguagem do poema. Num capítulo do *Manual de Linguística* (2010), Mário Eduardo Martelotta escreve sobre as funções de linguagem segundo Jakobson em que a função poética,

consiste na projeção do eixo da seleção sobre o eixo da combinação dos elementos linguísticos. Centrada na mensagem, essa função caracteriza-se pelo enfoque na mensagem e em sua forma. (MARTELOTTA, 2010, p. 34).

A seleção dos elementos linguísticos se dá baseada na língua relacionada ao ato sexual. Por esse viés, os elementos linguísticos escolhidos são de extrema relevância para a formação da imagem do eu nesse poema. Pode-se observar que o eu lírico não apresenta uma linguagem obscena, apesar de tratar de um assunto relacionado ao sexo oral. Nesse sentido, a imagem desse eu pode ser entendida como um sujeito que expõe a sensação prazerosa que o sexo oral pode proporcionar. Além disso, ele explicita a língua como o órgão (instrumento) fundamental para que esse ato se torne tão gostoso, tão prazeroso e tão forte.

Segundo Roman Jakobson (p. 129-130), “A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade”. Nessa perspectiva, o eu poético aclara a língua fazendo uso de termos que metaforizam o que se pode alcançar. A seleção é feita com

termos aparentemente dessemelhantes, mas que tangenciam uma combinação que influencia na imagem do eu nesse poema erótico de Drummond.

Portanto, imagem do eu é de um sujeito que sente prazer na prática do sexo oral e a descreve de forma delirante. Ele, ainda, coloca uma função importante para a língua nessa prática, uma função que cultiva essa rosa (vagina) e que a explora, gradualmente, com delicadeza e leveza para que, por fim, o prazer seja atingido.

Além desse poema, Drummond ainda traz, nessa obra póstuma, outros que mostram a riqueza de sua poesia. Há um poema nessa obra de Drummond que apresenta uma mesclagem com padrões formais e uma linguagem mais coloquial.

Não quero ser o último a comer-te
Não quero ser o último a comer-te.
Se em tempo não ousei, agora é tarde.
Nem sopra a flama antiga nem beber-te
aplacaria sede que não arde

em minha boca seca de querer-te,
de desejar-te tanto e sem alarde,
fome que não sofria padecer-te
assim pasto de tantos, e eu covarde

a esperar que limpasses toda a gala
que por teu corpo e alma ainda resvala,
e chegasses, intata, renascida,

para travar comigo a luta extrema
que fizesse de toda a nossa vida
um chamejante, universal poema.

Pode-se perceber que se trata de um soneto, isso demonstra uma retomada de padrões ditos como clássicos. Segundo Goldstein (1985, p. 57), “O soneto costuma conter uma reflexão sobre um tema ligado à vida humana”. Esse soneto não foge dessa linha, uma vez que o eu lírico se propõe a explicitar a nunca conquista dessa mulher.

Segundo Goldstein (1985, p. 57), “Ao retomar o modo camoniano de compor sonetos, o poeta moderno presta uma homenagem ao grande clássico da língua portuguesa, reconhecendo no presente o legado cultural dos tempos passados”.

Isso pode explicar o motivo desse poema ter sido escrito dessa forma e não de outra.

Outro ponto importante é a rima: nas duas quadras, ela é marcada como ABAB; já, nos tercetos, apresenta-se assim: CCD e EDE. Realizando a junção desta análise, a rima desse poema é assim: ABAB; A-BAB; CCD; EDE. Além disso, as terminações das palavras que formam a rima externa são consonantais.

Somado a isso, há também a questão da métrica nesse poema, cada verso possui dez sílabas métricas, isso é fixo em todo o decorrer do mesmo. Como se pode observar no primeiro verso da primeira estrofe que dá título ao poema:

Não/ que/ro /ser/ o/ úl/ti/mo a /co/mer(-te).

Essa métrica se mantém ao longo da leitura. As sílabas tônicas são marcadas nas sexta e décima de cada verso:

em minha boca SEca de queRER-te,

Isso significa que a maioria dos versos são decassílabos heroicos; no entanto, o último verso é decassílabo sáfico, pois as sílabas tônicas são marcadas nas quarta, oitava e décima:

um chameJANte, univerSAL poEma.

A grande questão é o eu lírico realizar um poema num molde tão clássico e tão nobre da língua portuguesa para uma mulher que não parece merecer. Essa mulher é apresentada como “pasto de tantos”, essa expressão é uma metáfora que expõe um lado vil e promíscuo dessa ouvinte.

Pode-se observar que o eu poético está falando com a pessoa descrita, isso é justificado pelo uso do pronome oblíquo “te” que aparece no decorrer do poema. Ele espera que essa mulher viesse ter com ele, mas não da mesma forma e, sim, pura. Além disso, lamenta-se de não ter travado com ela “a luta extrema”; isto é, de não ter transado.

Pode-se atinar que, a partir do terceiro verso da primeira estrofe até o último do poema, há um só período. Ou seja, o eu lírico expõe toda a sua possível lamentação nesse trecho muito longo. Por fim, ele apresenta o seu verdadeiro desejo, que não é alcançado, uma vez que este aguarda a purificação de sua ouvinte e mulher almejada. Esse desejo de purificação pode ser exemplificado com os termos “intata” e “renascida”.

Apesar de fazer o uso do pronome “eu” no decorrer do poema, engana-se quem considerar a função de linguagem do mesmo como sendo emotiva. Assim como em “A língua lambe”, a função da linguagem predominante é a poética, visto que o eu poético tem um cuidado em es-

crever e descrever sua lamentação. O poema não é feito de qualquer maneira, pode-se atinar uma preocupação em realizá-lo ao modo camoniano, ao modo tão nobre. Procurando criar um paradoxo, o eu lírico faz uso desse molde para descrever uma mulher leviana.

Segundo Ivan Marques (2011), o poeta tinha medo que fosse chamado de “velho bandalho” cercando seus poemas de muito cuidado tanto na produção quanto na divulgação. Por isso,

A decisão de mitigar as possíveis grosserias com citações eruditas, formas nobres, vocabulário elevado, que se juntam aos neologismos e jogos de linguagem, com os quais se delicia, produzindo delírios verbais [...] (MARQUES, 2011).

A função de linguagem não é a única semelhança entre os dois poemas analisados aqui. Ambos fazem uso de “enjambement” e possuem um ritmo que possibilita uma musicalidade épica. Além disso, a linguagem dos poemas é simples e bem humorada, isso é realizado de uma forma cômica e descontraída.

Segundo Mario Newman (2007, p. 168), “em nome da liberdade de expressão, o Romantismo criou bases da arte moderna em torno de cada artista buscar criar sua própria forma de fazer arte, construir sua própria poética”.

Isso pode ser observado nos poemas analisados neste trabalho, uma vez que tratam de temas eróticos de forma tão clássica e com uma linguagem solta. Para isso, o eu lírico faz uso de palavras para que se atinja o objetivo de cada composição.

Nessa perspectiva, Newman (2006, p. 201) trata da questão da palavra na poesia, esta, segundo o autor, “não é a palavra instrumental” utilizada para se comunicar; a poesia visa “buscar uma expressão mais exata daquilo que não encontra expressão”, pois ela opera, segundo Newman, sobre uma espécie de indefinível. Isso é perceptível nos dois poemas de Drummond, visto que há presença de jogo de palavras combinam para tal objetivo, que rompe “com as barreiras do lógico” (NEWMAN, 2006, p. 201)

Nesse sentido, pode-se notar que a figura de linguagem de Roman Jakobson influencia na construção da imagem do eu nesses poemas, uma vez que o eu poético se preocupa em como construir a mensagem e o efeito que busca causar. Pode-se perceber em que, nos poemas analisados, há uma preocupação na estrutura da mensagem. Por isso, a função de linguagem predominante é a função poética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amor natural*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6680337/Amor-Natural-Carlos-Drummond-de-Andrade>. Acesso em: 17 de agosto de 2011.
- AGUIAR, Melânia Silva de. *Drummond e lembrança do pretérito perfeito*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/658/481>. Acesso em: 17-08-2011.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1985.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cultrix.
- MARQUES, Ivan. *Sejamos pornográficos ou um instante de infinito: a poesia erótica de Drummond*. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/010/IVAN_MARQUES.pdf. Acesso em: 17-08-2011.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- QUEIROZ, Mario Cesar Newman de; GARDEL, André. *Teoria da literatura: fundamentos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2006, vol. 1.
- _____. *Teoria da literatura: tradições e rupturas*. Rio de Janeiro: CCA-A, 2007.

A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E O LÉXICO ESPECIAL

Aline Luiza da Cunha (UFMG)

alineluizac23@gmail.com

1. *Introdução*

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o ensino do léxico especial, sobretudo as expressões idiomáticas e a aplicação de dicionários especiais para o ensino de língua portuguesa. Como arcabouço teórico, serão utilizadas questões relacionadas à lexicologia e a Lexicografia pedagógica. Em relação às expressões idiomáticas nos dicionários, os estudos lexicográficos ainda dão muito pouca atenção para essas unidades sintagmáticas indecomponíveis, formadas por dois ou mais elementos constituintes, cujo significado global é diferente da soma dos significados das partes componentes. O desconhecimento dessas unidades pode perturbar a compreensão de um texto e, além disso, como os idiomatismos estão arraigados na sociedade, devem receber mais atenção por parte dos educadores e um tratamento especial no processo de ensino-aprendizagem. Não devemos nos esquecer de que a aprendizagem do léxico está intimamente relacionada com a obra lexicográfica, pois o dicionário é um recurso utilizado e indicado para a consulta de novos vocabulários, seja na língua estrangeira ou materna, contribuindo, conseqüentemente, para o enriquecimento da competência lexical do usuário. No entanto, para que o aluno obtenha maiores benefícios, o dicionário deve ser pedagógico, ou seja, o dicionário deve ser planejado e estruturado levando em consideração os objetivos específicos e o público-alvo. A metodologia aqui usada se apoia em trabalhos anteriores (XATARA, 1998; KRIEGER, 2006; RODRIGUES, 2011) e se caracteriza pela descrição da estrutura morfossintática das expressões, com seu valor conotativo, evidenciando também como esse tipo de construção pode aparecer em um dicionário especial.

2. *Lexicografia pedagógica*

A lexicografia pedagógica (doravante LP) é um ramo ou uma subárea da lexicografia cujo objetivo central é desenvolver obras lexicográficas destinadas aos aprendizes de língua materna e/ou estrangeiras. O objetivo da LP, enquanto prática é desenvolver dicionários que serão utilizados no ensino de línguas (materna e estrangeira), e enquanto saber te-

órico desenvolver estudos para potencializar o uso das obras lexicográficas como material pedagógico/didático a ser utilizado em sala de aula.

Embora a LP represente um importante papel no cenário de ensino/aprendizagem de línguas, existe uma grande escassez de estudos na área.

A implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alavancou os estudos sobre a LP, pois passou a ver o dicionário como um material didático. Esse programa que foi implantado em 1985 com o objetivo de avaliar e distribuir livros didáticos aos alunos de escolas públicas passou também, a partir do ano de 2001, a analisar e distribuir obras lexicográficas. Na época, as obras distribuídas pelo programa eram do tipo minidicionários, ou seja, obras que representavam simplesmente um recorte dos dicionários gerais (maiores), e por esse motivo não seguiam a critérios específicos. Krieger (2006) afirma que somente a partir de 2006 é que o PNLD aperfeiçoa as diretrizes para a seleção e aquisição dos dicionários escolares. A autora aponta as cinco mudanças mais substanciais em relação às versões anteriores do programa:

- a) definição de uma tipologia de dicionários para a escola; b) adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizado do aluno; c) criação de acervos lexicográficos para a sala de aula; d) elaboração de manual do professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para um uso produtivo; e) exigência de explicitação da proposta lexicográfica. (KRIEGER, 2006, p. 237)

Laface (1997) concorda que as necessidades dos alunos variam de acordo com o nível escolar e por isso os dicionários escolares não devem ser apenas um recorte dos dicionários gerais, mas sim devem obedecer a critérios para a seleção do léxico levando em consideração a necessidade dos alunos de acordo com os níveis educacionais. Portanto, primeiramente, existe uma preocupação com o público alvo a que os dicionários se destinam, pois é exatamente este elemento que norteia a produção de uma obra lexicográfica didática, na medida em que influência na seleção da nomenclatura e a composição das definições.

Não podemos discordar que a LP deu um grande passo em relação aos dicionários escolares, entretanto, alguns questionamentos ainda permanecem. Mas, e quanto ao léxico especial da língua? Será que são incluídos nos dicionários escolares?

3. O léxico especial

Entendemos léxico especial como unidades lexicais que são selecionadas do léxico de uma língua como um todo por apresentarem características particulares. Assim, podemos exemplificar como léxico especial os neologismos, os provérbios, as expressões idiomáticas, entre outros. Entendemos neologismos como unidades lexicais resultantes de um processo de criação lexical, ou seja, as unidades lexicais percebidas como nova na língua. Os provérbios, segundo Xatara (2008), são unidades fraseológicas fixas que possuem a função de transmitir um ensinamento, conselho, entre outras. Não iremos a fundo na discussão das referidas unidades, uma vez que o foco deste trabalho encontra-se nas expressões idiomáticas. Sendo assim, faremos uma discussão profunda a respeito do conceito das expressões idiomáticas e, além disso, refletiremos sobre as contribuições que essas unidades especiais representam para o ensino do léxico.

3.1. O conceito de expressão idiomática

Embora pareça que o conceito de expressão idiomática seja claro e definido, já que são estruturas que estamos em permanente contato, não consiste em uma tarefa fácil.

Xatara (1998) nos chama a atenção para o “campo minado” das expressões idiomáticas cujo conceito geral postulado pela autora ainda não é suficiente para delimitar essas unidades. Para Xatara (1998, p. 149) *expressão idiomática como uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural*. Em uma tentativa de fazer uma delimitação conceitual para a identificação do tipo de unidade que deva ser designado expressão idiomática, a autora citada explica que essa estrutura tem o formato locucional e por isso a chama de lexia complexa e é indecomponível, pois constitui uma combinatória fechada de distribuição única ou bastante restrita. E quanto à sua interpretação semântica, esta não pode ser calculada a partir da soma de seus elementos constituintes e, por isso mesmo, uma expressão idiomática será sempre conotativa, como salienta a autora. E, por fim, a autora explica que essa é uma expressão cristalizada, pois sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra. Ao considerar o conceito mais abrangente de expressão, ainda sim, podemos relacioná-lo como os provérbios, entretanto, os provérbios se distanciam das expres-

sões idiomáticas por sua função de transmitir um ensinamento ou conselho, função essa que não é percebida nas expressões idiomáticas.

Outros autores (TAGNIN, 1989; FERNANDO, 1996; NOGUEIRA, 2008) também contribuem ao conceituar as expressões idiomáticas e reforçam três principais características: a composicionalidade, a institucionalização e a opacidade semântica. A composicionalidade diz respeito ao fato da maioria das expressões idiomáticas possuir sentido não composicional, ou seja, não é possível depreender o sentido de um expressão fazendo uma leitura composicional – soma dos constituintes internos. Para clarear essa característica podemos apresentar a colocação “redondamente enganada”. Para entender o sentido da referida colocação é possível fazer a soma dos elementos (redondamente + enganado) e assim entendemos que o sentido dessa estrutura é composicional. Tal particularidade não se observa na maioria das expressões. A segunda característica, a institucionalização, está relacionada à convencionalização do sentido da expressão idiomática. E por último, a opacidade semântica, associa-se à ideia de que os elementos internos da expressão perderam sua significação, ou seja, foram esvaziados de sentido, pois juntos assumem outro sentido de caráter conotativo. Na expressão “Bater as botas”, o substantivo “botas” não é usado em seu sentido literal de calçado utilizado para cobrir o pé, na verdade, esse substantivo foi esvaziado de sentido para juntamente com os outros elementos constituintes da expressão assumir o sentido conotativo de “morrer”.

3.2. Algumas restrições a respeito das expressões idiomáticas

Como discutido anteriormente, as expressões idiomáticas são fixas, já que normalmente existe uma ligação muito forte entre seus constituintes internos que dificulta sua decomposição. Uma vez considerada tal afirmação, podemos perceber que existe uma série de restrições do ponto de vista sintático em relação às expressões. Sobre essa problemática, Gama (2009) corrobora que as expressões idiomáticas não são muito flexíveis e por isso não admitem a inserção de outras unidades lexicais ou a substituição de um elemento por outro. A autora ainda acrescenta que as expressões idiomáticas também não aceitam mudanças sintáticas, como a transformação para a passiva e a nominalização. Veremos alguns exemplos de expressões idiomáticas que foram testadas na tentativa de confirmar as restrições citadas acima.

- *Não admite a inserção de outros elementos nem a substituição*

*Bater as botas / *bater as botas velhas*

*Bater as botas / * bater os sapatos*

Entretanto, constatamos que, às vezes, admite a inserção de quantificadores/intensificadores ou de um adjetivo:

Dar bandeira / dar a maior bandeira

“A gente admira o Brasil. E dá a maior bandeira disso.” (*Isto É*, 25/08/2004 p. 64)

- *Não sofre transformação para a passiva:*

*Bater as botas / *As botas foram batidas.*

- *Não é passível de nominalização:*

*Bater as botas / * O batido das botas.*

Verificamos através dos testes acima que realmente existem restrições de ordem semântica e sintática que vão diretamente ao encontro da fixidez, uma característica significativa das unidades em questão.

3.3. Tipologia das expressões idiomáticas

Alguns estudiosos (XATARA, 1998; FERRAZ & SOUZA, 2004), estabelecem a tipologia das expressões idiomáticas na qual é tomado como base critérios que correspondem a aspectos morfossintáticos e semânticos. Quanto ao critério morfossintático, podemos identificar as seguintes estruturas:

a) Sintagma nominal – neste caso a expressão está subordinada a um substantivo;

b) Sintagma verbal – esta estrutura apresenta as seguintes possibilidades:

Verbo (V) + sintagma nominal (SN);

Verbo (V) + Adjetivo (Adj.) + sintagma nominal (SN);

Verbo (V) + Preposição (Prep.) + sintagma nominal (SN).

c) Sintagma de função adjetiva: nesse caso a expressão exerce função adjetiva.

d) Sintagma de função adverbial: nesse caso a expressão exerce função de advérbio.

e) Sintagma frasal: expressão que se configuram como frases exclamativas ou nominais.

A tipologia de ordem semântica se estabelece da seguinte forma:

1) Fortemente semânticas: expressões de difícil decodificação, pois todos os componentes estão semanticamente ausentes.

2) Fracamente conotativas: expressões que a decodificação é mais fácil, pois os elementos semanticamente presentes, de valor denotativo, estão associados a componentes semanticamente ausentes, de valor conotativo.

4. Expressão idiomática e o dicionário especial

O tratamento das expressões idiomáticas nos dicionários, em geral, revela muitos problemas práticos e teóricos. Muitas vezes os dicionários não possuem critérios seguros para a inclusão das expressões, o que acarreta em dificuldades para encontrá-las. Deste modo, o trabalho com o léxico especial, sobretudo as expressões idiomáticas, fica bastante comprometido, já que os dicionários representam uma grande contribuição para o ensino do léxico.

Sobre essa temática, Rodrigues (2011) corrobora:

A aprendizagem do léxico está intimamente relacionada com a obra lexicográfica, pois o dicionário é um recurso utilizado e indicado para a consulta de novos vocabulários, seja na língua estrangeira ou materna, contribuindo, conseqüentemente, para o enriquecimento lexical do usuário. (RODRIGUES, 2011, s/n)

Rodrigues (2011) comenta sobre a importância de se trabalhar com as expressões idiomáticas dentro de sala de aula e afirma existir dois pontos a se considerar ao questionar a validade da necessidade de inclusão das expressões idiomáticas no ensino do léxico. Primeiro, é necessário lembrar que essas unidades são estruturas que fazem parte da comunidade linguística, seja na linguagem oral, ou escrita e o segundo ponto está relacionado ao uso dessas estruturas (coloquial / oral) que migra, cada vez mais, para textos escolares escritos. Para a referida autora, devido ao fato de não ficar claro para alguns estudantes a relação dos significados isolados de cada unidade da expressão com seu sentido geral, é co-

num o professor se deparar com perguntas dos alunos relacionadas ao sentido dessas expressões. Como o significado de um expressão é compartilhado socialmente, pode ocorrer de um grupo conhecer e outro não, e em outra situação em que o professor pode desconhecer o significado da expressão. Além disso, o desconhecimento dessas unidades pode perturbar a compreensão de um texto. Ao lermos um texto ativamos uma série de estratégias que ajudam no entendimento do mesmo texto. A inferência, por exemplo, é uma estratégia empregada pra depreender o sentido de uma palavra ou expressão, entretanto pode ocorrer dessa estratégia não funcionar, é nessa situação devemos recorrer ao dicionário.

Entretanto, devemos nos apoiar em dicionários especiais de expressões idiomáticas, que mesmo carecendo de sistematização são os mais indicados para atuar junto à situação descrita anteriormente, uma vez que possuem informações mais detalhadas a respeito do léxico especial em questão. Existem muitos dicionários intitulados especiais de expressões idiomáticas, porém, ao analisarmos essas obras encontramos provérbios, ditados populares, entre outros. Xatara (2001) também denuncia esse tipo de problema:

Nos dicionários especiais, contudo, as unidades lexicais selecionadas geralmente são tratadas de um modo excessivamente amplo. Juntam-se a expressões idiomáticas, nosso tema central, unidades muito heterogêneas e heteróclitas, como lexemas isolados de sentido figurado fixo, todo tipo de anomalias e curiosidades gramaticais. (XATARA, 2001 s/p)

A organização geral e interna dos dicionários representa um papel crucial no ensino do léxico, pois é a partir dessas informações que o professor poderá escolher um bom dicionário que atenda as necessidades de seus alunos. Primeiramente, esse dicionário deve ser organizado de forma a considerar um público – alvo e um objetivo específico. Tais informações devem aparecer na macroestrutura do dicionário. A macroestrutura diz respeito à organização geral do dicionário. Assim, informações sobre o critério de seleção das unidades lexicais a serem trabalhadas, ou o perfil do dicionário, se é bilíngue ou monolíngue, são informações que devemos encontrar nessa sessão. Ainda, de onde foram retiradas as unidades lexicais que irão compor a nomenclatura do dicionário, e se essa nomenclatura virá em ordem alfabética. Essas informações consistem em dados indispensáveis em toda obra lexicográfica.

A microestrutura, que diz respeito ao paradigma definicional também deve ser bastante criteriosa, uma vez se tratando de uma parte do dicionário que desperta um grande interesse por parte de seus consulentes.

A nosso ver e em conformidade com Xatara (2011) a microestrutura do dicionário especial de expressão idiomática deve apresentar informações de ordem sintática e semântica:

- *Informações morfossintáticas:*
 - a) Indicar se a expressão pode sofrer algum tipo de variação (flexão do verbo, variação ou inclusão do artigo).
 - b) Indicar se a expressão possui alguma restrição sintática (nominalização, passiva)
 - c) Indicar as possibilidades de inclusão ou substituição de elementos internos da expressão.

- *Informações semânticas:*
 - a) Apresentar expressões sinônimas ou antônimas daquela que está sendo definida.
 - b) Apresentar variações de uma mesma expressão que não acarrete em diferença no significado.
 - c) Indicar o valor conotativo da expressão (fortemente ou fracamente conotativa)
 - d) Indicar as informações de cunho pragmático da expressão, assim o consulente poderá empregá-la corretamente no discurso atingindo assim o efeito desejado.

- *Apresentar exemplos* (o consulente terá a oportunidade de observar em quais contextos a expressão é utilizada)

Todas as informações apresentadas relativas tanto a macroestrutura quanto a microestrutura dos dicionários são de extrema relevância em um dicionário especial de expressões idiomáticas. Com essas informações o consulente com toda certeza poderá ampliar seu repertório lexical e o dicionário desempenhará, de fato, sua função de instrumento auxiliar da competência lexical.

5. *Considerações finais*

Acreditamos que o trabalho com o léxico especial, em particular com as expressões idiomáticas, proporciona ao aprendiz maior autonomia.

p. 1329 *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CEFEL, 2011

nia linguística, na medida em que esse aprendiz passará a desenvolver melhor suas produções textuais, leituras interpretativas e também traduções intralinguísticas. Entretanto, para que esse cenário seja uma realidade, é preciso empregar o uso sistemático do dicionário em sala de aula.

O dicionário é um instrumento pedagógico que possui a função de auxiliar na ampliação lexical do aluno e conseqüentemente no desenvolvimento da competência lexical. Como foi discutido, os estudos relacionados à lexicografia pedagógica, embora ainda restritos, contribuem para que a utilização da obra lexicográfica voltada para o ensino de língua seja feita de forma satisfatória.

O dicionário pedagógico é pensado e desenvolvido para um público-alvo e objetivo específico, e por este motivo o professor deve estar atento às necessidades do aluno, considerando seu nível escolar. É importante, ressaltar que o rigor crítico deva ser assegurado à essa obra no momento de sua planificação. No caso do trabalho com as expressões idiomáticas em sala de aula, é necessária a escolha de um dicionário especial de expressões idiomáticas, uma vez que esse apresenta informações mais detalhadas sobre essas unidades lexicais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KRIEGER, M, G. 2006. Políticas públicas e dicionários para a escola: Programa Nacional do Livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. In: *cadernos de tradução* n. 18. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.hp/traducao/article/view/6950/6458>. Acesso em: 14-jun.-2009.

LAFACE, Antonieta. O dicionário e o contexto escolar. *Revista Brasileira de Linguística*. Vol. 9, nº 1, Ano 9. Editora Plêiade, 1997.

RODRIGUES, Gislene. SILVA, Maria C. P. Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa. In: ISQUERDO, Aparecida N. BARROS, Lídia A. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Volume V. Campo Grande: UFMS, 2011.

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*. São Paulo: 42: (n. esp.), p. 147-159, 1998.

_____. Dicionário de expressões idiomáticas francês-português/português-francês. *Idioma*, 21. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro. UERJ, 2001, p. 19-22. Disponível em:

http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a03.pdf. Acesso: 18 de agosto de 2011.

_____; SUCCI, Thais Marini. Revisitado o conceito de provérbios. In: *Veredas on-line – a temática – 1/2008*, p. 33-48. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>. Acesso em: 18-ago.-2011.

A LEXICOLOGIA E A TEORIA DOS CAMPOS LEXICAIS

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB/UCSAL)¹
celinabbade@gmail.com

1. Apresentação

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, étárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza.

A lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico. Essa ciência abrange diversos domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, relacionando-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica.

Os *campos lexicais* representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: *o campo léxico*. As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim, para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão.

A teoria dos campos lexicais, segundo a direção estrutural proposta por Coseriu, propõe que um campo se estabelece através de oposições

¹ Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, atuando no ensino de graduação e pós-graduação (PPGEL) e na Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras/Português pela UAB/UNEB. Professora Adjunta da Universidade Católica do Salvador- UCSAL, atuando no ensino de graduação. Sócia efetiva do CIFEFIL, ABRALIN, GELNE e sócia-correspondente da ABF. celinabbade@gmail.com

simples entre as palavras, e termina quando uma nova oposição exige que o valor unitário do campo se converta em traços distintivos onde não só as palavras se opõem entre si, mas uma oposição de ordem superior opõe campos lexicais distintos. Os campos podem ser mais ou menos complexos e disso vai depender a organização dos mesmos.

O presente trabalho tem como proposta demonstrar a possibilidade de um estudo estrutural do léxico, mesmo sabendo que ainda é muito difícil apresentar uma teoria concisa sobre a estruturação dos campos lexicais, uma vez que existem ainda problemas difíceis de resolver ou até mesmo sem solução.

2. *Os estudos lexicológicos: a lexicologia*

A lexicologia é uma ciência recente, mas os estudos acerca das palavras remontam a Antiguidade Clássica. Sem o lugar merecido, os estudos lexicais permaneceram em segundo plano durante um bom tempo da história linguística. Relegados a segundo plano, os estudos lexicais foram deixados de lado para dar lugar às preocupações acerca dos estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Quase nada se fazia com as palavras de uma língua além de organizá-las alfabeticamente e buscar suas definições a partir de sua literatura. Apenas a lexicografia tinha uma função definida até o início do século XIX, pelo menos. Nos finais do século XIX, com a marca triunfal da geografia linguística e conseqüentemente o florescimento da onomasiologia, o interesse linguístico passa pouco a pouco da investigação fonética para a dos problemas lexicais. No VII Congresso Internacional de Linguística, em 1952, na cidade de Londres, os conceitos linguísticos gerais são elaborados sobre uma base fenomenológica, significando um sistema de referências extralinguísticas.

Algumas distinções são fundamentais para os estudos lexicológicos. É o caso da distinção básica entre *palavra*, *lexia* e *vocabulo*. Entendido por muitos como uma espécie de sinônimos, poderíamos dizer que não haveria distinção propriamente entre eles. Na verdade, todos sabem o que é uma *palavra*: é um termo genérico, tradicionalmente utilizado na língua, fazendo parte do vocabulário de todos os falantes. Mas, se a palavra é um termo que faz parte do vocabulário do falante, subtende-se que palavra e vocabulário são conceitos distintos. Qual é essa distinção?

O *vocabulário* pode ser entendido como o subconjunto que se encontra em uso efetivo, por um determinado grupo de falantes, numa de-

terminada situação, melhor dizendo, *vocabulário* é o conjunto de palavras utilizadas por determinado grupo. E a *lexia*?

Dizer que *lexias* são as *palavras* de uma língua, estaríamos tornando-a sinônimo da *palavra*. Então, qual a diferença entre esses termos? É que a *lexia*, diferente da *palavra*, é a unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, é uma palavra que tenha significado social.

A *palavra* é uma unidade significativa, mas a sua significação não é só lexicológica, pode também ser morfológica, isto é, gramatical. A *lexia*, ao contrário, tem significação externa ou referencial, ou seja, apenas lexicológica. A sua referência pode ser as coisas concretas ou abstratas.

Assim, na frase “*a escada é velha*”, temos quatro palavras, porém apenas duas *lexias*: *escada* e *velha*. São as *lexias* com função apenas referencial ou lexical. Elas também são palavras, assim como o artigo *a* e o verbo de ligação *e*, que têm função também gramatical além da função referencial.

São exemplos de palavras gramaticais ou morfológicas, os artigos, as preposições, as conjunções. Estudam-se na gramática e são em número limitado. As palavras lexicológicas ou referenciais, melhor dizendo, as *lexias*, constituem a maior parte do léxico de uma língua e são de número indeterminado. Estão organizadas nos dicionários.

Há uma necessidade de se realizar um estudo estrutural do léxico, no entanto, a lexicologia tradicional não tem sido estrutural. Os pontos de vista funcionais ou estruturais do léxico não são vistos explicitamente nos dicionários das línguas. Eugenio Coseriu (COSERIU, 1977) atribui às razões para que isso ocorra ao fato de, nesse estudo, se realizar frequentemente a identificação entre significado linguístico e realidade extralinguística. Além disso, considera-se como lexicologia basicamente o que une o plano da expressão ao plano do conteúdo e o caráter diferente que é dado ao léxico com relação à gramática. Há uma confusão entre o *conteúdo linguístico* e a *realidade extralinguística*, uma falta de distinção entre *palavra* e *coisa*. A esses fatos pode-se acrescentar o exemplo dado por Coseriu para uma pergunta do tipo: – Como se designa árvore em alemão? E a resposta seria simplesmente – *baum*. Dessa maneira, o léxico passa a ser um sistema de nomenclatura com palavras que nomeiam coisas. Mas nem sempre existe uma única palavra para cada coisa, e se a mesma pergunta fosse feita para a língua romena, a resposta não seria tão simples porque *copac* é o genérico, mas uma árvore frutífera chama-se *pom*. Em certos contextos, é necessário usar o termo *arbore* porque não

existe *copac genealogica* ou *pom genealogica*, apenas *arbore genealogica*.

Por outro lado, diferente da gramática que estuda *expressão* e *conteúdo* separadamente, no que diz respeito ao léxico é comum não haver essa distinção, e esse vínculo vai acabar por provocar um entendimento do léxico como uma nomenclatura. Para que a lexemática diacrônica possa realizar-se, é necessário partir-se do *conteúdo* e utilizar-se da *expressão* exatamente como expressão, ou seja, manifestação das distinções existentes para esse conteúdo.

3. A lexemática: o estudo funcional do léxico

A lexemática, ou a semântica estrutural é uma ciência cujo objeto é o *significado léxico*. Nessa ciência lexicológica, só vai interessar o estudo de palavras que manifestem configuração semântica do léxico. Existem palavras que não possuem significado léxico (interjeições; partículas de afirmação ou negação; palavras morfemáticas como artigos, preposições; categoremas como pronomes), assim como os nomes próprios e os numerais que não são estruturáveis. Essas palavras, embora participem na maioria dos fenômenos lexicais e pertençam ao vocabulário da língua, não são objeto da lexemática.

A lexemática não estuda o significado da palavra no texto ou discurso, e sim o seu significado como conteúdo de língua. Ela não se ocupa do que é análogo como “significado de fala”, nem das oposições do ato de fala. Estuda sim, o significado do ponto de vista da própria língua, ou seja, mesmo em contextos totalmente diferentes, o significado será idêntico.

Para a investigação lexicológica, o *estudo funcional do vocabulário* pode justificar-se tanto frente à lexicologia e semântica tradicionais, como frente à gramática gerativa. Frente à lexicologia e semântica tradicionais, o ponto de vista funcional justifica-se na hierarquia dos feitos que serão investigados. A semântica trata do plano do significado na fala, das variantes, enquanto que a lexemática trata das invariantes do significado. As variantes do significado podem explicar-se através das invariantes, porém o contrário não é possível. Frente à gramática gerativa, é na autonomia do plano das línguas, e conseqüentemente também, do conteúdo do plano léxico por elas estruturadas dentro da linguagem em geral,

que o estudo funcional do vocabulário encontra sua justificativa e razão de ser.

As unidades funcionais de uma língua não podem ser comprovadas nas línguas históricas, pois não funcionam nessas línguas como tais. Uma língua funcional é uma língua delimitada dentro de uma língua histórica e homogênea, visto que a língua histórica é o conjunto de dialetos, níveis e estilos de língua. Ela se chama funcional exatamente porque funciona imediatamente ao ato de falar. E as unidades funcionais só podem ser identificadas na língua funcional porque essa língua funcional realmente existe. Assim, a língua funcional pode comprovar suas unidades e estruturas comuns através de uma língua histórica. Em suma, a língua funcional, suas unidades e estruturas, devem identificar-se no plano funcional do sistema da língua, pois, tanto o estudo da norma, como o tipo linguístico, supõe o plano como já conhecido.

A lexemática é composta de quatro princípios gerais que valem não só para a lexemática, como para o estudo funcional das línguas em geral, porque são os mesmos princípios do estudo funcional da língua. São eles: *funcionalidade*, *oposição*, *sistematicidade* e *neutralização*.

A *funcionalidade* consiste na existência das unidades funcionais como tais e está baseado na relação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão na linguagem em geral e nas línguas;

A *oposição* se refere ao modo de existir das unidades idiomáticas desde o ponto de vista funcional, e, ao mesmo tempo, a maneira como funcionam enquanto unidades. As unidades existem (funcionam) primariamente por meio de oposições. Exemplo: *jovem* ≠ *velho* ≠ *novo*. Assim *jovem* pode ser analisado como *não velho*, mas apenas para seres animados;

A *sistematicidade* se refere a uma suposição razoável e empiricamente justificada. Parte do princípio de que, em um sistema linguístico, as mesmas diferenças se apresentam sistematicamente (comumente). Para isso, é necessário esperar a repetição de diferenças para se comprovar se em cada caso a repetição se dá efetivamente ou não;

E a *neutralização* existe quando se quer expressar o genérico, o que é comum aos termos de uma oposição. Isso significa que as oposições podem se neutralizar. Exemplo: *noite* / *dia* (oposições). Mas, quando se diz: ‘*Viajei oito dias*’, a palavra *dia* será genérica para ambos.

Segundo Coseriu:

La tarea fundamental de la lexemática en cuanto disciplina estructural descriptiva consiste en deslindar dentro de las lenguas funcionales e describir de manera sistemática y exhaustiva la paradigmática y sintagmática del vocabulário en el plano del contenido. Su especificidad frente al estudio funcional de las lenguas en general de lo específico de las estructuras paradigmáticas y sintagmáticas que considera. (COSERIU, 1987, p. 229)

Coseriu classifica as seguintes estruturas lexemáticas:

1) *Estruturas paradigmáticas*: primárias (campo léxico e classe léxica) e secundárias (modificação, desenvolvimento e composição).

2) *Estruturas sintagmáticas*: afinidade; seleção; implicação.

Dentro dessas estruturas lexemáticas, E. Coseriu determina o campo lexical que é caracterizado por ele da seguinte maneira:

Un campo léxico és, desde el punto de vista estructural, un paradigma léxico que resulta de la repartición de un contenido léxico continuo entre diferentes unidades dadas en la lengua como palabras y que se oponem de manera inmediata unas a otras, por medio de rasgos distintivos mínimos. Así, por ejemplo, la serie *jung - neu - alt* (“joven”- “nuevo”- “viejo”) es, en alemán, um campo léxico. (COSERIU, 1987, p. 146).

O campo léxico é, pois, uma estrutura paradigmática primária do léxico, ou melhor dizendo, é a estrutura paradigmática por excelência. As relações internas de um campo léxico enquanto estruturas de conteúdo são determinadas pelas oposições semânticas em que funcionam. Em consequência, uma tipologia dos campos deve fundamentar-se em uma classificação das oposições lexemáticas. Os tipos formais de oposições constituem um ponto de partida necessário e um critério importante na tipologia dos campos. Tipos de oposições formalmente diferentes podem funcionar em um mesmo campo. Assim *grand / petit* constituem uma oposição privativa, mas as oposições *petit / minuscule*, *grand / enorme*, que funcionam no mesmo campo, são oposições graduais.

Quando se caracterizam campos inteiros (que em certo nível podem ser microcampos), os tipos formais de oposição servem para distinguir subtipos de campos, mas não os tipos principais que englobam esses subtipos: com efeito, numa classificação estritamente formal, o critério dos tipos formais de oposições se revela como subordinado ao do número de “critérios semânticos” (ou “dimensões”) que funcionam nos campos. A estruturação e funcionamento dos campos não dependem unicamente dos tipos formais de oposições, mas também do tipo de sua relação com a “realidade” extralingüística, que elas organizam ou formam a partir do ponto de vista semântico. Logo, as relações formais internas de um cam-

po pertencem também ao tipo de relação existente entre os significados e sua expressão.

A lexemática, apesar de ser uma disciplina muito jovem (fundada nos anos sessenta), já pode ser considerada hoje como amplamente desenvolvida, pelo menos no que se refere à teoria e à metodologia. Porém, como disciplina descritiva, como estudo sistemático do vocabulário de diferentes línguas, a lexemática ainda está no começo. Até agora apenas alguns domínios e pouquíssimas línguas foram estudados e descritos suficientemente do ponto de vista lexemático. Os estudos realizados até então, já abrem caminhos importantes para a compreensão da estrutura das línguas, tornando a lexemática uma disciplina indispensável para a linguística Aplicada no que diz respeito principalmente ao ensino das línguas, a lexicografia unilíngue e à teoria e prática da tradução.

4. Para uma semântica diacrônica estrutural: a teoria dos campos lexicais

Os estudos dos *campos lexicais* remontam ao dos *campos linguísticos*.

A teoria dos *campos linguísticos* tem como um de seus precursores, Jost Trier (1931). Suas ideias constituíram uma grande revolução na semântica moderna. Trier vai estudar as palavras visando ao setor conceitual do entendimento, mostrando que elas constituem um conjunto estruturado onde uma está sob a dependência das outras. Assim as palavras se unem como numa cadeia, onde a mudança em um conceito acarreta modificação nos conceitos vizinhos, e assim por diante. Nesse sentido, as palavras formam um *campo linguístico* através de um *campo conceitual* e exprimem uma visão do mundo de acordo com a reconstituição que elas possibilitam. A teoria proposta por Trier possibilita L. Weisgerber a incluí-la em uma ampla teoria linguística e, nessa teoria, surge o conceito de *campo linguístico* que abarca tanto os *campos léxicos*, quanto os *campos sintáticos*. Assim, desses *campos linguísticos*, surgem os *campos lexicais* e os *campos semânticos*.

Enfim, as ideias de Trier deram origem a numerosos trabalhos e a sua noção de *campo linguístico*, como qualquer coisa que é revolucionária, provocou, e continua provocando inúmeras críticas e sugestões. Essas críticas vão desde a advertência para não valorizar demais a teoria do campo, até aos seus resultados propriamente ditos. Tantas críticas existi-

ram porque faltava um método para a teoria do campo, não existia uma técnica linguística ou procedimentos linguísticos para esse estudo. As investigações estavam fundamentadas em intuições, daí tantas críticas a respeito dessa teoria. A busca desse método é propósito de Eugenio Coseriu em seus esforços para criar uma semântica estrutural.

A teoria do campo lexical de Eugenio Coseriu propõe uma análise estrutural do vocabulário, determinando o campo lexical dentro de estruturas lexemáticas onde os lexemas constituem um sistema de oposições. Essa teoria do campo lexical vem desde F. de Saussure, demonstrando que a língua é uma estrutura onde as palavras formam sistemas relacionados entre si. Ferdinand Saussure no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 1970, p. 142-7) escreveu sobre a rede de associações que se desenvolvem em torno de uma palavra, e afirma que: “Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para o qual convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida”. (SAUSSURE, 1970, p. 146)

Assinala Horst Geckeler que o conceito de campo já se acha no *Cours de Linguistique Générale* (parte 2, cap. 4), aí estando os princípios *avant la lettre* do pensamento em categorias de campo, ao tratar-se das relações associativas (GECKLER, 1976, p. 104-5).

Enquanto Saussure partiu da relação *significante/ significado*, trabalhando com o desenvolvimento histórico dos significantes e com as mudanças estruturais dos significados, E. Coseriu, em lugar de trabalhar com os termos saussurianos, preferiu os termos de L. Hjelmslev, *expressão / conteúdo*.

Eugenio Coseriu nos mostra que é possível um estudo diacrônico estrutural das significações das palavras, desde que se entenda a forma ou substância semântica como substância linguisticamente formada. Ele deixa isso muito claro em *Para uma Semântica Diacrônica Estrutural* (COSERIU, 1977), através de exemplos latinos e de línguas românicas, nos quais Coseriu vem mostrar a necessidade e a possibilidade de um estudo diacrônico estrutural da significação das palavras. O problema exposto é basicamente o das mudanças estruturais do léxico que, em termos saussurianos, não diz respeito ao desenvolvimento histórico dos significantes, nem às suas substituições ao longo das histórias das línguas. Dentro de um estudo diacrônico estrutural do plano do conteúdo, esse conteúdo é entendido como a substância semântica linguisticamente formada. Para um estudo estrutural, é necessário analisar a *língua funcional*, en-

tendida como língua enquanto sistema, ou seja, uma língua até certo ponto unitária dentro de uma língua histórica e não aquilo que se refere a uma língua histórica tomada em seu conjunto que geralmente compreende uma série de línguas funcionais que às vezes são bastante diferentes. As unidades funcionais de uma língua devem estabelecer-se ali onde funcionaram, e mediante as oposições em que funcionam.

Em *El Estudio Funcional del Vocabulário* (COSERIU, 1987), Coseriu trata da lexemática, entendida como o estudo funcional do vocabulário, o estudo da significação do léxico, a semântica estrutural lexical. O conteúdo linguístico é composto de *significação*, *designação* e *sentido*. A *significação* é o conteúdo linguístico de determinada língua, a *designação*, a relação com a realidade extralingüística, e o *sentido* é o conteúdo especial de um texto ou de uma unidade de texto. Entende-se então que, só há *significação* nas línguas e não no falar em geral. Assim como a *designação* é a referência à realidade enquanto representação, feito, estado de coisas, independente da estruturação de tal língua e existe no falar em geral, a *significação* é a estruturação em uma língua das possibilidades de *designação*. A *designação* é um ato de falar, é a utilização de uma *significação*. A *significação* (significado) e a *designação* funcionam como significante (signo material), com respeito ao seu significado (conteúdo).

Coseriu classifica a *significação* em cinco tipos: *lexical*, *categorial*, *instrumental*, *sintática* ou *estrutural* e *ôntica*.

A *significação lexical* diz respeito ao *sentido* da palavra e é o que vai interessar aos estudos em lexicologia. A *categorial* refere-se à categoria das palavras (substantivo, adjetivo, verbo etc.); a *instrumental* ao sentido dos instrumentos gramaticais (desinências, prefixos, sufixos, acento, ritmo etc.); a *sintática* ou *estrutural* ao significado das construções gramaticais (lexemas + morfemas) que formam o singular, plural, presente, pretérito etc.; e a *significação ôntica* que só ocorre no plano das orações, pois é o valor existencial na intuição significativa ao 'estado de coisas' apresentado em uma oração (afirmativo, negativo, imperativo etc.).

A lexemática ocupa-se apenas da *significação lexical*, excluindo os outros tipos de significação, tomando como objeto de análise uma língua particular na sua individualidade, ao estabelecerem as suas estruturas paradigmáticas. Assim, as unidades funcionais já estão lexicalizadas, isto é, já existem na língua.

Dessa forma, Eugenio Coseriu, ao estudar a estruturação dos campos lexicais, propõe sempre um estudo diacrônico e estrutural do léxico onde se possa investigar o funcionamento de uma língua, partindo-se da *significação* estrutural para a *designação*, ou seja, a língua é descrita como estruturação de conteúdos. Coseriu lembra que um estudo diacrônico estrutural da língua, só terá valor quando se estuda a língua enquanto sistema, ou seja, a língua funcional. Ora, o funcionamento de uma língua difere muitas vezes de sua história. Logo, toda descrição estrutural de uma língua histórica, deve ser realizada em cada uma das línguas funcionais que ela abarque. A língua funcional, suas unidades e estruturas, devem identificar-se no plano funcional do sistema da língua, pois, tanto o estudo da norma, como o tipo de língua, supõe o plano como já conhecido.

Para que a lexemática diacrônica possa realizar-se, é necessário partir-se do *conteúdo* e utilizar-se da *expressão* exatamente como expressão, ou seja, manifestação das distinções existentes para esse conteúdo.

O campo léxico é, pois, uma estrutura paradigmática primária do léxico, ou, melhor dizendo, é a estrutura paradigmática por excelência. As relações internas de um campo léxico enquanto estrutura de conteúdo, são determinadas pelas oposições semânticas em que funcionam. Dessa forma, uma tipologia dos campos deve fundamentar-se em uma classificação das oposições lexemáticas. Desse modo, tipos formais de oposições constituem um ponto de partida necessário e um critério importante na tipologia dos campos. Quando se caracterizam campos inteiros (que em certo nível podem ser microcampos), os tipos formais de oposição servem para distinguir subtipos de campos, mas não os tipos principais que englobam esses subtipos: com efeito, numa classificação estritamente formal, o critério dos tipos formais de oposições se revela como subordinado ao do número de “critérios semânticos” (ou “dimensões”) que funcionam nos campos. A estruturação e funcionamento dos campos não dependem unicamente dos tipos formais de oposições, mas também do tipo de sua relação com a “realidade” extralingüística, que elas organizam ou formam a partir do ponto de vista semântico. Logo, as relações formais internas de um campo pertencem também ao tipo de relação existente entre os significados e sua expressão.

O fato de os sistemas serem mais numerosos no léxico do que na gramática e na fonologia significa apenas que a descrição lexical será mais complicada e empiricamente mais difícil. Porém, apesar das inúmeras diferenças de uma língua, incluindo aí a língua histórica e a funcional,

existe um fundo lexical comum onde é possível se organizarem estruturas precisas. Nessa mesma língua existem também as estruturas imprecisas que, do ponto de vista estrutural proposto por Coseriu, deverão ser apresentadas exatamente como são. Não é necessário que se imponham estruturas “perfeitas” para que um estudo estrutural tenha valor. O importante é apresentar o funcionamento real da língua. Além do mais, muitas estruturas aparentemente imprecisas, poderiam ter precisão se fosse possível fazer-se a distinção *sistema e norma*, ou *estrutura e uso* de uma língua.

Ainda é muito difícil apresentar uma teoria concisa sobre a estruturação dos campos lexicais, uma vez que existem problemas difíceis de resolver ou até mesmo sem solução.

5. *Considerações finais*

A língua de um povo faz parte da sua cultura, pois ela é a expressão desse povo. Mesmo sabendo que a fala é individual, o seu objetivo é socializar-se para que haja comunicação, principal função da fala. Se comunicar é *pôr em comum*, falar é *expressar o individual* de forma social para que a comunicação se estabeleça. Com base nesses princípios, a teoria funcionalista da linguagem visa o estudo da língua e da fala em seu momento de uso. Conforme o próprio nome já diz, o Funcionalismo vem tratar do funcionamento da linguagem. O enfoque principal dado ao trabalho foi a perspectiva proposta por Eugenio Coseriu de estruturação os campos lexicais. Se a linguagem tem caráter dinâmico, não se pode estudar a língua de um povo de maneira estática, pois se perderá de vista a evolução da língua no sistema linguístico e social.

Um estudo estrutural do léxico deixa claro que, ainda que não se possa abarcar todo o léxico de uma língua, pode-se começar a realizar a estruturação desse léxico a partir de um *corpus* delimitado.

A teoria dos campos lexicais proposta por Eugenio Coseriu nos dá a possibilidade de realizar um levantamento de um léxico específico e, consequentemente, poder conhecer algum aspecto específico da sociedade em que se está realizando tal estudo.

Longe de se esgotar, os estudos em lexicologia necessitam de pesquisadores que se aventurem na história de um povo a partir o seu vocabulário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Um estudo lexical o primeiro manuscrito da culinária portuguesa: o Livro e Cozinha da Infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

COSERIU, Eugenio. *Gramática, semántica, universales estudios de la lingüística funcional*. 2. ed. rev. Madrid: Gredos, 1987.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semántica estrutural*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977.

GECKELER, Horst. *Semántica estrutural y teoria do campo léxico*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1976.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1970. Pref. à ed. bras. de Isaac Nicolau Salum.

TRIER, Jost. *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*, Heidelberg, 1931.

ULMANN, Stephen. *Lenguaje y estilo*. Trad. do inglês por Juan Martín Ruiz-Werner. Madrid: Aguilar, 1973.

A MITOLOGIA EM OS LUSÍADAS

Daniela dos Santos Nascimento (UNESA)

danielanascimento51@yahoo.com.br

Márcia Lisboa Costa de Oliveira (UNESA)

1. Introdução

A mitologia está presente na humanidade séculos antes de Cristo. Os povos gregos, conhecedores do Monte Olimpo e consultores do Oráculo, local onde os gregos ouviam as divindades a respeito do futuro, passaram para seus sucessores sua ideia sobre a estrutura do universo.

Os romanos, sucessores mencionados no parágrafo anterior, propagavam para as demais nações a estrutura do universo, desenvolvida pelos gregos, através da religiosidade e dos seus conhecimentos científicos.

Calendários, reflexões, leis matemáticas (como a de Pitágoras) e o alfabeto são alguns dos exemplos de contribuições dos gregos que utilizamos ainda hoje no século XXI. Se todos esses saberes são refletidos séculos depois de Cristo, por que com a religião seria diferente?

Em *Os Lusíadas*, escrito séculos depois da encarnação de Cristo, podemos observar a presença dos deuses mitológicos paralela ao catolicismo do povo lusitano.

O estudo aqui presente tem por objetivo uma reflexão sobre o motivo pelo qual Camões inseriu em sua obra quando descreve a viagem de Vasco da Gama, ao mesmo tempo em que adota uma perspectiva cristã.

2. *Os Lusíadas* no contexto de significação

No século XV, Portugal vive um momento de descobertas e de glórias. O país está no auge de sua força, com o monopólio do comércio marítimo sob o comando de Vasco da Gama. A hegemonia de Portugal e seu renascimento literário são marcados pela epopeia camoniana *Os Lusíadas*.

Camões, nessa obra, descreve a viagem da descoberta do caminho às Índias por Vasco da Gama. O poema épico tem como foco a exaltação dos feitos heroicos dos portugueses, a fim de mostrar o domínio do ser

humano sobre a natureza, ou seja, uma visão antropocêntrica. das conquistas humanas.

Todos os aspectos descritos no parágrafo anterior marcam a história de Portugal durante seu momento de opulência até o século XVI, um período de forte influência cristã.

Entretanto, no poema camoniano encontramos um ecletismo religioso. Nele a questão da mitológica ora funde-se, ora opõe-se à fé cristã do povo lusitano.

No início da narração da viagem de Vasco da Gama, há um momento em que os deuses se reúnem em conselho para discutirem o futuro do oriente, como pode ilustrar os versos do Canto I – estrofe 20:

Quando os deuses do Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se juntaram em concílio glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente,
Pisando o cristalino céu fermoso, (...)

O terceiro verso apresenta de forma sutil a mitologia incorporada no cristianismo através da palavra “concílio”, que designa a “reunião de prelados católicos” (CAMÕES, 1972, p. 57).

A caracterização de *Os Lusíadas* como narrativa épica decorre da presença do maravilhoso, das grandes viagens náuticas e seus efeitos heróicos. Isso ocorre, porque a epopeia camoniana tem como modelo as obras clássicas de Homero e Virgílio.

Na literatura clássica o mito exerce um papel fundamental, de tal forma que a diferença entre seres humanos e seres divinos torna-se cada vez mais estreita, ou seja, o homem adquiria um poder inigualável durante sua atuação nos combates, alcançando assim uma proporção quase imortal.

Camões, em sua epopeia possui um aspecto que a difere das obras clássicas de Homero e Virgílio, pois ele mostrar uma conduta mais humanizada dos deuses, em que transparecem os mais diversos sentimentos, enquanto o homem por ele representado assume uma postura mais racional em suas ações.

Segundo Kerényi (BRANDÃO, 1996), “o mundo grego com seus deuses é um mundo do homem”. Isso se refere ao antropomorfismo, ou seja, à caracterização humana dos deuses a partir de sentimentos, como amor, ódio, proteção e mentira. Tal representação dos deuses, podemos

observar no Canto I – Estrofe 77, quando Baco sente-se ameaçado com a chegada dos portugueses à África e assume uma forma humana para fazer intriga entre portugueses e os xeques.

3. *Deus e deuses na construção da épica camoniana*

3.1. Deuses

A presença do deus Baco e da deusa Vênus, principais personagens pagãos, mostra a já mencionada caracterização humana dos deuses e suas interferências. Os deuses, em alguns episódios do poema, demonstram sentimentos de ira, mentira, inveja, como é o caso de Baco em relação aos portugueses, enquanto a deusa Vênus, devido às ameaças de Baco teme perder seu direito de conquistar a vitória junto com os portugueses. Esta apresenta sentimentos nomes como amizade e fidelidade, assumindo assim uma posição de defensora dos portugueses.

3.2. Deus

Contudo, Deus, diferente dos deuses pagãos, é perfeito, único e verdadeiro. É dotado de amor desmedido pelos homens e para demonstrar seu amor, enviou-nos seu único filho para ser crucificado em prol da remissão dos pecados da humanidade. Quando o filho de Deus disse que é “o caminho, a verdade e a vida”, mostra-se magnânimo. O seu saber e poder são absolutos diante de tudo o que existe e em que acreditamos.

3.3. Deus x deuses

Assim, ao observarmos a presença de Deus no discurso do descobrimento e a interferência dos deuses no decorrer das navegações, podemos nos atrever a fazer analogias quanto ao papel dos portugueses e dos seres mitológicos na epepeia camoniana.

Deus, em *Os Lusíadas*, apresenta-se como orientador religioso, a bandeira hasteada, que vai à frente, nas grandes realizações. É Aquele que detém o poder de mudar o curso da humanidade, mas dá liberdade de escolha entre o bem e o mal aos seus filhos amados.

Já os portugueses fazem o papel do povo de Deus que está em busca de salvação através da propagação da palavra divina a outros po-

vos, como seguidores de Cristo e os jesuítas durante a catequização dos nativos.

Quanto aos deuses, podemos fazer sua analogia com os discípulos de Cristo que auxiliam o povo de Deus na jornada para a propagação e afirmação da Fé. Esse é o caso da deusa Vênus e dos outros deuses que auxiliam para impedir a ação e interferência do “gênio contrário”, Baco, sobre as realizações lusitanas.

A dimensão religiosa descrita no parágrafo anterior pode ser relacionada à teoria bíblica da origem dos deuses (BULFINCH, 2003, p. 352), cujas lendas da mitologia são embasadas na Sagrada Escritura e alguns personagens mitológicos correspondem a um nome bíblico como Deucalião – Noé; Hercules- Sansão; Mercúrio – Jubal; Vulcano – Tubal; Apolo – Tubal Caim. Essa mostra as analogias referentes aos personagens bíblicos e pagãos como justificativa de uma origem mitológica.

4. O discurso de descobrimento sob o ponto de vista ideológico

Para entendermos o discurso do descobrimento, primeiramente vamos retomar a significação antropocêntrica em *Os Lusíadas*. Como foi mencionado, a obra camonianiana é escrita no período em que o homem é o centro do universo, ele é que detém o poder de transformação da humanidade.

Sendo assim, Camões reconstitui o valor do ser humano a partir dos grandes feitos heroicos dos portugueses durante a expansão marítima, perspectiva diferente do papel reduzido que o homem assumiu no etnocentrismo.

O expansionismo português em *Os Lusíadas* tem um caráter universal e espiritual. Esse caráter espiritual está estreitamente vinculado ao cristianismo, pois tem por objetivo a propagação da fé, isso fica muito claro no ver inicial da epopeia “As armas e os barões assinalados” (CAMÕES, 2005, p. 11)

Para melhor compreensão, vamos destacar no verso citado o vocábulo “assinalados” que nesse contexto histórico tem entre suas significações a concepção de povo escolhido, ou então, aquele marcado pelo sinal da Cruz de Cristo. Esses significados fazem referências às Grandes Cruzadas nas quais, Portugal não teve nenhuma participação, tendo em vista que suas condições históricas, diante das invasões árabes e da Re-

conquista, não o permitiram. As cruzadas sob o ponto de vista camoniano são exaltadas nos versos de Canto II – estrofe 32.

Nalgum porto seguro de verdade
Conduzir-nos, já agora, determina,
Ou nos mostra a terra que buscamos,
Pois só por teu serviço navegamos

Assim, Portugal se aproveita de sua supremacia e faz do expansionismo sua Cruzada particular, rumo ao novo reino. Pois o Império Português, quanto ao caráter espiritual, é visto como o Império de Cristo que incluía as terras africanas e asiáticas. Para exemplificar, podemos citar versos da segunda estrofe do Canto I, em que a palavra “fé” desconstrói a significação territorial do vocábulo “império”.

E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando

Já o caráter universal apresenta duas vertentes: na primeira, o português é caracterizado como homem universal, em virtude dos grandes feitos heroicos e, na segunda, o povo eleito por Deus. Esta segunda vertente refere-se ao motivo pelo qual Portugal é o povo escolhido, já que a humildade é um dos requisitos principais da religião cristã.

A universalização, na obra de Camões, é constituída a partir do momento em que a história de Portugal é elaborada como uma história da humanidade (ALMEIDA, 1979).

5. Considerações finais

O estudo sobre a mitologia em *Os Lusíadas* buscou enfatizar a relação do mundo espiritual como mundo real e como essas antagonísticas dimensões foram usadas por Camões, para mostrar o quanto os portugueses foram capazes de vencer os obstáculos durante a viagem expansionista.

A verdade é que Deus e deuses, na obra, foram artifícios para fortalecer o caráter antropocentrismo do século XVI, visto que os lusitanos, seja pela humildade do seu povo ou por sua semelhança com os romanos, eram elogiados. Isso caracteriza de algum modo, a exaltação do povo português.

Outro ponto importante que podemos usar como justificativa são as disputas entre os deuses Baco e Vênus. Esse conflito proposto pelo poeta deu à narrativa épica um caráter dramático.

A presença do maravilhoso pode ser explicada também pelo fato de que *Os Lusíadas* é uma obra com base nos poemas clássicos de Homero e Virgílio. Portanto, a fusão dessas dimensões – religiosa e mitológica – foi necessária para compor a epopeia camoniana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria do Perpétuo Socorro Correa Lima de. Os lusíadas e o discurso ideológico da expansão. In: *Convergência Lusíada: Revista Cultural do Centro de Estudos do Real Gabinete Português de Leitura*. Ano IV. 7. ed. Rio de Janeiro, jul./79 a dez./80.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): Histórias de deuses e heróis*. Trad. de David Jardim Júnior. 29. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 7. ed. rev. v. I. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. São Paulo: Klick, 2005.

JULIEN, N adia. *Minidicionário compacto de mitologia*. Trad. de Denise Radanovic Vieira. 1. ed. São Paulo: Riedel, 2002.

Ministério da Educação e Cultura: departamento de assuntos culturais. *Luís de Camões: Os Lusíadas*. Edição brasileira comemorativa do quarto centenário do poema, 1972.

REVISTA Camoniana. v. 14. Bauru: EDUSC, 2003.

**A MODALIDADE RETÓRICA ARGUMENTATIVA
EM REDAÇÃO ESCOLAR**

Mônica dos Santos Silva Araújo (UEFS)

moniques.silv@bol.com.br

Carla Luzia Carneiro Borges (UEFS e UNICAMP)

carlaluzia.2009@uol.com.br

1. Introdução

Tradicionalmente conhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas, as modalidades retóricas constituem as estruturas e as funções textuais e podem ser entendidas como “estratégias utilizadas para organizar a linguagem, muitas vezes independentemente das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos”. (MEURER, 2008, p. 150).

No que tange à modalidade retórica argumentativa, essa requer uma exposição lógica e coerente de ideias sobre dada realidade com fins persuasivos. É, pois, por meio do discurso – “ação verbal dotada de intencionalidade” (KOCH, 1999, p. 19) – que o homem tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe do seu modo de perceber dada realidade.

Até as crianças, de modo consciente ou não, já começam a lançar mão de estratégias para se fazerem ouvidas e terem seus desejos atendidos. À medida que se desenvolve, o homem exprime seus desejos e opiniões, avaliando, julgando, criticando.

A argumentatividade faz-se presente em quase todo tipo de interação verbal, em quase todos os gêneros textuais, até mesmo naqueles onde predominam as modalidades retóricas narrativas e descritivas. Sobre isso, Travaglia (2001, p. 139) é categórico ao afirmar que a argumentação é uma das dimensões constitutivas da linguagem e está presente em todo e qualquer texto, oral ou escrito, seja num plano “lato sensu” seja num plano “stricto sensu”.

Koch (1999, p. 19) apresenta consideração semelhante quando explicita que o ato de argumentar, ou seja, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* entendem a argumentação como a capacidade relevante para o exercício da cidadania. Por isso, o documento propõe que ela seja ensinada

A partir dos aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais e por meio de análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais. (BRASIL, 1998, p. 41).

O conhecimento linguístico sobre argumentação é imprescindível e “gera para o professor um compromisso do tratamento argumentativo da língua”. (TRAVAGLIA, 2010, p. 139).

Neste estudo, serão apresentados alguns pressupostos básicos da organização estrutural da modalidade retórica argumentativa, tendo como ponto de ancoragem os modelos de organização do discurso argumentativo, propostos por Lo Cascio (2001) e Stephen Toulmin (2001).

A fim de investigar se os textos escolares apresentam a organização proposta pelos autores, analisam-se algumas redações escolares de ensino médio, tendo como foco de análise o parâmetro da organização estrutural da modalidade retórica argumentativa, baseado nos modelos supracitados.

Dada a natureza dos textos analisados, os quais foram produzidos numa situação específica de tarefa escolar, tradicionalmente conhecida como redação, a análise evidencia que, apesar dos problemas de ordem estrutural, gramatical e discursiva, a falta de conhecimento suficiente para tratar do tema foi determinante para a ineficácia do material produzido. Tal constatação aponta a necessidade de desenvolver o repertório de ideias dos alunos por meio de atividades diversificadas (leitura, debates, pesquisa etc.) e da revisão e reescrita dos textos. Além disso, observam-se a importância do domínio das categorias estruturais propostas pelos autores.

Diante dos resultados, verifica-se que, embora seja tarefa da escola, *locus* legítimo do desenvolvimento de competências linguísticas, dotar o educando de instrumentos que lhe permitam usar adequadamente a modalidade escrita, essa não tem cumprido com eficácia essa função. E como saldo, têm-se indivíduos que concluem os estudos sem ter firmeza no trato com a escrita, com dificuldades, insegurança, receio de expressar o que pensam.

A fim de colaborar para o entendimento do processo de produção escrita, apresenta-se, no final deste trabalho, um modelo teórico de escri-

ta, de base sociocognitivista, elaborado por Meurer (1993), considerando que o conhecimento deste por parte do professor é de suma importância, na medida em que o dotará de saberes teóricos caros ao ensino-aprendizagem da modalidade escrita, possibilitando uma escolha de metodologias mais adequadas e conscientes.

2. A organização linguística do discurso argumentativo

Dada a possibilidade de o falante moldar o discurso conforme o grau de persuasão que ele queira atingir, Lo Cascio (2001) propõe um modelo de gramática que servirá de instrumento para o falante aprender a formar e usar adequadamente o *perfil* permitido pela língua em situações comunicativas. O autor denomina perfis as diferentes formas de uso do discurso.

Com base no modelo de Stephen Toulmin (2001), Lo Cascio (2001) propõe uma série de regras de categorias e de formação que devem obedecer a alguns princípios como *disposição linear*, *hierarquia e ligação a distância*. A disposição ou ordem linear é formada dentro de uma direção horizontal, e a hierarquia abrange a direção vertical, sendo que, entre esses dois eixos, pode-se estabelecer uma conexão restringida por algumas condições de ligação.

Para marcar o nível hierárquico das categorias, Lo Cascio (2001) distingue categorias principais ou obrigatórias de categorias secundárias ou opcionais. Na categoria obrigatória, temos o texto mínimo formado pelo *nódulo argumento* (ARG), constituído de uma *opinião* (O) que é uma afirmação apoiada por uma *justificativa* (J) ou *categoria justificatória* (JS) que, por sua vez, é composta de um *argumento* (A) e de uma *regra geral* (GR), a qual está implícita, controlando e permitindo que (A) seja considerada como uma boa sustentação para (O). Assim, temos: [ARG = O + JS (GR+A)].

Cada um dos dois componentes do ARG (A) é introduzido por um indicador ilocucional argumentativo, como os elementos conectivos *porque*, *uma vez que*, *então* ou *como*. As categorias opcionais, cuja função é de especificador, são assim distribuídas: o *qualificador* (Q) – marcador modal que pode ser adicionado na forma de um verbo modal, um advérbio modal, outras formas modais - e o *suporte* (backing) (B), que dá legitimação, suporte para GR, devendo ser introduzido por indicadores ilocucionais do tipo *como foi declarado* e *como alguém disse*.

Lo Cascio (2001) aponta três categorias opcionais, que são consideradas adjuntas ao nóculo argumentativo superior ARG e tem valor contra-argumentativo, funcionando como *reforçadores* (RE), *refutadores* (R) e *alternativas* (AL). A primeira deve ser marcada por um conectivo do tipo *embora*, a segunda com *a menos que* e a terceira com *contudo*, *mas*, *todavia* etc. Vale ressaltar que os indicadores ilocucionários e as categorias argumentativas obedecem a algumas regras que garantirão estruturas e perfis argumentativos bem formados.

Stephen Toulmin (2001) também propõe um modelo de estrutura argumentativa, buscando complementar o modelo tradicional de *premissa maior*, *premissa menor* e *conclusão*. Toulmin (2001) propõe, assim como Lo Cascio (2001), o uso de categorias básicas do argumento, a saber: *Dados* (D), correspondentes a fatos do mundo real que conduzem a uma *conclusão* (C), a qual determina e estabelece as controvérsias expostas nos dados e que é apoiada por uma *justificativa* (J), essa, por sua vez, permite avançar do dado para a conclusão.

O autor propõe ainda categorias complementares: a *refutação* (R), a qual funciona como válvula de escape para possíveis objeções, o *suporte* (S), que fortalece a justificativa por meio de provas legais, científicas, e o *modalizador* (M), responsável por conferir um grau de força à conclusão.

Os modelos teóricos propostos pelos autores têm um caráter complexo, permitindo que o texto seja bem fundamentado. A fim de buscar uma aplicação desse modelo teórico, analisamos uma redação escolar, de um estudante do ensino médio.

2.1. A organização do discurso argumentativo em redação escolar

Antes de iniciar a análise é contundente considerar as condições de produção do texto: trata-se de um texto produzido por um produtor-aprendiz, numa situação específica de tarefa escolar, tradicionalmente conhecida como redação, cujo interlocutor é professor/avaliador e cujo propósito principal era a obtenção de nota.

Isso posto, passamos a explicar a proposta da atividade. A professora propôs aos alunos que escrevessem um texto sobre o homossexualismo, partindo apenas da exposição de uma capa da revista *Superinteressante*, a qual abordava o assunto. O texto foi produzido em única ver-

são, o que contribuiu para o resultado.

Em razão de o tema proposto ser bastante abrangente, o produtor estabeleceu o foco de atenção: o preconceito aos homossexuais, conforme sugere o título.

O texto contém quatro parágrafos, sendo que os dois primeiros são redundantes, logo os condensamos. Consideramos, pois, apenas três parágrafos. Nos dois primeiros, a autora apresenta o problema da discriminação sofrida pelos homossexuais e, no terceiro, emite opinião acerca do preconceito, o que nos levou a dividir o texto em duas partes: premissa e conclusão. Desse modo, temos a seguinte estrutura do texto de 09F:

$$P = A1 + A2 \rightarrow C = O1 + O2 + (S3) O3$$

Premissa = *Discriminação aos homossexuais*

(-) *atinge a maioria (pobre) que não assume para a sociedade (aspecto negativo)*

(+) *sem constrangimentos para os de classe alta que conseguem assumir (aspecto positivo)*

Conclusão - *todos nós temos o dever de:*

- *Respeitar o direito de escolha dos outros;*
- *Julgar pela qualidade e não pela aparência;*
- *Aceitar as pessoas como elas são.*

A conclusão apresenta um teor positivo, definindo o posicionamento do autor face ao problema apresentado.

Tomando como base o modelo de Lo Cascio (2001), nos detemos nos aspectos que formam a superestrutura do texto, considerando cada parágrafo como uma estrutura mínima argumentativa (ARG).

O primeiro parágrafo apresenta um problema na disposição linear das categorias, comprometendo a estrutura do (ARG). Observe os *perfis* formados pelo produtor:

- *No Brasil os homossexuais são muito discriminados (A1). A maioria não assume o homossexualismo para a sociedade (O) com medo das reações que eles possam enfrentar (A2).*

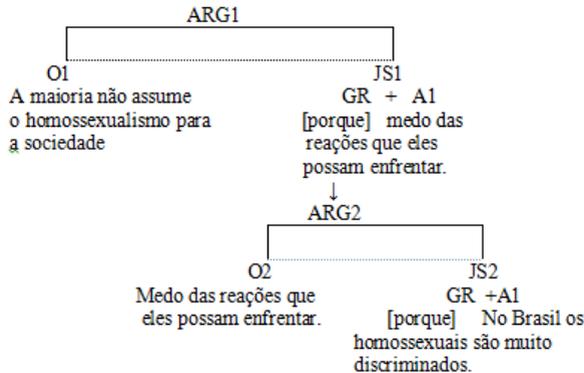
Assim, temos a presente estrutura: (1a) A – O – A.

Conforme Lo Cascio (2001), essa é uma estrutura mal formada segundo o princípio geral que regula a ordem argumentativa. Na estrutu-

ra, a sequência dominada pelo nóculo (JS) seria interrompida pela presença da categoria (A). Se um texto começa com um (A) e continua com uma (O), não podemos esperar mais nenhum (A), que seria considerado como argumento para a tese mencionada.

Esse desvio de ordem estrutural dos argumentos mostra a falta de conhecimento das regras por parte do autor, sendo que a escolha e uso das categorias se dão de forma aleatória e inadequada. A boa formação das sequências empregadas é determinada por uma série de regras que o falante de uma língua específica deve dominar, a fim de utilizá-las de forma apropriada em textos argumentativos.

Se o uso dessas categorias obedecesse à ordem linear proposta por Lo Cascio, a estrutura desse nóculo (ARG) seria complexa e apresentaria um caráter recursivo, ou seja, a possibilidade de que um argumento, ou subargumento, possa ser desenvolvido numa subargumentação, permitindo que (A) possa ser novamente escrito como (ARG). Para tanto, a nova (O) deverá ser coindexada com o (A) do argumento primário e, por sua vez, apoiada por um argumento secundário. Vejamos como o parágrafo poderia ser interpretado, caso estivesse exposto conforme o modelo apresentado.



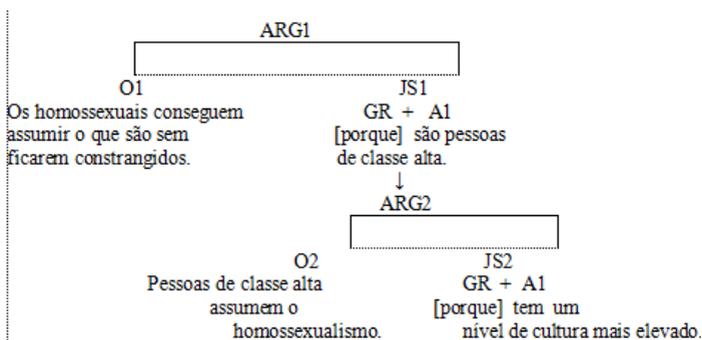
1(b) A maioria não assume o homossexualismo para a sociedade (O) [porque] com medo das reações que eles possam encontrar (A1). [porque] No Brasil os homossexuais são muito discriminados (A2).

Temos desse modo o esquema (1b) – O – A1 – A2. Conforme Lo Cascio, essa é uma estrutura permitida. Não estamos julgando aqui as ideias e argumentos (disso falaremos posteriormente), mas a estrutura do ARG.

No segundo parágrafo, o produtor acrescenta uma categoria opcional que Lo Cascio considera como adjunta ao nóculo (ARG) e que tem valor contra-argumentativo denominado reforçador (RE). O autor marca essa categoria com o conectivo do tipo *embora*, porém o aluno utilizou expressão equivalente: “*mesmo com tantos preconceitos*”, equivalente a “*embora haja tantos preconceitos*”.

Nesse nóculo (ARG), a autora usa uma estrutura adequada, de acordo ao modelo em questão, posto que segue a ordem das categorias (o que não significa que esteja bem fundamentada):

- “Outros, [*mesmo com tantos preconceitos (RE)*] conseguem assumir o que são sem ficarem constrangidos com as atitudes das pessoas (O). [*porque*] A maioria deles, são pessoas de classe alta (A1) [*por*] que possuem um nível de cultura mais elevado (A2)”.



A ausência de indicadores ilocucionais se constitui mais um problema nos aspectos estruturais do texto, pois denota pouca clareza das superestruturas e na identificação das categorias discursivas. Demonstra que o produtor desconhece a finalidade dos conectivos. Talvez isso se dê pelo ensino de nomenclaturas gramaticais desvinculadas do uso e da função.

Na conclusão, 9(F) apresenta três opiniões em termos gerais e um suporte destinados a estabelecer a discussão proposta na premissa, apresentando a seguinte estrutura:

$$C = ARG1(O1 + JS[\emptyset]) + ARG2(O2+ JS2[\emptyset]) + ARG3(O3+ JS3)$$

ARG1(O1 [todos nós temos direitos e deveres, direitos de escolher sobre a nossa vida e o dever de respeitar a opção das outras pessoas] + JS[\emptyset])

ARG2(O2[Não devemos julgar os outros pela aparência, mas pelas qualidades que elas possuem.] + JS2[\emptyset])

ARG3(O3[devemos aceitar as pessoas como elas são] + JS3[Afinal, não somos melhores do que os outros]

Analisando as três estruturas mínimas (ARG1, ARG2 e ARG3) percebemos que em duas delas falta a categoria justificatória [JS (GR + A)], mas os aspectos gerais (O1, O2 e O3) retomam o ARG do primeiro parágrafo, fechando o texto com seu posicionamento face a abordagem, feita na premissa, acerca do preconceito aos homossexuais.

De início, temos a impressão de que a conclusão dá um novo rumo ao texto, entretanto, há uma relação, ainda que não muito clara, com o que foi discutido na premissa. Na conclusão, o autor afirma o direito de escolha, como resposta a discriminação, e deixa evidente que a condena. Não retoma, contudo, o dilema de se assumir ou não o homossexualismo, como se propôs a discutir na premissa.

A conclusão apresenta um tom moralista. O produtor do texto reproduz o discurso, por vezes hipócrita, defendido por algumas instituições sociais.

Sabemos que o homossexualismo é um tema polêmico e bastante discutido atualmente, havendo um movimento que caminha para a sua aceitação e o combate ao preconceito contra os homossexuais. Contudo, muitas pessoas ainda o condenam, reproduzindo os discursos histórica e socialmente construídos; algumas se mostram favoráveis até que, em algum momento, deixam escapar o preconceito enraizado.

Apesar dos problemas de ordem estrutural, gramaticais e discursivos detectados no texto sob análise, o produtor consegue encadear as ideias de forma clara e concisa, buscando fundamentá-las, ainda que de forma “rasa” e pouco consistente, sem garantias legais ou científicas, demonstrando sua visão limitada do tema. Suas opiniões se baseiam no senso comum e em equívocos: no senso comum, quando afirma que a maioria dos que assume o homossexualismo é da classe “alta”, sem apresentar provas (legais, científicas, etc.); em equívocos, ao reproduzir o discurso que permeia a voz coletiva do senso comum, no que tange ao conceito de cultura, afirmando que *pessoas de classe alta têm um nível de cultura mais elevado*, evidenciando o fundo ideológico e a visão unilateral de que há culturas superiores, a qual faz parte do imaginário coletivo. Talvez seja a atuação do que Meurer (1993) chama de “inibidores”, pois pode faltar ao escritor uma representação mental clara dos fatos/realidade sobre os quais se deseja tratar, talvez um problema de conhecimento, talvez de estratégia.

Apesar disso, o produtor demonstra conhecimento básico sobre a natureza da modalidade retórica argumentativa, uma vez que emite opiniões, justifica seu ponto de vista, de modo mais ou menos consciente e intuitivo, ou talvez seja o reflexo da intervenção escolar.

Vale lembrar, ainda, que o texto foi produzido em única versão, fato que também contribuiu para a sua ineficácia. Assim, dada a importância da prática de revisão e reescrita do material produzido, apresentamos, a seguir, um *roteiro seguido pelo escritor no processo de produção do texto escrito* (MEURER, 1993), como sugestão de aplicação no ensino de produção de texto escrito.

3. *Roteiro para a produção de texto escrito*

Como vimos, o conhecimento, por parte do produtor do texto, da organização linguística do discurso argumentativo é necessário. Contudo, não é suficiente para aprender a escrever textos, tarefa que demanda a concretização de diversas atividades de natureza cognitivo-discursivas, que dotarão o texto de algumas propriedades que incidirão na produção de sentido.

Nessa perspectiva, Meurer (1993, p. 37-48) propõe um modelo, de base sociocognitivista, no qual apresenta um roteiro seguido pelo escritor no processo de produção do texto escrito, dividindo-o em dois estágios, a saber: *o roteiro de produção do texto escrito e as operações para a re-composição e o polimento do texto*.

O primeiro consiste em cinco módulos articulados, simultaneamente, pelo escritor, resultante de uma motivação: os *fatos/realidade* é o passo inicial para a produção de um texto e que deverá ser: a) *representado mentalmente* pelo escritor através de reflexão e reconstrução de tais fatos, em certa medida, influenciada pelos valores e ideologias da sociedade e b) *focalizado*, ou seja, delimitado.

Para controlar essa representação mental, tem-se um *monitor* – um complexo aparato mental com funcionamento em parte consciente, em parte automático – o qual planeja, executa e controla o processo de escritura como um todo e será alimentado por um *conjunto de parâmetros de textualização*, pelos *discursos institucionais*, pela *história discursiva* particular de cada escritor e pelas *práticas sociais*.

Após os passos citados, o autor finalmente partirá para a *concreti-*

zação *linguística* do que foi estruturado mentalmente, ou seja, a produção do texto.

Vale enfatizar que o texto não é o produto final do processo, como era entendido tradicionalmente. A grande contribuição do modelo de Meurer consiste no novo estágio que, segundo ele, o escritor deve passar, o qual começa pela inversão das funções, isto é, o escritor passará a ser leitor do seu texto. A partir da leitura, iniciará o momento em que o autor chama de *operação para a recomposição e o polimento do texto*, a começar pela verificação do que foi representado mentalmente, a fim de constatar se de fato foi transmitido. Dessa forma, o leitor (antes escritor) buscará a macroestrutura do texto, podendo fazer um *resumo, esboço ou evocação*, dada a probabilidade de ocorrência de *inibidores* que podem dificultar a produção, como a falta de uma representação mental clara dos fatos e de habilidades de determinar pontos de focalização do que foi escrito.

Assim, o autor propõe a verificação do que foi escrito, isto é, a análise da forma, função e conteúdo, na qual se deve observar se há necessidade ou não de enriquecer suas ideias, por meio de leituras, debates, aprofundamento no assunto, entre outras formas. De posse dessas informações, o autor sugere a *reelaboração* do texto até que este atinja um estágio satisfatório.

Em síntese, Meurer propõe a organização e representação mentais da realidade, escrita, leitura, revisão e reescrita do texto.

Não se pode esquecer ainda da importância que a leitura tem nesse processo. Por meio dela, o indivíduo entra em contato com toda riqueza e complexidade da linguagem escrita. É preciso “fertilizar” a mente do escritor, uma vez que não se pode transmitir o que ela não armazenou. Se o escritor não tiver o que dizer, nenhum processo ou técnica poderá auxiliá-lo. Sobre isso, em interessante estudo sobre o aprendizado da escrita, Garcia (1990, p. 81) nos diz que

A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegas resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer, porque não aprendeu a por em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe basta as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar.

4. Considerações finais

O produtor da redação analisada demonstrou pouca propriedade para dissertar sobre o tema proposto, o que resultou num texto superficial. Daí a necessidade de enriquecer seu repertório de ideias. Para tanto, o professor tem um papel fundamental no incentivo à leitura, na discussão de temas relevantes, na escolha e análise do gênero textual e do contexto sócio-histórico, na consideração das condições de produção do texto, na proposição de atividades que permitam uma reflexão sobre a linguagem, utilizando todos os ensinamentos de caráter mais abrangente (processual, cognitivo, discursivo-textual) e chamando a atenção do aprendiz para o papel fundamental dos recursos linguísticos e da organização estrutural do texto.

O professor precisa ainda mostrar ao aluno a função e a importância da escrita na sociedade letrada onde ela se constitui uma forma de prática social e um instrumento de poder. Para tanto, os cursos de nível superior devem prepará-lo para atuar de acordo a esses preceitos, de modo que o conhecimento adquirido na graduação possa ser transmitido e aplicado na escola, derrubando, assim, o muro que separa o universo acadêmico do escolar.

Assumimos, em suma, que o conhecimento, por parte dos docentes, dos conceitos caros aos modelos teóricos apresentados, poderá orientá-lo no ensino de produção textual escrita, na modalidade retórica argumentativa, de modo a propiciar ao professor uma maior segurança na adoção de práticas mais eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. Argumento e redação escolar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 16. 1990. p. 81-89.

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez. 1999.

MEURER, J L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 21, 1993. p. 37-48.

_____. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissio-

nal da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bonh*. Florianópolis: Insular, 2008, p. 148-166.

TOULMIN, Stephen. Os usos do argumento. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Argumentação e atividades de produção e compreensão de textos e ensino de gramática. In GOUVÊA, Lúcia Helena Martins e GOMES Regina Souza (org). *Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 139-166. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciadrio>. Acesso em: 13-ago.-2011.

A (NÃO) FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Maria Diomara da Silva (CAED/UFJF)

mariadiomara@yahoo.com.br

Luciane Manera Magalhães (FACED/UFJF)

1. *Introdução*

Uma gramática descritiva é, portanto, o conhecimento que se tem da estrutura e funcionamento e usos de uma língua, nos seus mais diversos aspectos ou níveis, como fonético, fonológico, morfológico, semântico, pragmático, do discurso, sociolinguístico /.../ o professor de português, desde a alfabetização até o último ano escolar, deve ter informações desse tipo, do contrário não poderá realizar sua tarefa com competência e precisão. Quem lida com o ensino de línguas tem que saber Linguística. (CAGLIARI, 1991) (Grifos nossos).

Começaremos discutindo, alguns aspectos sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, refletindo sobre alguns pontos relacionados ao percurso histórico dos estudos feitos pela academia sobre a profissão docente nesses últimos anos. Posteriormente, será abordada a importância e essencialidade dos estudos linguísticos para a formação desse profissional, o que constituirá em uma prática autêntica, segura e madura do trabalho em linguagem.

Como veremos, não pode ser negligenciado o aprofundamento dos estudos linguísticos nos cursos de formação de professores das séries iniciais por que, de acordo com Miriam Lemle (1987), são eles que enfrentam os maiores problemas linguísticos na escola e de forma conjunta. Além de professor, o alfabetizador tem a necessidade de aliar o seu trabalho docente ao de pesquisador da linguagem, diante da heterogeneidade linguística que ele encontra no ambiente de sala de aula (FRANCHI, 1988).

A alfabetização se constitui sobre várias complexidades, principalmente porque o professor alfabetizador é um professor polivalente, responsável pelo ensino de outras disciplinas além do ensino em língua materna. Porém, segundo Cagliari (1998, p. 9), “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra

ordem”. Certamente, a atuação obtida pelos alunos nas outras áreas de conhecimento, perpassa pelo desempenho obtido no início da sua escolarização ao ser alfabetizado.

A partir desses pressupostos, observaremos como e se essas questões vêm sendo abordadas e possivelmente trabalhadas no meio acadêmico para instrumentalizar os alunos dos cursos de pedagogia, para serem professores polivalentes e poderem realizar um trabalho competente em alfabetização.

2. *Uma reflexão sobre a prática docente nos últimos anos no Brasil*

Nos últimos trinta anos, as abordagens teóricas a respeito do trabalho do professor apresentaram distintos conhecimentos a respeito da metodologia, da avaliação, dos conteúdos, das relações de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e do próprio saber alfabetizador. No entanto, segundo Guedes-Pinto (2002), essas pesquisas trouxeram consigo uma característica delatora do trabalho do professor, culpabilizando-o pelo fracasso educacional do sistema público. De acordo com a mesma autora, “em geral, a culpa do fracasso da escola era delegada ao corpo docente que, ao longo do tempo, foi se tornando alvo constante das pesquisas que procuravam desvendar os ditames do sistema escolar” (p.44). Por meio de uma revisão teórica desse período, Dias-da-Silva *apud* Guedes-Pinto (2002), destaca como o professor foi considerado o alvo das críticas dos problemas educacionais:

As críticas às práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino foram fortes e o discurso científico produzido pela academia tomou o professor como o culpado (de forma implícita ou explícita) na ineficiência do sistema educacional (p. 46).

Paralelamente a essas discussões que borbulhavam a respeito da responsabilidade docente sobre o sistema educacional, outra vertente crítica se constituiu e discutiu a respeito do sistema escolar. Esse enfoque compreendia “o fracasso do ensino por sua inserção no contexto sócio-político-econômico da época, construindo, assim, uma visão macroestrutural da escola” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 47). Essa vertente era defendida por estudiosos como Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1975),

Esses autores inserem-se no quadro do pensamento educacional crítico-reprodutivista, que aponta a escola como uma instituição que tem a função de

reproduzir a organização social do capitalismo, desempenhando o papel de aparelho ideológico do Estado. (GUEDES-PINTO, 2002).

Portanto, atualmente, conseguimos encontrar outra perspectiva no que diz respeito à forma de compreender o professor e a ampla realidade do seu trabalho docente. Alguns estudos, nessa época, buscaram demonstrar e desenvolver um trabalho de reflexão da prática escolar em meio a um tempo caracterizado por uma perspectiva de microanálise relacionada ao professor. Já na perspectiva da macroanálise estava contemplado o sistema sociopolítico (GUEDES-PINTO, 2002).

Além das pesquisas de revisão, de crítica e de avaliação realizadas nos últimos anos, encontramos produções científicas com uma nova forma de olhar para o trabalho do professor. Dias-da-Silva *apud* Guedes-Pinto (2002) aponta para a importância de não se ver o fenômeno educativo como um jogo de mocinhos e bandidos e sim compreender quem são e como esses professores atuam, reconhecendo-os como sujeito de um fazer e de um saber.

Nessa perspectiva, os pesquisadores¹ procuram realizar seus trabalhos de investigação conjuntamente com os professores que são pesquisados, contribuindo, dessa forma, para que haja uma reflexão sobre a prática desenvolvida em sala de aula. Assim, há uma efetiva contribuição do trabalho acadêmico no contexto social e escolar para ambos os pares: pesquisador e professor.

Outro aspecto importante sobre o trabalho docente, destacado por Guedes-Pinto (2002), diz respeito ao constante processo de desvalorização que a classe do professorado vem sofrendo no percurso histórico e que não pode ser negligenciada. Zilberman *apud* Guedes-Pinto (2002) constata que desde a época do Império, a profissão do professor não é valorizada socialmente, sendo este fenômeno um fator histórico. Essa desvalorização está relacionada à baixa remuneração salarial em comparação a outras profissões que privilegiam o trabalho intelectual.

No Brasil, já desde o século XIX, quando a instrução pública começou a consolidar-se no traçado de sua política e de sua organização administrativa, o exercício do magistério não assegurava uma boa remuneração. A profissão docente não representava uma boa opção promissora no que se refere a fornecer uma perspectiva financeira atraente para quem a escolhesse. (GUEDES-PINTO, 2002).

¹ Como exemplo, encontramos trabalhos de Kramer e S. Souza (1996), Kleiman (1998b), Signorini (1998b), Fontana (2000), entre outros.

Ainda no século XIX, autores como Quintino Bocaiúva, em 1858, e Adolfo Caminha, em 1893, já denunciavam a situação do magistério quanto a sua desvalorização salarial e à falta de perspectiva quanto a essa melhora no cenário educacional.

A educação passou por muito tempo sem investimento, mesmo depois da proclamação da República, mantendo-se em “condições extremamente precárias /.../ obrigando diversas escolas a serem fechadas devido às péssimas condições de instalação, funcionamento e recursos humanos” (GUEDES-PINTO, 2002).

Outro ponto que podemos observar, segundo Zilberman *apud* Guedes-Pinto (id.), é a feminização do quadro docente em relação às séries iniciais do ensino fundamental, no percurso histórico da educação no Brasil. Em sua pesquisa Demartí e Antunes *apud* Guedes-Pinto (2002) revelam que a profissão eminentemente feminina se deu pelo fato de haver grande insatisfação financeira na remuneração salarial para os homens, pois a renda não era suficiente para as necessidades familiares, o que não ocorre com os cargos administrativos, marcados pela forte presença masculina.

O que visualizamos no cenário educacional quanto ao trabalho e a profissão do professor é uma crise nos sentidos econômicos, social, moral e de formação, (GUEDES-PINTO, 2002). Isso reflete na própria crise de identificação do professor das séries iniciais, principalmente o das classes de alfabetização, pois não são professores especialistas, como o são os alunos das licenciaturas.

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu aquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo (MELLO, 2000).

Essa é a visão que temos encontrado a respeito do profissional em pedagogia, tanto dentro dos centros de ensino, quanto fora, nos meios sociais. A grade curricular de formação do pedagogo que privilegia todas as áreas de ensino traz conseqüentemente esse caráter de esvaziamento em relação aos conteúdos trabalhados. Isso gera de certa forma, a construção de uma imagem inferior desse profissional em relação a outros:

Não são apenas as crianças das escolas públicas que têm sua autoimagem profundamente prejudicada. Começam a aparecer, no discurso das professoras, referências à vergonha da profissão. A opção de carreira que já foi motivo de júbilo e orgulho é agora criticada e deplorada por amigos e parentes que di-

zem: “ser professora é caminho que não leva a nada, é beco sem saída, escolha de quem não pode escolher algo melhor”. (CARVALHO, 2007)

Por detrás dos discursos que, algumas vezes, são proferidos sobre a importância da profissão docente, encontramos uma concepção cruel em relação a esses profissionais da educação. Carvalho (2007) aponta para o receio de que a autoimagem da professora alfabetizadora seja resumida a um não ser e um não saber.

Não saber alfabetizar, não saber sobre construtivismo, não saber lidar com as crianças difíceis, não saber conviver com as famílias, com os traficantes que rondam as escolas, com as reformas que mudam tudo a cada quatro anos. (CARVALHO, 2007).

A contribuição dada por Perrenoud *apud* Carvalho (2007), a respeito da formação do professor, para a prática reflexiva, leva-nos a reafirmar a necessidade de um trabalho que permita o professor a se constituir pela sua própria prática, e aos pesquisadores realizarem um trabalho que possa promover uma atitude investigativa nos professores que são sujeitos e também agentes da pesquisa.

Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que as pesquisas acadêmicas podem contribuir se efetivamente atingirem o professor, permitindo que eles se apropriem desse conhecimento produzido no meio acadêmico. O desenvolvimento de pesquisas colaborativas, em que pesquisador e professor trabalhem de forma conjunta, oportuniza ao segundo o desenvolvimento de uma prática reflexiva, crítica e transformadora do seu fazer docente.

3. *Relação teórico-prático e histórico-social como processo de formação docente*

Ao iniciar o curso de formação de professores, o aluno ingressante passa por vários processos de aprendizagem, por meio das muitas disciplinas pertencentes ao currículo específico de cada curso. Entretanto, as escolhas prioritárias dos conteúdos a serem ministrados durante os anos de estudo, se sobressaem em detrimento de outros.

Cunha (1989) destaca que uma das formas do aluno se apropriar do conteúdo ensinado nos cursos de formação, é a capacidade que ele próprio tem de como futuro professor, saber interpretar de forma histórica e social aquilo que lhe é apresentado. A análise de sua pesquisa mostra que os próprios professores acreditam que os cursos de formação neces-

sitam instrumentalizar o professor para a pesquisa, para que os conteúdos sejam sistematizados, trazendo cientificidade ao seu trabalho. Além desses aspectos, a prática escolar, que é o contato com a realidade profissional, proporciona aos alunos uma experiência real fora da universidade ou da faculdade, oferecendo ao estudante e ao professor uma relação de domínio e reflexão do conteúdo contido na prática docente.

Conhecer sua própria prática pedagógica e compreendê-la criticamente são aspectos indispensáveis ao professor que se quer competente. Essas tarefas, entretanto, não são simples e objetivas; ao contrário, são atividades que requerem uma formação específica, que objetive a formação do professor reflexivo. (MAGALHÃES, 2005, p. 89)

A intrigante relação entre teoria e prática se revela nessa dinâmica, pois toda teoria que é oferecida, é importante na medida em que é transposta didaticamente no contexto da prática escolar e reconstruída de acordo com as necessidades que vão surgindo no percurso do trabalho do professor.

Nisso, o conceito vindo da sociologia, conhecido como transposição didática vem contribuir para a definição dessa relação acima citada.

./.../ o conceito de transposição didática (TD) foi cunhado por Michel Verret (1975), nos anos 70, no interior de um movimento de revisão e reconceitualização da didática. ./.../ ele introduz o conceito em um capítulo de sua obra "Le temps des études", por meio da problematização acerca da transformação do saber dito teórico ou científico em saber escolar, apresentando, assim, os primeiros fundamentos da TD (MAGALHÃES, 2005).

Os cursos de formação têm, todavia, a necessidade de oferecer, aos seus discentes, instrumentos para que desenvolvam em sua prática, uma ação coerente com o referencial teórico com o qual irão trabalhar. Precisam inserir, em seus currículos, conteúdos linguísticos imprescindíveis para que o professor possa desenvolver seu trabalho com segurança e com os conhecimentos necessários para oferecer aos seus alunos uma gama de oportunidades favoráveis a sua aprendizagem.

Palácio *apud* Ferreira (1990) defende que além do processo evolutivo da criança, referente a essas aprendizagens, existe o processo evolutivo do professor. A formação dele, portanto, não se realiza por meio de um único curso, há a incorporação de referências dos modelos que fizeram parte da sua história. Pois segundo a mesma autora “quando o professor chega à sala de aula, aplica o que aprendeu do seu meio, sua família, suas relações pessoais” (p.23). Isso nos faz refletir sobre o caráter

histórico-social que está embutido na ação do professor que interfere em sua prática.

O professor, entretanto, é um ser construído num processo que se dá de forma contínua. Freire *apud* Ferreira (1990) ressalta que fazê-lo responsável por sua prática também se dá em um processo histórico, que acontece a longo prazo, porém constante. Sua constituição ocorre nos cursos de formação, mas, sobretudo, por meio das suas vivências sociais.

4. A importância da linguística para a alfabetização

Na tarefa de alfabetizar, o professor alfabetizador, para cumprir seu papel de forma competente e eficaz, necessita de conhecimentos específicos na área da linguagem. Estes conhecimentos oferecem aos seus alunos instrumentos que os possibilitam ter uma formação sólida no seu processo inicial de alfabetização.

Esta formação consiste em um aprendizado adequado da leitura e da escrita, que é compreender os códigos linguísticos e saber utilizá-los no seu cotidiano de forma apropriada. Desse modo, a construção desses conhecimentos básicos que se constituem no início da vida escolar e percorrem todo o período de escolarização, proporcionam um melhor desempenho do aluno na compreensão das suas atividades escolares, e em suas ações como sujeito participante da sociedade em que vive.

No entanto, nossos cursos de formação de professores concernentes aos primeiros anos, do Ensino Fundamental, têm destinado pouquíssimo espaço em seu currículo para a formação especificamente linguística. Alfabetizar torna-se, assim, um grande desafio para a escola, para o professor e para os alunos:

Os cursos de Letras têm sido razoavelmente ágeis na inclusão dos resultados da pesquisa linguística em seus currículos, mas esses cursos geralmente não se ocupam da formação do professor nas séries iniciais, nem tampouco do alfabetizador. Seu foco tem sido a formação de professores para as séries conclusivas do ensino fundamental e para o ensino médio. A formação do alfabetizador e do professor das séries iniciais fica a cargo dos cursos de Pedagogia e Normal Superior /.../ No entanto, os cursos superiores responsáveis pela formação dos alfabetizadores e professores de séries iniciais incluem em seu currículo muito pouca informação linguística. (BORTONI, 2009).

O que vemos, todavia, é uma formação deficiente por parte dos cursos, conforme constatado em Magalhães *et alii*. (2009), o que resulta

em uma falta de habilidade para lidar com situações e necessidades específicas dos alunos nos anos iniciais de sua escolaridade.

O domínio das teorias de aquisição da linguagem escrita pelos professores contribui de forma significativa para o desenvolvimento das competências linguísticas pelos dos alunos, além de proporcionar ao professor uma fluência no desenvolvimento das metodologias que deve utilizar para alfabetizar.

O professor, responsável pelos anos iniciais, precisa se tornar um profissional competente de Língua Portuguesa, capaz de deter os conhecimentos que são necessários para que os seus alunos se apropriem da tecnologia necessária para serem alfabetizados, juntamente com as práticas de letramento. Desse modo, estará mais capacitado para atuar no ensino da língua materna, uma lacuna que hoje encontramos nos nossos cursos de formação, pois

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo do letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas /.../ exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais /.../ Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende ler e escrever?” (SOARES, 1993).

Diversas pesquisas como a de Ferreiro & Teberosky (1985) que têm sido realizadas e publicadas nas últimas décadas, são instrumentos de auxílio a docentes, na compreensão do processo de aquisição da língua pelos alunos e suas múltiplas complexidades. O grande desafio que se encontra no cenário atual, é promover a transposição didática, a junção desses conhecimentos que estão disponíveis com a grade curricular de formação do professor alfabetizador.

Segundo Bortoni (2009), é mais frequente que esses conhecimentos sejam dados após o período acadêmico, nos programas de formação continuada. Há uma preocupação em instruir os professores quanto às teorias linguísticas mais nesses programas, do que em seus cursos de formação inicial.

Diante disso, Nemirovsky *apud* Ferreiro (1990) também questiona sobre o espaço reservado para os conteúdos linguísticos na formação dos

professores e como essa capacitação é feita, uma vez que os professores são usuários e produtores de língua.

Alfabetizar, portanto, exige do professor conhecimentos linguísticos que o capacitará a utilizar essa teoria em favor do seu aluno. Cagliari (1998) declara que “como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos”. O domínio sobre o trabalho docente é seguro a partir da apropriação das técnicas e teorias que envolvem o processo de alfabetizar, e essa apropriação necessita ser sistemática e específica sobre o ensino de língua.

Isso também nos leva a refletir sobre o valor do saber sobre a linguagem na formação dos professores dos anos iniciais. Soares (2005) discute a importância desses conhecimentos para os professores nos seus cursos de formação em que há uma defasagem a respeito dos conteúdos linguísticos. É necessário, pois, que o alfabetizador conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor se torna bem preparado teoricamente para realizar o seu ofício e fazer as intervenções necessárias durante o seu trabalho. Sabe, portanto, intervir de forma adequada diante das dificuldades apresentadas durante seu trabalho e encontra subsídios para oferecer aos seus alunos uma gama de oportunidades para que possam se apropriar da leitura e da escrita.

As disciplinas relacionadas à linguagem devem ter um lugar de extrema importância nos cursos de formação, pois além da língua materna, todas as matérias ministradas no 1º segmento do ensino fundamental necessitam da linguagem para que sejam desenvolvidas.

Um bom currículo voltado para essa área proporciona a todas as outras um desempenho favorável; além de garantir ao professor segurança ao realizar as suas aulas, pois está munido de conhecimentos que o permitirão desenvolver o seu trabalho de forma competente e eficaz.

Para que se rompa com velhas e erradas tradições a respeito do ensino em linguagem, Cagliari (1991) afirma que no ensino de português, nenhuma concepção ou conteúdo substitui a necessidade do conhecimento linguístico que o professor deve deter ao realizar o seu trabalho.

Assim, o objetivo do trabalho do professor de português detentor do conhecimento linguístico é

/.../ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (CAGLIARI, 1991).

O referido autor ainda defende que o professor de português precisa ser um profissional que conheça, de forma profunda, a língua portuguesa, porque senão será incapaz de ensinar aos alunos aquilo que lhe cabe. O aluno aprenderá aquilo que for ensinado pelo professor, seja o conteúdo transmitido de forma correta ou não. Portanto, o conhecimento e competência teórica e prática do professor são compatíveis ao desempenho e aprendizado dos seus alunos.

Trazer à tona esses temas nos faz questionar a respeito da formação docente que hoje temos e porque a temos, e nos leva a refletir e dar passos em direção à formação e ao trabalho docente que precisamos e queremos em nossas escolas, públicas e privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____, S.M.; & FREITAS, V. de L. Sociolinguística educacional. In: HORA, D. et alli (Orgs.) *Abralin - 40 anos em cena*. João Pessoa: Universitária, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- FERREIRO, E (Org.). *Os filhos do analfabetismo*: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. M. L. M. Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. M. D. LICHTENSTEIN; L. di MARCO; M. CORSO. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização*: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- MAGALHÃES, L.M. *Representações sociais da leitura*: práticas discursivas do professor em formação. Campinas: [s.n.e.], 2005.
- _____. *Cursos de formação inicial de professores alfabetizadores. Relatório de pesquisa*. PROPESQ/UFJF, 2009.
- MELLO, G. N. de. *Formação inicial de professores para a educação básica*: uma revisão radical. São Paulo em perspectiva, 14(1), 2000.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

**A OBRA LITERÁRIA OS SERTÕES
E SUA INTERFACE COM O GÊNERO
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Camilla Gomez Carballo Trajano (UFRRJ)
camillacarballoufrj@hotmail.com

O gênero textual divulgação científica é ainda pouco estudado no ambiente acadêmico; trata-se da difusão do conhecimento científico, da transposição de barreiras outrora criadas entre a sociedade e as universidades.

A única maneira de desfazer essas distâncias seria levar a público as pesquisas realizadas dentro dos ambientes acadêmicos.

Levando em consideração a solução acima mencionada, Manuel Calvo Hernando, no 1º Congresso Internacional de Divulgação Científica realizado na USP, em 2002, enumera alguns desafios comuns nas relações dos jornalistas (pessoas responsáveis pela circulação das informações cotidianas) e dos pesquisadores, como:

- a divulgação dos trabalhos científicos;
- o fato de ambos servirem a duas grandes forças que são: a comunicação e o conhecimento;
- o fato de ambos servirem à comunidade;
- e o compartilhamento de serviços: ciência para comunicadores (jornalistas) e comunicação para pesquisadores.

Hernando cita ainda que o objetivo final de ambos também é semelhante; tanto o pesquisador como o jornalista têm como finalidade a observação e posterior descrição do que aconteceu. Cabe observar, nesse momento de minha fala, que foi justamente isso que Euclides da Cunha fez quando foi enviado para a Guerra de Canudos como correspondente do jornal *O Estado de São Paulo*, observou e descreveu a fim de redigir artigos que viriam a público através do jornal. Foram as anotações feitas naquele período que deram origem a *Os Sertões*. Mas desse autor, falaremos mais adiante.

É natural que haja também discrepâncias entre um e outro (jornalista e pesquisador), mas aqui cabe apenas observar o fato de que o jornalista preza que a notícia chegue ao público o quanto antes, enquanto o pesquisador pondera essa chegada, visto que as experiências e estudos

são sempre objetos de novas avaliações antes de terem um veredicto final.

Manuel Hernando afirma ser o divulgador científico o responsável pela abertura dos caminhos e lembra que há quase meio século o venezuelano Aristides Bastidas escreveu que a divulgação científica serve para abriremos os olhos, para vermos os fatos de outros ângulos.

Lembrando Euclides novamente; foi essa a sua intenção: fazer com que os leitores daquela obra olhassem para os sertanejos de modo diferente. Os nordestinos eram tidos pelos republicanos como uma sub-raça brasileira, principalmente os seguidores de Antônio Conselheiro, que negavam os ideais republicanos.

Antes de entrar nas questões que se relacionam mais diretamente com a obra de Euclides, parece-me pertinente iniciar com uma citação de Ronald Clark (citar origem) atrelada a algumas informações dadas por Wolf Lepenies em sua obra sobre a “dissociação” da literatura e da sociologia:

Gostaria que fosse obrigatório um curso de literatura e composição inglesas para os estudantes do primeiro ano de ciências, e creio que de todas as licenciaturas. Parece-me lamentável ver que tantos pesquisadores fazem com que seus escritos pareçam inúteis para o mundo em geral, ou incompreensíveis para aqueles que trabalham na mesma área, por conta da sua ignorância e desprezo pelos elementos da composição inglesa. (CLARK, 1976)

No final do século XVIII, como observa Lepenies, não é possível uma separação nítida entre o modo de produção da obra literária e o da obra científica. Nessa época,

(...) Era considerado natural que um homem da ciência natural se concebesse como escritor: como alguém para quem não importa somente *o que diz*, mas também *como diz*, como alguém que não somente quer instruir seu público, mas, divertir instruindo. (LEPENIES, 1996, p. 13)

Ora, se, como Clark colocou, a composição de uma obra é de suma importância para o entendimento e aproveitamento do conteúdo, de antemão podemos concluir que Euclides está dentro do conjunto “bom pesquisador”, digamos assim, visto que sua escrita é incontestavelmente boa e que seu vocabulário é rico.

Continuo a apresentação com uma das primeiras anotações de Euclides a respeito de sua obra:

Não tive o intuito de defender os sertanejos, porque este livro não é um livro de defesa; é, infelizmente, de ataque. Ataque franco e, devo dizê-lo, in-

voluntário. Nesse investir, aparentemente desafiador, como os singularíssimos civilizados que nos sertões, diante de semibárbaros, estadearam tão lastimáveis selvaticquezas, obedeci ao rigor incoercível da verdade. Ninguém o negará. E se não temesse envaiadar-me em paralelo que não mereço, gravaria na primeira página a frase nobremente sincera de Tucídides, ao escrever a história do Peloponeso – porque eu também, embora sem a mesma visão aquilina, escrevi "sem dar crédito às primeiras testemunhas que encontrei, nem às minhas próprias impressões, mas narrando apenas os acontecimentos de que fui espectador ou sobre os quais tive informações seguras". (CUNHA, 2005, p. 27)

Como o próprio autor nos assegura, *Os Sertões* é uma obra baseada em fatos. Euclides preocupou-se em relatar somente a verdade, e o fez por uma razão: denunciar o crime cometido na região de Belo Monte.

Essa intenção fica muito evidente na nota preliminar:

Escrito nos raros intervalos de folga de uma carreira fatigante, este livro, que a princípio se resumia à história da Campanha de Canudos, perdeu toda a atualidade, remorada a sua publicação (...)

Intentamos esboçar, palidamente embora, ante o olhar de futuros historiadores, os traços atuais mais expressivos das sub-raças sertanejas do Brasil. E fazemo-lo porque a sua instabilidade de complexos fatores múltiplos e diversamente combinados, aliada às vicissitudes históricas e deplorável situação mental em que jazem, as tornam talvez efêmeras, destinadas a próximo desaparecimento ante as exigências crescentes da civilização e a concorrência material intensiva das correntes migratórias que começam a invadir profundamente a nossa terra.

O jagunço destemeroso, o tabaréu ingênuo e o caipira simplório serão em breve tipos relegados às tradições evanescentes, ou extintas. (...)

A civilização avançará nos sertões impelida por essa implacável "força motriz da História" que Gumplowicz (...) lobrigou, num lance genial, no esmagamento inevitável das raças fracas pelas raças fortes.

A campanha de Canudos tem por isto a significação inegável de um primeiro assalto, em luta talvez longa. Nem enfraquece o asserto o termo-la realizado nós filhos do mesmo solo, porque, etnologicamente indefinidos, sem tradições nacionais uniformes, vivendo parasitariamente à beira do Atlântico dos princípios civilizadores elaborados na Europa (...) tivemos na ação um papel singular de mercenários inconscientes. (...)

Aquela campanha lembra um refluxo para o passado.

E foi, na significação integral da palavra, um crime.

Denunciemo-lo. (CUNHA, 2005, p. 27)

Como se pode notar, Euclides da Cunha teve, durante o processo de composição, preocupação em relatar apenas aquilo que tinha vivenciado.

Engenheiro, não era de se estranhar que tivesse vasto conhecimento geográfico, tampouco que quisesse utilizá-lo na composição de sua obra a fim de dar maior credibilidade às suas palavras. Visto que uma obra de divulgação científica não pode levar em consideração apenas a forma com que o conteúdo é passado, mas também.

O escritor, em diversos momentos, faz uso de uma linguagem extremamente científica, que força o leitor coetâneo a buscar o significado de muitas palavras no dicionário. No entanto, foi mantido o cuidado de reproduzir as falas dos sertanejos tais como eram proferidas.

Não foi à toa que, em 1903, um ano após a publicação de *Os Sertões*, que Euclides da Cunha ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Academia Brasileira de Letras.

O autor preocupou-se ainda com a futura serventia de sua obra. Imaginou que esta pudesse ser utilizada como objeto de estudo de futuros historiadores.

Ora, se historiadores baseiam-se em documentos, pode-se afirmar que Euclides, ao produzir sua obra-prima, tinha um objetivo muito além de literário. Como o próprio autor cita, ao início e ao fim da nota preliminar, o livro surge com o intuito de realizar uma denúncia social.

Adilson Citelli diz que devemos considerar Euclides como um homem

dotado de um comportamento ético obsessivo, desejando ardentemente ser um "homem de linha reta" (...) [de] espírito inquieto, indagador e desejoso de se ajustar permanentemente às novas realidades da ciência e das teorias sociais. (CITELLI, 2002, p. 18)

Como negar que Euclides foi um homem de ciências? Como negar a interface de *Os Sertões* com o gênero *Divulgação Científica*?

É necessário ler *Os Sertões* levando-se em conta o complexo quadro histórico do final do século passado. E, sobretudo, como resultado da atividade jornalística exercida por seu autor no jornal *O Estado de São Paulo*, na Bahia, para onde fora enviado como correspondente por volta de junho de 1897. Inicialmente em Salvador e, depois, entre agosto e setembro, já em Canudos, Euclides passou a escrever diariamente sobre os fatos com os quais convivia. (...)

Ao se dirigir para Belo Monte, o nosso autor estava, ainda, impregnado daquele primeiro espírito republicano que considerava Antonio Conselheiro um agente da Monarquia. (...)

Os primeiros textos que envia da frente de batalha não se diferenciam muito do tom geral que marcava a maioria dos órgãos de imprensa, dominados

pelo preconceito e pela má vontade contra os chamados pejorativamente de “jagunços”. (...)

No entanto, o contato com o sertanejo, o testemunho da crueldade e da violência praticadas contra Belo Monte, a verificação da falta de sentido em se fuzilar e degolar os prisioneiros, o espanto com a carnificina, o genocídio, a insensibilidade do governo para reconhecer as particularidades de um mundo marcado pela fome e pela miséria operaram mudanças no espírito de Euclides e que terão reflexos no processo de feitura de *Os Sertões*. (CITELLI, 2002, p. 33)

É a partir de sua experiência que Euclides resolve sair da postura de jornalista e passa a adotar a postura de divulgador científico, pois escreve *Os Sertões* com o intuito de levar a público as atrocidades cometidas pelo governo contra o povo de Belo Monte e o faz não por fazê-lo pura e simplesmente, mas objetiva apresentar aos brasileiros um povo marginalizado; o detalhado estudo do sertão e do sertanejo forçou o país a encarar a própria diversidade.

Ademais, a força crítica e denunciadora presente no texto, a minuciosa descrição do massacre, instaurou a perplexidade e fez que os juízos sobre Canudos e os sertanejos fossem revistos. (CITELLI, 2002, p. 37)

Encerro a minha fala com uma sábia crítica de Antonio Candido acerca da obra-prima de Euclides da Cunha:

Livro posto entre a literatura e a sociologia naturalista, *Os Sertões* assinalam um fim e um começo: o fim do imperialismo literário, o começo da análise científica aplicada aos aspectos mais importantes da sociedade brasileira (no caso, as contradições contidas na diferença de cultura entre as regiões litorâneas e o interior) [...]. O poderoso imã da literatura interferia com a tendência sociológica, dando origem àquele gênero misto de ensaio, construído na confluência da história com a economia, a filosofia ou a arte, que é uma forma bem brasileira de investigação e descoberta do Brasil [...] Não será exagerado afirmar que esta linha de ensaio – em que se combinam com felicidade maior ou menor a imaginação e a observação, a ciência e a arte – constitui o traço mais característico e original do nosso pensamento. Notemos que, esboçada no século XIX, ela se desenvolve principalmente no atual, onde funciona como elemento de ligação entre a pesquisa puramente científica e a criação literária, dando, graças ao seu caráter sincrético, uma certa unidade ao panorama da nossa cultura.” (CANDIDO, 1973, p. 130)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1973.
- CITELLI, Adilson. *Roteiro de leitura: os sertões de Euclides da Cunha*. São Paulo: Ática, 2002.

CLARK, Ronald W. Semblanza de Sir Julián Huxley. *Revista de Occidente*, N° 3, Madrid, jan. 1976.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

_____. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

HERNANDO, Manuel Calvo. La divulgación científica y los desafíos del nuevo siglo. In: *Primeiro Congresso Internacional de Divulgação Científica*, 2002.

LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp, 1996.

A POESIA NA DITADURA MILITAR: COMO ESCREVER QUANDO TUDO É PROIBIDO?

Francisco Heraldo Bezerra Felipe
xiko.baker@ig.com.br

1. Introdução

Durante os mais de 20 anos de ditadura militar no Brasil, a poesia tornou-se a voz de um povo oprimido, que tinha medo de sair às ruas e não mais retornar e que via com o passar dos dias seus direitos serem cassados por meio de atos institucionais. Era em torno desse clima tenso, de medo e incertezas, que poemas “gritavam” no escuro daqueles dias, o grito há muito preso na garganta do povo.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é investigar os métodos utilizados para produzir e divulgar a produção poética dos anos de ditadura e a identificação das marcas que essa produção deixou nas obras de hoje.

2. Objetivos

Com base no levantamento de dados que possam contribuir com os estudos de nossa literatura, a pesquisa tem por objetivo resgatar os aspectos da produção poética dos anos de ditadura militar no Brasil. Desta forma, traça-se um comparativo com outros períodos de modo que se possa buscar o entendimento da intenção dos poetas e respectivamente de seus poemas; investigam-se, ainda, as técnicas utilizadas para escapar da censura imposta e as marcas deixadas na produção de hoje. Com o levantamento desses dados, tentar-se-á abrir caminho para uma melhor abordagem da literatura brasileira posterior à terceira geração do modernismo brasileiro.

3. Metodologia

A metodologia consiste na investigação, em livros, revistas, vídeos e na *internet*, de dados históricos e literários relacionados aos anos de ditadura militar brasileira. A partir desses dados contextuais da época e em comparação com os textos, fruto da produção literária do período, será realizada a análise das poesias, buscando-se uma comparação do pe-

ríodo com outros períodos, tais como o Barroco e a primeira geração do Modernismo brasileiro.

4. Desenvolvimento

4.1. A poesia antes do medo

O clima de esquerda – visivelmente notado – no Brasil mostrava um povo politizado, nacionalista e com olhos no futuro. A crescente modernização, marcada pela construção da nova capital do país, gerava um clima de euforia. A industrialização iniciada no governo Vargas, ganhava força ainda maior. Os sindicatos movimentavam as massas trabalhadoras em busca de melhorias e o movimento estudantil se fazia presente e atuante.

Refletindo no clima da época, compreende-se que a arte e a cultura não deixaram de avançar e retrataram os mesmos aspectos. Na literatura, a busca pela modernidade já começara na década passada com a criação da poesia concreta pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos juntamente com Décio Pignatari, poesia essa que buscava romper com o padrão já estabelecido, utilizando-se de todos os espaços em branco do papel, na composição do poema. Agora, no início de 1960, ainda querendo romper com os padrões, surge a poesia *práxis*, que se iniciou a partir de uma ruptura com o grupo concretista. O poeta *práxis* via na palavra sua matéria-prima, já que seu sentido e dicção mudam de acordo com sua posição no texto, e buscava dessa forma trabalhá-la de todas as maneiras possíveis.

Já nos meados da década com a instauração do regime militar, essa mesma poesia buscava algo mais, buscava conscientizar a população de seu papel na sociedade, e nesse processo o movimento tropicalista teve grande contribuição. Composições como “*Alegria, Alegria*” e “*Domingo no Parque*” surgem com uma nova proposta, e a partir desse momento versos rápidos, lembrando *flashbacks*, podem ser vistos com mais frequência.

Candido diz, que “A obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição” (Candido, 2006, p. 40), considerando essa fala, percebe-se que durante os anos de ditadura, tornou-se comum, versos ganharem contornos reais. Imagens secas, mas de um impacto profundo, ganhavam espaço retratando a crueldade da época, enquanto os olhos carrascos da censura procuravam deslizes para fazer

rem novas vítimas.

“**CHOQUE**”

Paulo César Fonteles de Lima

UM MAGNETO
UM DÍNAMO
DOIS FIOS.

ELETRICIDADE
NA LÍNGUA
NO PÊNIS
NO ÂNUS
NA CABEÇA.

ALUCINADO
O CORPO TREPIDA
NO PAU DE ARARA
ESCARRANDO SANGUE.

O SARGENTO,
AQUELE QUE GIRA O DÍNAMO
RI.

Nos versos de Paulo César Fonteles de Lima pode-se ver nitidamente a realidade da época estampada em cada verso. Assim, o poeta usava o seu texto para denunciar, para ir contra o sistema e todos os atos desumanos praticados no período. No entanto para que isso acontecesse, os escritores buscavam brechas e muitas vezes formavam grupos, já que a cada dia a censura ficava mais rígida.

4.2. Como escrever quando tudo é proibido?

Heloisa Buarque de Holanda e Marcos A. Gonçalves no livro “*Cultura e Participação nos Anos 60*” fazem o seguinte comentário:

A crescente articulação institucional da cultura, pela via da empresa ou das agências estatais e o controle político imposto pela censura estimula a busca de novas alternativas, seja no nível de produção – ali onde seria acessível à iniciativa “marginal”, como no caso da imprensa, da literatura e de certo teatro – seja em relação à linguagem. Aqui toda uma retórica de alusão através de truques e metáforas é desenvolvida, notadamente na música popular... (HOLLANDA; GONÇALVES, 1982)

E continuam:

A cultura passou a ficar de “olho na fresta”, procurando as brechas, o espaço descuidado que permite a malandragem da crítica metaforizada. (HOLLANDA; GONÇALVES, 1982)

Com base no relato acima, pode-se perceber que os autores buscavam alternativas para irem contra o sistema. Chico Buarque de Holanda, em depoimento dado à emissora Bandeirantes de televisão, para a produção do documentário em comemoração aos seus sessenta anos, relata que, na época, a brecha que muitos autores utilizavam, para não serem censurados, era a de escreverem os textos e irem colocando informações com “menor” importância, o que muitas vezes ludibriava o censor, que acabava por liberar a produção. Com essa liberação, o autor, antes de lançar o material oficialmente, retirava tudo o que era “desnecessário” lançando apenas aquilo que ele realmente queria. Podemos, a partir deste relato, perceber o despreparo dos agentes da censura e as brechas que eles deixavam. Francisco Alvim, alerta em seu poema “AUTORIDADE”, sobre este despreparo:

Onde a lei não cria obstáculos

Coloco labirintos (WEINTRAUB, 2006, p. 58)

Se analisarmos os versos acima, o único lugar que a lei não conseguia colocar obstáculos, ou seja, censurar, seria no ato de produzir o poema e justamente neste ato, o poeta acabava por construir seu labirinto com metáforas, que por diversas vezes passavam despercebidas pelos olhos dos censores. Se observarmos também os termos obstáculos e labirintos, que podem ser considerados, como termos essenciais do poema, e associarmos com os termos “censura” e “poesia” respectivamente, podemos também ter o entendimento que, a intenção do autor era mostrar o quão importante foi o despreparo dos censores, pois, tudo aquilo que não fosse censurado se tornaria o labirinto, que poderia levar as pessoas a se perderem e nunca mais voltarem ao seu “normal”, o que na época deveria ser o estado de inércia.

É certo que estes tipos de textos são vistos hoje pelos críticos como textos temporais, sem imagens poéticas, o poeta Paulo Leminski em entrevista concedida ao jornal *Correio das Artes* declarou:

A chamada poesia marginal dos anos 70 é uma poesia, em grande parte ignorante, infanto-juvenil, tecnicamente inferior aos seus antecessores. (ANJOS, 2008, ed.. 110)

Levando-se em consideração o momento vivenciado por aqueles jovens poetas, pode-se entender o significado e o porquê de seus textos não terem tais expressões consideradas poéticas. Na época o país possuía um enorme índice de analfabetismo e em paralelo um baixo índice de leitores, e estes poetas queriam fazer a poesia chegar ao maior número de

peças possíveis, proporcionando, desta forma, um grande acesso a estes números. No entanto, além desse aumento, era necessário fazer algo ainda maior, algo que também fizesse o povo despertar para a realidade, e isso somente seria possível se essa poesia pudesse chegar ao leitor não de forma “esmiuçada”, mas de uma forma, em que o próprio leitor conseguisse captar alguma coisa que acendesse o pavio da mudança. Com esse intuito, os poemas começaram a circular pelas cidades por meio de publicações alternativas: *fanzines*, arte postal, ou simples cópias de poemas mimeografados. Essa vontade de fazer a poesia chegar ao povo era tão intensa, que como nos relata Heloísa Buarque de Holanda, os principais jornais de São Paulo no dia 04/12/1979 noticiaram:

“Chove Poesia no Centro de São Paulo”; “Alfredo Simonetti, Jorge Luiz de Souza, Ricardo Soares e Rinaldo Gama – integrantes do grupo Poetasia e autores do livro *Quinta Estação* – por volta de meio-dia lançaram, do alto do 43º andar do Edifício Itália, 40.000 folhetos com poemas promovendo um autêntico dilúvio de poesia sobre a cidade”. (HOLANDA; PEREIRA, 1982, p. 8-10)

Com isso a poesia deixava de ser uma arte de elite, para conquistar as massas mais carentes da população. Com base nesses fatos é comum observarmos críticos e estudiosos da literatura dos anos da ditadura, com especial ênfase nos anos 70, darem depoimentos como este retirado do artigo escrito por Elizangela Maria dos Anjos:

A melhor contribuição daqueles poetas depositou-se nas letras de música popular e em roteiros para filmes ou programas de televisão, formas que escapam à pequenez das edições mimeografadas, embora caiam no circuito outrora execrado. Waly Salomão é exemplo de escritor que se adaptou bem às letras de música, bastante superior à sua prosa. (ANJOS, 2008, ed. 110)

Segundo Candido, “tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe influenciam na obra, sobretudo na forma” (CANDIDO, 2006, p. 42). Levando essa afirmação em consideração, percebe-se que uma característica da poesia produzida durante a ditadura é o uso da linguagem coloquial, que é abraçada de vez nos poemas remetendo-se ao mesmo coloquialismo propostos pelos poetas da primeira fase do modernismo. Assim como foram retomados os poemas-piada, que em muitos casos eram compostos por três ou quatro versos e chegavam a lembrar algum *slogan*, como é o caso do poema “RECLAME” do poeta Chacal:

Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes... ou transforme o mundo
ótica olho vivo
agradece a preferência (WEINTRAUB, 2006, p. 62)

Observa-se, nesse poema, além do toque irônico dado por sua forma de *slogan*, a existência de um tom político de contestação, de não se acomodar com a situação. Aqui o autor utiliza-se do título *Reclame*, que possui um duplo sentido para burlar a censura, pois o termo utilizado possui o sentido tanto de propagando, ou anúncio quanto o sentido de protestar. Nota-se também que o autor utiliza-se do segundo verso para propor ao leitor duas possibilidades: ou mudar a maneira de ver o mundo vigente, ou partir para a mudança, questionando, saindo às ruas, mostrando sua insatisfação com as coisas. O mais interessante na construção deste poema encontra-se, no entanto, nos dois últimos versos, nos quais o autor nos lança uma dualidade de entendimentos, pois o termo “ótica” pode ser entendido como “olhar”, enquanto “olho vivo” nos faz pensar em ficar atentos; logo, teremos a interpretação de olhar atento, ou se formos um pouco mais longe poderemos interpretar o termo como permanecer vivo, o que nos proporcionaria interpretar da seguinte forma: ter o olhar atento é permanecer vivo, o que faz com que o último verso do poema, volte a simbolizar o aspecto da possibilidade, apresentado no segundo verso, de ser grato tanto por aceitar a situação como por ir contra a ela.

4.3. Em tempos de repressão a mulher busca liberdade

Durante o regime militar pôde-se ver uma participação mais efetiva da mulher, de modo que ao realizar-se uma comparação, percebe-se que durante este período o país teve mais poetisas do que em qualquer outro momento. O mais interessante dessa produção, é que ela se desvincula do paradoxo da poesia de “donzela apaixonada”, e se mostra madura o suficiente para retratar os aspectos da vida de uma mulher em pleno processo de libertação.

Lua Cheia

Iara Vieira

Assim que as luzes
se apagaram
acendeu-se
a chama

Véspera

Lucia Melin

Guardo a égua
na baía,

recolho a roupa
do varal
e sinto medo.

(HOLANDA; PEREIRA, 1982, p. 57 e 98)

Os dois poemas acima apresentam imagens distintas. No primeiro, embora de forma sutil, a autora transmite a imagem da mulher que sente desejo e brinca com a questão da chama que se acende, não revelando se a chama é do desejo ou alguma luz que se acendeu. Dessa forma, fica em aberto o entendimento do poema. No segundo, podemos notar a imagem da mulher que tem vontade de se libertar, mas que desiste por medo das possíveis conseqüências e se mantém presa a seus afazeres domésticos. O interessante da análise dos dois poemas é que a figura feminina é apresentada buscando a libertação, porém em nenhum deles se tem a certeza de que se pode conseguir. Mesmo no primeiro poema, em que a palavra “chama”, deixa a entender a questão do desejo feminino, a linguagem utilizada e o desfecho do poema acabam por mostrar a imagem da mulher ainda presa ao machismo prevalecente da época.

Além dessa luta pela libertação da mulher, outro tema que ganha notoriedade é o da saudade, que o autor sente de sua terra, e a saudade que as pessoas sentem daqueles que estão distantes. Essa temática é mais frequente nas composições musicais. Como exemplo disso pode-se citar a música “*Eu quero voltar pra Bahia*” de Paulo Diniz, em que o autor retrata os dois momentos da saudade que sente:

De repente ficou frio
Eu não vim aqui para ser feliz
Cadê o meu sol dourado?
Cadê as coisas do meu país?

E o qual outros sentem:

Via Intelsat eu mando
Notícias minhas para "O Pasquim"
Beijos pra minha amada
Que tem saudades e pensa em mim

(DINIZ, 1970)

4.4. Poemas proibidos

Nos longos anos de repressão, houve uma intensa produção de poemas eróticos, que devido ao momento de forte repressão ganham a clandestinidade, e são divulgados por meio de *fanzines* feitos de forma

artesanais, em mimeógrafo ou editados pela chamada imprensa “nanica”, que publicava estes materiais tidos como subversivos, deixando a distribuição por conta dos próprios autores.

Muitos dos textos eróticos dessa época retomam as características dos poemas de Bocage, e além de utilizarem imagens sensuais acabam por também utilizarem palavras de baixo calão. O *Jornal Dobrabril*, criado pelo poeta Glauco Matoso e que circulou por quatro anos (1977/1981) foi um dos principais meios de divulgação dos poemas eróticos.

A grande importância dessa poesia vem do fato de que em um período de total repressão ela foi contra as barreiras do moralismo, e deixou para as gerações futuras a experiência de uma poesia sem preconceito e livre como deve ser toda manifestação artística.

4.5. Divulgar é preciso

As obras do período ditatorial brasileiro foram quase totalmente divulgadas por meio de revistas, que permitiram que uma enorme quantidade de obras perdurasse até os dias de hoje. Percebendo a importância de tais revistas, Paulo Leminski faz o seguinte relato:

Consolem-se os candidatos. Os maiores poetas (escritos) dos anos 70 não são gente. São revistas. (HOLANDA; PEREIRA, 1982, p. 6)

(...) Pequenas revistas, atípicas, prototípicas, não típicas, coletivas, antológicas, representando um grupo ou tendência (‘formalistas’, ‘pornô’, ‘marginais’), onde predominou a faixa etária dos vinte aos trinta anos. Em comum: a autoedição (samizdat), todo mundo juntando grana para comprar a droga da poesia. (HOLANDA; PEREIRA, 1982, p. 6)

Cabe aqui lembrarmos que, na década de 70, ocorreram os anos mais violentos da ditadura, o que nos permite ampliar a frase, senão para todos os poetas, os quais viveram sob o jugo da censura, ao menos para boa parte deles, pois a partir dos relatos de Paulo Leminski, nota-se que as revistas foram tão fundamentais na divulgação da produção literária da época, que se tornaram mais importantes que os próprios autores, pois, em virtude de sua produção se dar muitas vezes de forma artesanal, sua circulação tornava-se mais fácil, e o autor não corria o risco de ser perseguido, já que poderia usar um pseudônimo, algo comum na época.

4.6. Resultados

O principal resultado desta pesquisa foi detectar o quão importante foi à produção poética dos anos de ditadura, já que por meio destes textos seus autores puderam ir contra a repressão e instigaram no povo o hábito da leitura. Pode-se destacar também que por meio das análises dos poemas encontra-se facilidade no contato com as formas de criação, o que possibilitou a compreensão sobre a produção literária quando tudo era proibido.

5. Considerações Finais

De modo geral, a pesquisa proporcionou a identificação, por meio de análises dos poemas produzidos durante a ditadura militar, diversas características já encontradas em obras de outras épocas. Percebe-se que o foco das produções feitas durante o período de repressão voltava-se totalmente à questão da liberdade.

Com base na pesquisa realizada, percebe-se que o tema permite trabalhar cada um dos tipos de produção da época de forma separada, permitindo ao pesquisador detalhar mais amplamente seus temas e objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, E. M. A poesia dos anos 70. *K Plus*, São Paulo, ed. 100, out. 2008. Disponível em: <http://www.kplus.com.br/> >. Acesso em 22 fev. 2010.

Candido, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

DINIZ, P. *Eu quero voltar pra Bahia*. São Paulo, 1970.

HOLLANDA, L. B.; PEREIRA, C. A. M.; HOLLANDA, H. B.; *Poesia jovem (anos 70): seleção de textos, notas, estudos bibliográfico, histórico e crítico e exercícios*. L. Miccolis; M. A. Melo (Con.). São Paulo: Abril Educação, 1982. (Col. Literatura comentada).

HOLLANDA, H. B; GONÇALVES, M. A. *Cultura e participação nos anos 60*. São Paulo. Brasiliense, 1982. (Col. Tudo é História nº 41).

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

WEINTRAUB, F. *Poesia marginal*: Ana Cristina César; Cacaso, Chacal, Francisco Alvim. (Orgs.). Ilustr. G. LACAZ Paulo Leminski. São Paulo: Ática, 2006.

**A POLISSEMIA DO VERBO ASSISTIR EM PORTUGUÊS:
EM BUSCA DE UMA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA**

Messias dos Santos Santana (UESPI)
messiasdsantana@click21.com.br

1. Introdução

Tendo-se originado a partir da língua latina, através de sua variedade falada, a língua portuguesa possui a maioria absoluta de seus vocábulos provenientes daquela língua. Com isso, pode-se admitir que também a língua portuguesa “herdou” muito do que essas palavras possuíam no que diz respeito à significação, ou seja, é possível aceitar que a significação que muitas dessas palavras possuíam em latim continuou em português. Também se deve admitir o contrário¹. Na discussão que aqui se fará, no entanto, o foco será, sobretudo, o significado do verbo *assistir* tal como ele se configurou ou manteve desde a língua latina até o português atual.

Essa constatação de que o significado das palavras muda, por sua vez, não é exclusividade dos dias atuais, pois, já no século XVII – 1606 –, Leão, no sétimo capítulo de sua obra (*Origem da Língua Portuguesa*) intitulado “Das muitas maneiras por que se causou a corrupção da língua latina que em Espanha se falava na que hoje se fala”, chamava a atenção para esse mesmo fato. Dizia, então, ele que uma das tais “corrupções” era a “corrupção por impropriedade de significação alheia” (1983, p. 225)², para o que aponta (p. 225 ss) alguns exemplos, conforme a seguir:

A corrupção de imprópria e alheia significação que damos aos vocábulos compreende grande número deles, como nesta palavra *ladrão*, que chamamos não somente o que rouba em público ou no campo, mas ainda ao que furta ocultamente e que é o que os Latinos chamam *fur*, sendo diferentes delitos e que têm diferentes penas, porque à obra do ladrão público chamamos *roubo* e a do ladrão secreto, *furto*.

¹ Está-se, portanto, aqui, dentro de um contexto de investigação diacrônica ou histórica acerca da língua portuguesa, seja do ponto de vista formal seja do ponto de vista semântico. Neste texto não se estabelecerá a distinção entre diacronia e história, por considerar-se que isso não seja importante para o que se pretende expor aqui.

² Em virtude de a escrita de um texto no século XVII, como é o caso do texto de Leão, ser bastante diferente da escrita em fins do século XX, preferiu-se utilizar citações de um texto mais recente (1983), para proporcionar uma leitura mais fácil.

E, como na palavra *clamar*, que vem de *clamare*, que tem diferente significação do verbo *voco*, *vocas*, porque nem todo o *clamar* se faz *chamando*, nem todo o *chamar*, *clamando*.

E como nesta palavra *mulher*, que fazemos correlativa de *marido*, por aquilo que os Latinos dizem *uxor*, sendo a palavra *mulier* comum a toda *fêmea*, ainda que não seja casada.

Analisando-se os exemplos apontados por Leão, conforme acima, pode-se, então, dizer que o que ele chama de corrupção por impropriedade de significação alheia é o fato de: 1º) atribuir-se dada significação que é de uma palavra a outra; 2º) por consequência, uma palavra passar a ter outro significado que não o seu.

Desse modo, têm-se exemplos de palavras que passaram a ter outros significados além do(s) que já possuía, tendo-se, assim, exemplos de mudança semântica e de polissemia.

2. *Mudança semântica e polissemia: concepções teóricas*

Ao lado das alterações morfológicas pelas quais as palavras, em todas as línguas, passam, ao longo do tempo, pode-se identificar, também, outras mudanças, como a que afeta o seu significado, a qual é chamada de mudança semântica.

Essa mudança, segundo se pode extrair de Ullmann (1964), quando ele diz que “De todos os elementos linguísticos arrebatados no seu curso, o significado é, provavelmente, o que menos resiste à mudança” (p. 401), é muito frequente nas línguas, o que faz com que as palavras tenham seus significados transformados de diferentes maneiras. Assim, para Bréal (1992, p. 77), “as palavras, uma vez criadas e providas de certo sentido, são levadas a restringi-lo, a estendê-lo, a transportá-lo de uma ordem de idéias para outra, a elevá-lo ou rebaixá-lo em dignidade, em resumo, a mudá-lo”.

Verifica-se, portanto, que o exemplo apresentado acima, quando se fez a citação de Leão, é significativo dessa idéia expressa por Bréal. Assim, é possível observar que, na primeira análise que Leão faz da significação das palavras *ladrão* e *fur*, fica evidente a ampliação do significado da palavra *ladrão*, uma vez que, além do significado que possuía “herdado” do latim, através da palavra que lhe deu origem, Leão denuncia que esta palavra também já está sendo empregada com uma significação que não seria originária sua, mas de outra palavra, a palavra *fur*. Se-

melhante situação se pode afirmar que ocorre com as palavras *clamar* e *chamar*, as quais possuíam, a partir das respectivas formas que lhes deram origem, em latim, significações diferentes, mas que em português são empregadas indistintamente, ou seja, ora a palavra *clamar* é empregada como equivalente de *chamar*, ora esta é empregada com significação equivalente daquela.

Por seu lado, a palavra *mulher*, do latim *mulier*, cuja significação indica qualquer fêmea, seja ela casada seja solteira, tem o seu significado restringido, passando a ser empregada com a significação apenas de fêmea casada.

Essas palavras analisadas incorporam, portanto, um significado novo, motivo por que passam a ter mais de um (ou vários) significado(s), tornando-se, pois, palavras polissemicas. A polissemia é, desse modo, segundo Bréal (*op. cit.*, p. 103), o fenômeno da multiplicação de significação das palavras. Assim, “À medida que a significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valer”. (BRÉAL, *op. cit.*, p. 103).

Faz-se importante destacar, ainda, que, na polissemia, os significados que uma palavra passa a ter não se tornam “inimigos”, o que equivale a dizer que eles possuem entre si uma relação de proximidade. Dessa maneira,

O sentido novo, qualquer que seja ele, não altera o antigo. Ambos coexistem um ao lado do outro. O mesmo termo pode empregar-se alternativamente no sentido próprio ou no metafórico, no sentido restrito ou no sentido amplo, no sentido abstrato ou no sentido concreto [...]. (BRÉAL, *op. cit.*, p. 103).

Essa maneira de conceber a polissemia torna-se importante, portanto, no modo de conceber a relação entre os significados de uma palavra. Particularmente importante ela se torna no estudo que aqui se está propondo fazer sobre as várias significações do verbo *assistir*, com ênfase na significação que este verbo possui em português.

3. A polissemia do verbo *assistir*: do latim ao português

A palavra *assistir* em língua portuguesa, segundo Houaiss & Villar (2002), aparece, somente, por volta de 1593, o que significa dizer que,

até fins do século XVI, seu emprego em textos escritos não ocorre¹. Essa palavra tem, portanto, introdução relativamente tarde em língua portuguesa, se considerar-se que em fins do século XII essa língua já está constituída, a partir do que começam a surgir os primeiros textos escritos em português.

A introdução tardia dessa palavra em português é confirmada por outros importantes textos que focalizam a descrição do português justamente nesse período compreendido entre o século XII e XVI, dentre os quais se pode citar o *Dicionário de Verbos do Português Medieval*², que compreende a descrição de verbos encontrados em textos portugueses dos séculos XII, XIII e XIV, o qual apresenta verbos tais como *asserrar*, *assessar*, *assetear*, *assiirar*, *assinalar*, *assinar*, *assobervar*, *assobradar*, *assoelhar*, dentre outros, quando se evidencia, a não-apresentação do verbo *assistir*.

Outro dado que permite afirmar que o verbo *assistir* ainda não fazia parte do léxico português nessa época é a sua não identificação no *Dicionário da Língua Portuguesa Arcaica*, de Moreira (2005), que registra, em sequência, palavras como *assinar*, *assinado*, *assituamêto*, *asso* e *assoar* (cf. p. 127), mas não registra o verbo *assistir*.

Também não é apontada a sua existência no *Vocabulário Histórico-Cronológico do Português Medieval*, de Cunha (2006), que traz palavras como *assinamento*, *assinar*, *assírio* e *assituamento*, mas que assim como Moreira – conforme parágrafo anterior – não traz esse verbo dentre os seus constituintes léxicos.

Diante dessas informações, resta, para tentar-se identificar a sua significação ao longo do tempo, analisar esse verbo na sua composição morfológica e em seu significado etimológico.

¹ Tal fato terá uma implicação sobre a metodologia investigativa que aqui será adotada, uma vez que não será possível identificar a presença dessa palavra em textos até esse período. Desse modo, far-se-á uma análise desse verbo de forma descontextualizada, com ênfase, sobretudo, em seu aspecto formal na sua relação com o semântico.

² Trata-se de um dicionário eletrônico disponível em <http://cipm.fcsh.unl.pt//verbos/indiceverbos.jsp>, integrante do projeto *Corpus Informatizado do Português Medieval*, vinculado à Universidade Nova de Lisboa.

3.1. A significação etimológica do verbo *assistir*

Uma consulta a um dicionário (da língua latina) que traga a significação etimológica do verbo que em português corresponde a *assistir*, tal como ocorre com os dicionários de Faria (1985) e Saraiva (2000)¹, permitirá que se identifique que significação esse verbo apresenta em latim, o que possibilitará que se faça um estudo comparativo entre esta significação e a que o verbo *assistir* apresentará em português, a partir de seu primeiro registro em um dicionário.

Partindo, portanto, do latim, encontra-se a significação etimológica do verbo latino em Faria (*op. cit.*, p.108), conforme abaixo:

assistō (adsistō), -is, -ēre, -stīti, v. intr. I — Sent. próprio: 1) Manter-se junto de, estar ou conservar-se junto de, parar (Cíc. Arch. 24). II — Dai: 2) Assistir a (sentido próprio e figurado), estar presente, comparecer em juízo (Tác. An. 13, 4). 3) Estar ou manter-se de pé (Cíc. Rep. 2, 37).

O sentido próprio a que Faria se refere é o significado etimológico desse verbo, a partir do qual surgiram os demais, dentre os quais ‘assistir’ e ‘estar presente’.

Por seu lado, Saraiva (*op. cit.*, p. 33) afirma que o verbo latino *assītērē* ou *adsītērē*, o qual origina o português *assistir* – como já se vem indicando aqui – é formado de *ad* e *sistō* (pelo seu infinitivo *sistēre*) e tem como significação: “1º Estar ou conservar-se de pé junto a; 2º Estar ou ter-se de pé; 3º Estar presente, comparecer, assistir em juízo”.

Essas duas maneiras como esse verbo latino se apresenta se devem ao fato de o *ad*, segundo Ernout & Meillet (1959, p. 13), préverbo e preposição, poder vir (o que segundo eles acontece com maior frequência) ou não assimilado com a consoante seguinte, como ocorre respectivamente na primeira e na segunda forma do infinitivo apresentadas. Atuando como préverbo, ainda segundo esses autores (*loc. cit.*), atuação essa que é a que ocorre em sua composição com *sistēre*, *ad* indica *proximidade*.

Se considerar-se que *sistēre* tem como significados, dentre outros, segundo Saraiva (*op. cit.*, p.1106), *parar*, *repousar*, *fixar*, *apresentar perante alguém*, *fazer vir ou trazer perante*, *comparecer* e *reter* e que, para

¹ Para Houaiss & Villar (2002), a etimologia do verbo *assistir* remonta ao latim *ads sto* ou *ass sto*, *is*, *st ti*, *st tum*, *sist re*, cuja significação é “estar ou conservar-se de pé junto a, estar presente, comparecer, assistir em juízo”.

Cunha (2007, p.64), esse verbo é formado a partir da “reduplicação de *stāre*”, o qual é constituído da raiz *-sta-*, cuja significação, para Houaiss & Villar (*op. cit.*), é

[...] 'estar de pé' (p. opos. a *sedére* 'estar sentado' e a *jacére* 'jazer, estar estendido no chão'); 'estar imóvel' (p. opos. a *ire* 'ir'); 'permanecer firme, resistir a pé quedo; estar em postura de combater, combater; ser favorável a; passar bem, estar com saúde; estar em bom estado, ser florescente, prosperar', de uma raiz indo-europeia **sta-* 'estar de pé' [...],

verifica-se que esses diversos significados de *sīstēre* possuem em comum a significação de ‘estar em determinado lugar, geralmente sem movimento’. A significação etimológica de *assītērē* ou *adsītērē* é, portanto, ‘estar diante, isto é, junto, de algo ou alguém, sem executar movimentos’. Essa significação, no próprio latim e em português – como se verá na seção a seguir – começa a ampliar-se à medida que esse verbo passa a ser empregado para indicar especificamente o que se está fazendo quando se está diante de algo ou alguém. Assim, pode-se admitir que a significação desse verbo é a que conjuga o significado de seus elementos compositivos.

3.2. O verbo assistir em português: uma análise morfossemântica

No conjunto de alterações morfológicas ocorridas na língua latina até que as línguas românicas, dentre elas a portuguesa, fossem constituídas, algumas incidiram sobre a forma verbal *adsītēre* – a partir da combinação de *ad* e *sīstēre* tem-se a assimilação do *d* em *s*, do que resulta, ainda em latim, a forma verbal *assītēre*, posteriormente substituída por *assistir* em português, consequência, portanto, de outras alterações morfológicas. Assim, segundo Cunha (2007, p. 64), “*assistir* vb. [significa] ‘estar presente, ver, testemunhar’ ‘ajudar, socorrer’ XVI. Do lat. *adsītēre* ou *assītēre*, de *ad* + *sītēre*, reduplicação de *stāre*”.

Não obstante essas alterações em sua forma, a significação desse verbo parece não ter sofrido alterações que distanciem a sua significação na língua latina da sua significação em português. Assim, na primeira vez em que aparece dicionarizado em língua portuguesa, o que ocorre no *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Bluteau (1712), o verbo *assistir* apresenta os seguintes significados:

ASSISTIR a qualquer função. Estar presente, ou acharse nella. *Adesse*, ou *interesse*. Assistir a hum banquete. *In convivio interesse*. Cic. (*sum, interfui*).

Assistio a todos os negócios. *Interfuit omnibus negotiis*. Cic.

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Assistir ao conselho. *Adesse in consilio*. Cic.

Assistir ao sacrifício. *Adesse ad rem divinam*. Cato.

Assistiraõ algumas pessoas ao parto. *In pariundo aliquot huic affuerunt*. Tarent.

Assistir a alguém. Deterse na sua presença. *Adstare alicui*. Cic. *Ante oculos*. Virgil. *In conspectu alicujus*. Cic. *Assistir* a Deos, sem o ver, he a mayor prova do amor. Vieira, Tom. I, p. 81(?).

Assistir, ou fazer corte a alguém. *Observare aliquem*. Cic. Assiste muito a Domicio. *Observat Lutium Domitium maximé*. Cic.

Assistir a alguém, algumas vezes val o mesmo, que ser seu criado (naõ se diz de criados baxos, mas dos que estaõ de escada acima.) Porque razaõ naõ digo eu, que assisto a fullano? *Quin me esse hujus familiae familiarem predicto?* Plaut.

Assistir. Outras vezes vem a ser o mesmo, que morar. Assiste na sua quinta. *Praedium suum incolit*. O nome do lugar, aonde naquele tempo *Assiste*. Lobo, Corte na Aldea, p. 31.

Assistir por parte de alguém. Fazer suas vezes. *Vicem alicujus supplere*. Plin. [...?], D. Fernando o IV. Rey de Castella *Assistindo* por Parte del-Rey D. Diniz. Mon. Lusi. Tom. 5, fol. 4.

Assistir. Acompanhar. Ajudar. V. nos seus lugares. Frederico Assistio a Manfredo na pretenção da coroa de Napoles. Duart. Ribeir. Juizo Histor. p. 29.

Assistir com soccorros. V. soccorrer. Dos soccorros com que El-Rey de Portugal *Assistio* por mar, e terra a ElRey de Castella. Mon. Lus. Tom. 7. p. 149. (BLUTEAU, *op. cit.*, p. 610-611).

A partir desse registro feito por Bluteau, verifica-se que o verbo *assistir* é empregado em português, no início do século XVIII, com diferentes significados, podendo ser empregado com a significação de ‘estar presente em determinado lugar, de modo que isso possibilita que seja observado o que ocorre nesse lugar’. Outra significação com que esse verbo é empregado é a de ‘estar presente em determinado lugar, de modo que isso possibilita ajudar quem necessita’. Além destas, outras significações que podem ser identificadas para este verbo são as de ‘estar presente em determinado lugar, porque lá se mora’, ‘estar presente em determinado lugar fazendo a corte a alguém’, ‘estar presente em determinado lugar, como criado ou funcionário de alguém’ e, ainda, ‘estar presente em determinado lugar representado alguém’.

Uma análise dessas informações, conjugada com as informações etimológicas que foram apresentadas para esse verbo, revela, nesse momento, uma grande proximidade entre as significações que possuía o

verbo *adsistĕre/assistĕre* com o verbo português dele originado. Essa grande proximidade pode ser explicitada, por exemplo, na significação comum de ‘estar presente em determinado lugar’, a partir do que são encontradas algumas particularidades, sempre em conformidade com o que se faz nesse lugar, podendo-se estar em determinado lugar observando o que ocorre, ajudando quem necessita, morando, fazendo a corte a alguém, trabalhando para alguém ou representando alguém.

Essa análise também revela que nesse momento o verbo *assistir* já possui algumas particularidades que não possuía em latim, tais como a de fazer a corte a alguém e a de representar alguém.

Tudo isso indica, portanto, que o verbo em estudo continua incorporando novos significados, permanecendo, assim, um verbo polissêmico.

Alguns anos mais tarde, já no fim do século XVIII, Moraes e Silva (1789, p. 132) também traz esse verbo como constituinte lexical de seu dicionário, sobre o qual apresenta as seguintes informações:

ASSISTIR, v. at. estar presente. § Fazer corte a alguém. § Galantear. § Morar em alguma casa, lugar. § Acompanhar, ter companhia. § Ministar; auxiliar., *assistir alguém contra outrem.*, *Chron. F. I. por Leão.* § Acodir com dinheiros, conselhos, remédios. § Estar presente v.g., *assistir á missa, aos officios Divinos, [...?].* § Auxiliar, acompanhar no fig. V.g., *a razão me assiste.*

É possível identificar, na análise deste verbete, que, em fins do século XVIII, o verbo *assistir* possui a mesma significação que lhe foi apresentada no início desse mesmo século, por Bluteau, excetuando-se a de ‘representar alguém’. Verifica-se, pois, que, nesse decurso de tempo, o verbo *assistir* continuou sendo polissêmico e com significações bastante semelhantes às que possuía em latim.

A mesma análise feita sobre a palavra *assistir*, a partir do que se encontrou no dicionário de Moraes e Silva, pode ser feita para o que se encontra em Brunswick (1898, p. 141), a seguir:

Assistir, v. int. Estar presente. / Presenciar. / Habitar, morar. / Ajudar, socorrer. É tb. tr. / Cooperar, auxiliar. / __ à folha, corrigir provas typographicas. // v. tr. Estar presente para auxiliar, ou acompanhar. / Patrocinar.

Verifica-se, portanto, que há uma estabilidade na significação desse verbo, uma vez que vem se mantendo praticamente a mesma desde o latim, com algumas poucas alterações.

Em um dicionário mais recente (HOUAISS & VILLAR, *op. cit.*), são atribuídas as seguintes informações/significações ao verbo *assistir*:

- verbo (*Datação*: a1593)

transitivo indireto

1 estar presente a determinado acontecimento, fato, ocorrência etc., observando-o e acompanhando o seu desenrolar; presenciar, testemunhar, ver

Obs.: ver gram/uso a seguir

Ex.: a. ao acidente

transitivo indireto

2 ver e ouvir (um espetáculo, encenação teatral, concerto, dança etc.)

Ex.: <a. ao concerto> <a. à missa>

transitivo direto e transitivo indireto

3 acompanhar (enfermo, moribundo etc.) para prestar-lhe socorro material ou moral

Ex.: a. o (ou ao) doente

transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo

4 servir de parteira

Ex.: <a. a (ou à) parturiente> <há muito tempo que ela não assiste>

transitivo indireto

5 prestar auxílio ou assistência a; ajudar, socorrer

Ex.: a. ao amigo em situação difícil

transitivo indireto

6 ser da competência ou atribuição de (alguém); caber, competir, pertencer

Ex.: diante do ocorrido, assiste-lhe o direito de reclamar

transitivo indireto

7 acompanhar, esp. em ato público, na qualidade de ajudante ou assessor

Ex.: a. ao governador na inauguração do museu

transitivo indireto

8 residir, morar

Ex.: ela assiste em Londres

transitivo indireto

9 estar, permanecer

Ex.: a alegria assiste ainda em seu coração

transitivo direto

10 Rubrica: basquetebol, futebol.

passar a bola a (outro jogador da própria equipe), deixando-o bem colocado para fazer a cesta ou o gol.

Com a análise das significações apresentadas para o verbo *assistir* em Houaiss & Villar, percebe-se que os significados apresentados para esse verbo, em todos os dicionários citados nesta seção, mantêm-se constante ao longo dos séculos, os quais, também, já se encontram em latim. Trata-se, portanto, de um exemplo de polissemia nos moldes da proposta de Bréal.

4. Conclusões

Para finalizar, pode-se afirmar que, ao longo deste texto, foi possível demonstrar que o verbo *assistir*, não obstante seja polissêmico já desde a sua forma latina e continuando em português, mantém, entre os seus diversos significados, uma significação comum, a qual quase não pode ser percebida quando se lhes analisa somente de um ponto de vista sincrônico, sendo, no entanto, de demonstração relativamente fácil quando analisada de um ponto de vista diacrônico ou histórico, através de sua composição etimológica.

Conseguiu-se, portanto, embora em alguns momentos não se tenha aprofundado determinadas discussões, pela própria natureza deste trabalho – um trabalho de curta extensão –, demonstrar a natureza polissêmica do verbo *assistir* na língua portuguesa, apresentando, inclusive, como seus significados surgiram e mantiveram-se ao longo dos séculos, para o que foram importantes os diversos dicionários aqui analisados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário portuguez e latino*. v. 1. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Tradução Aída Ferrás et al. São Paulo: EDUC, 1992.

BRUNSWICK, Henrique. *Novo dicionário illustrado da língua portugueza*. Lisboa: Santos & Vieira, 1898.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

_____. *Vocabulário histórico-cronológico do português medieval*. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2006. CD-ROM.

ERNOUT, A.; MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire de mots*. Paris: Klincksieck, 1959.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1985.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Origem da língua portuguesa*. Lisboa: sem editora, 1606. Disponível em: <<http://purl.pt/50>>. Acesso em 10 ago. 2011.

_____. *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Introdução, notas e leitura de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

MORAES E SILVA, Antonio de. *Dicionario da língua portugueza*. v. 1. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

MOREIRA, Zenóbia Collares. *Dicionário da língua portuguesa arcaica*. Natal: EDUFRN, 2005.

SARAIVA, F. R. Santos. *Novíssimo dicionário latino-português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico etc*. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: C. Gulbekian, 1964.

**A REALIZAÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS ÁTONAS FINAIS
NAS CARTAS FONÉTICAS DO ALTO ACRE**

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
lindinalvamessias@yahoo.com.br
Francisca Luana da Costa Santos
luanasantos_angel@hotmail.com

1. Introdução

Neste trabalho, o nosso objetivo é descrever a realização das vogais postônicas finais /e/ e /o/ na fala de cinco informantes do município de Xapuri e quatro de Assis Brasil. Dessa forma, partindo do pressuposto de que o processo de redução e enfraquecimento das vogais /e/ e /o/ é fato notório no Estado do Acre, buscamos apresentar subsídios para a resposta a duas perguntas:

Existe estabilidade das variantes?

Quais as explicações de cunho articulatorio para o(s) fenômeno(s) encontrado(s)?

Adotamos como hipótese a teoria geral proposta por Câmara Jr. (1977), descrita no item a seguir, na qual o autor afirma a existência de apenas três vogais na posição átona final da palavra. Mediante esta afirmação, os falantes observados apresentariam para os vocábulos *leite* e *bolo*, por exemplo, as seguintes variações: leit[i] e bol[u], com o alçamento da vogal postônica final.

O objetivo geral da pesquisa é contribuir para a descrição da fala acreana por meio do estudo de aspecto fonético específico nas cartas fonéticas referentes à Regional do Alto Acre, no caso, nas cartas referentes aos municípios de Xapuri e de Assis Brasil, e os objetivos específicos são: descrever as realizações das vogais postônicas finais /e/ e /o/ na fala dos informantes, marcando os elementos que interferem nessas realizações e sistematizar os dados obtidos com vistas à caracterização dialetal do Estado do Acre.

2. As vogais na ótica estruturalista

Para Matoso Camara (1977b, p. 34), em sua visão estruturalista, existem sete vogais orais, conforme quadro da figura 1, partindo da posi-

ção tônica da palavra, que se reduzem a cinco em posição pretônica, chegando finalmente a três em posição átona final da palavra.

Figura 1 – Vogais orais em posição tônica

altas	/i/	/u/	
médias	/e/	/o/	(2º grau)
médias	/é/	/ó/	(1ª grau)
baixas	/a/		
	Anteriores	Central	Posteriores

(CÂMARA JR. 1977ª, p 31)

A concepção estruturalista de Câmara Jr. relativa às vogais em posição tônica é consenso na literatura específica. Silva (s.d), por exemplo, seguindo Matoso, escreve que, em posição tônica de palavra, existe um sistema vocálico que representa as sete vogais orais do português brasileiro já Cristóvão Silva (2003, p 79) afirma que a distribuição dessas vogais “é homogênea em todas as variedades do português brasileiro”, não havendo, portanto, diferenciações regionais em suas produções.

Em posição átona pretônica, esse sistema se reduz para cinco, conforme já mencionado. Essa redução se explica pela ocorrência de um processo que ficou conhecido por neutralização (CÂMARA Jr. 1977b, p. 33), sendo esse processo nada mais do que a perda do traço vocálico que faz com que possamos distinguir um fonema do outro. Dessa forma, em posição pretônica, as vogais médias-baixas /é/ e /ó/ e as vogais médias-altas /e/ e /o/ perdem a distinção que havia entre elas, quando na posição tônica, ficando o quadro representado por apenas cinco vogais (figura 2).

Figura 2 – Vogais orais em posição pré-tônica

Altas	/i/	/u/	
médias	/e/	/o/	(2º grau)
médias			
baixas	/a/		
	Anteriores	Central	Posteriores

(CÂMARA JR. 1977b, p 34)

Cristóvão Silva (2003, p. 81), comenta esse fenômeno, dizendo que a variação de uso entre as vogais médias-altas /e/ e /o/ e entre as vogais médias-baixas /é/ e /ó/, quando pré-tônicas, não representa mudança de significado da palavra, marcando, sobretudo, uma variação dialetal. A

autora cita como exemplos os vocábulos: d[e]dal e d[i]dal; m[o]delo e m[ó]delo. Outros exemplos podem ser somados aos apresentados por Cristóvão Silva: [e]l[e]fante e [é]l[é]fante; B[o]lívica e B[ó]lívica; c[o]legio, c[ó]legio, c[u]légio. Efetivamente, o sistema completo de sete vogais só funciona em sílaba tônica; nas átonas, as vogais passam por um processo de neutralização, reduzindo-se cada vez mais, na medida em que a vogal ocorre em posições silábicas diferentes (CALLOU; LEITE, 1995, p. 77).

Borges (s.d.) caracteriza as regras de neutralização como processos fonológicos que não se definem como casos de variação linguística, apenas variação dialetal. Para a autora, casos de variação linguística podem ser encontrados em processo de alçamento vocálico, como o fenômeno de harmonização vocálica descrito por Bisol, logo mais adiante.

No que concerne às regras de neutralização para as vogais átonas não finais, Matoso Câmara, salienta que existem quatro vogais, a saber, as vogais a, e, i, u. Este autor (1977) nos fornece o seguinte quadro para representar as vogais átonas não finais.

Figura 3 – Vogais orais em posição pós-tônica não final

altas	/i/		/u/
médias	/e/		
médias			
baixas		/a/	
	Anteriores	Central	Posteriores

(CÂMARA JR. 1977b, p 34)

Em relação às átonas não finais, Silva (s.d) explica que o processo de neutralização ocorreu entre as vogais médias /o/ e /u/, mas, não entre /e/ e /i/, resultando num sistema vocálico átono não final de quatro vogais. Para esse caso, Silva cita como exemplos as palavras fós[*f*]u[*ro*] e abób[*u*]ra.

Com relação às vogais orais postônicas finais, Matoso Câmara fornece o seguinte quadro:

Figura 4 – Vogais orais em posição pós-tônica final da palavra

altas	/i/		/u/
médias			
médias			
baixas		/a/	
	Anteriores	Central	Posteriores

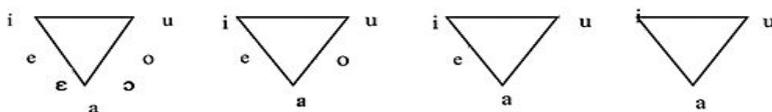
(CÂMARA JR. 1977b, p 34)

Para Câmara Jr., as vogais orais médias /e/ e /o/ foram suprimidas pelo processo de neutralização, passando a adquirir o traço de uma vogal alta, sendo pronunciadas como /i/ e /u/, respectivamente. Assim, segundo o mesmo autor, alguns autores de Linguística e de Língua Portuguesa costumam citar como exemplos as palavras Júri e Jure, que são pronunciadas da mesma forma, com o traço mais alto da vogal, sendo que a única forma de distingui-las é observar o contexto no qual elas estão inseridas. A perda do traço que as distingue só é possível na fala, pois, na forma escrita, permanece a presença das vogais que as diferenciam, a saber, as vogais [i] e [e]. Em resumo, para este linguista, o alteamento ocorre plenamente em contexto postônico final, acarretando, por conseguinte, um sistema de três segmentos: arquifonema /I/, resultado da neutralização dos fonemas /E/, /e/ e /i/; arquifonema /U/, resultado da neutralização dos fonemas /O/, /o/ e /u/; e fonema /a/.

Esse sistema triangular das vogais tônicas, pretônicas e postônicas (finais e não finais) é representado da seguinte forma:

Figura 5

(1) A neutralização, segundo Câmara Jr. (1977)



Fonte: Câmara Jr. (1977)

Coutinho (1976) faz uma apresentação das postônicas no fim ou no interior das palavras latinas, as postônicas finais ou não finais, neste último caso, correspondendo às internas. Desde o latim clássico ao vulgar, essas postônicas já eram comparadas às vogais nas outras posições, mais pensadas a alterações e a quedas.

Na esteira de Câmara Jr., Callou e Leite (1995, p. 77-78) argumentam a favor da existência de apenas três vogais em posição postônica final da palavra, ficando o sistema reduzido às vogais i, a, u. Para a explicação desse processo, as duas autoras escrevem que, quanto maior o grau de atonicidade da palavra, maior será a possibilidade de ocorrer a neutralização e o sistema vocálico cai de sete, em posição tônica, para apenas três vogais em posição átona final. Para as autoras, a vogal *i* representa toda a coluna das vogais anteriores e a vogal *u* representa toda a coluna das vogais posteriores, a vogal *a*, assim como nas demais posi-

ções, continua representando a coluna central, já que a vogal *a* não constituiu uma dualidade opositiva, quando estruturado de forma triangular.

O presente trabalho está situado neste último caso; observe-se que Câmara Jr. aponta a ocorrência de três vogais nessa situação. Contudo, este não é um ponto pacífico entre os diversos autores que se debruçaram sobre o assunto em localidades diversas, como se verá a seguir.

3. *Estudos sobre as vogais postônicas finais em diversas localidades do Brasil*

Nestes últimos anos, diversos autores têm retomado o estudo das vogais, tanto das pretônicas quanto das postônicas, em diversas regiões do Brasil. Schmitt (1987) foi um dos primeiros autores a estudar a realização das vogais postônicas finais e não finais no estado do Rio Grande do Sul, analisando a fala de 12 informantes a partir dos dados coletados por Bisol na década de 80. Schmitt concluiu que no Estado do Rio Grande do Sul é notória a preservação das vogais médias *e*, *o* em contexto postônico final da palavra, devido à interferência de outra língua. Já em Porto Alegre, a regra de elevação de /e/ e /o/ aplicar-se-ia de forma quase categórica, sendo inibida linguisticamente nos contextos em que a vogal é seguida de consoante ou de outra sílaba (caráter, nível, tráfego, gênero).

Lenzi (s.d) examinou essas vogais em produções de falantes do município de Doutor Pedrinho, no estado de Santa Catarina. O autor concluiu que, nesse município, os falantes utilizam cinco vogais na posição postônica final de palavra, contrariando a regra dominante proposta por Câmara Jr. A explicação se dá pelo fato de que a maioria dos habitantes de Doutor Pedrinho é descendente de Italianos e Alemães, o que pode influenciar a fala dos habitantes dessa localidade. Portanto, nesse caso, muito mais do que os fatores linguísticos, são os fatores extralinguísticos os que mais influenciam nesse processo.

Roveda (1998) analisou a fala de 48 informantes (banco de dados VARSUL), 24 monolíngues das cidades de Porto Alegre e Florianópolis e 24 bilíngues das cidades de Flores da Cunha e Chapecó, de colonização Italiana. Para Roveda, é notória a elevação das vogais postônicas finais na fala de informantes monolíngues, já na análise da fala de informantes bilíngues é notória a baixa aplicação de elevação das vogais em análise.

Também para Silva (s.d), a representação das vogais postônicas finais não atende a toda a variedade linguística do Brasil. Ele cita como

exemplo o Estado do Rio Grande do Sul que, com exceção da capital, apresenta um quadro de representação das vogais finais átonas diferente da proposta apresentada por Câmara Jr. Segundo Silva, pesquisadores como Schmitt (1987), Vieira (1994, 2002), Roveda (1998), Carniato (2000) e Mallmann (2001), têm confirmado essa hipótese através dos estudos realizados. O autor, assim como Lenzi, credita essa diferença de representação do quadro vocálico das átonas finais, à intervenção dos fatores sociais no processo, como por exemplo, a existência de fronteiras internacionais e famílias descendentes dos colonizadores italianos e alemães, principalmente, na região sul do Brasil.

Vieira (s.d.) analisou o comportamento das vogais médias átonas finais e não finais na fala de 16 informantes em cada capital da região sul, Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Florianópolis (Santa Catarina) e Curitiba (Paraná), todos com dados do Banco VARSUL. A análise foi feita sobre o contexto postônico final e não final das vogais médias *e*, *o*.

Sendo assim, foram selecionados:

- 5. 962 contextos para a vogal /e/ e;
- 7. 622 contextos para a vogal /o/ em contexto postônico final da palavra;
- 136 contextos para a vogal /e/ e;
- 144 contextos para a vogal /o/ em contexto postônico não final da palavra.

Após as análises, Vieira (s.d.) pôde concluir que as regras de neutralização, descrita por Matoso Câmara, encontram-se em sua fase inicial nos estados da Região Sul do Brasil, em todos os contextos elencados. Entretanto, esse processo encontra-se em uma fase mais avançada na fala dos informantes de Porto Alegre. A autora observou ainda que em ambas as posições, final e não final, a presença de uma vogal alta na sílaba adjacente representa um forte condicionador para a elevação tanto de /e/ quanto de /o/. Finalizando, a autora afirma que a neutralização ainda está sendo introduzida na fala de informantes dos estados da região sul do Brasil. Finalizando, VIEIRA afirma que a neutralização ainda está sendo introduzida na fala de informantes dos Estados da Região Sul do Brasil.

Outro trabalho sobre o alicamento das vogais médias átonas finais no português foi elaborado por Marchi da Silva (s.d), com dados da variante falada em Rincão Vermelho – RS. Nessa pesquisa, a autora buscava

analisar, à luz da teoria de Câmara Jr., como se dava a realização das vogais átonas finais naquela região. Marchi da Silva sustentava a hipótese de que os informantes da comunidade de Rincão Vermelho, na fronteira com a Argentina, já que possuíam contato com o espanhol, apresentariam um comportamento variável para a regra de alçamento vocálico das átonas finais, mostrando uma tendência mais para a preservação das átonas do que para o alçamento. Após a análise dos dados, foi possível para a autora comprovar sua hipótese: os informantes da comunidade de Rincão Vermelho produziram vocábulos que continham oposição entre as vogais /o/ e /u/, /e/ e /i/. Dessa forma, Marchi da Silva pôde observar também que as regras de neutralização propostas por Câmara Jr. estariam em seu estágio inicial nessa localidade, sendo visível o avanço da regra em vocábulos que contêm a vogal /o/, se comparada a da vogal /e/.

O estudo, da mesma natureza, proposto por Viegas (s.d.) que tem por título “O apagamento da vogal átona final em Itaúna/MG e atuação lexical”, buscava analisar a realização das vogais átonas finais, bem como, o processo de apagamento da mesma em sílaba / I V/, citando como exemplo a palavra: amarel ~ u. Neste estudo, a autora analisou as variáveis sociais gênero e idade e as variáveis linguísticas contexto fonético seguinte, classe da palavra, classe da palavra seguinte, vogal da variável, tonicidade e presença de /s/ na sílaba lv. Viegas concluiu sua pesquisa afirmando que em relação aos fatores sociais, os homens favoreceram o processo de apagamento da vogal átona. No que se refere aos fatores linguísticos, pode-se dizer que o apagamento da vogal átona é favorecido quando a vogal final é alta e quando a palavra seguinte se inicia por vogal, caracterizando um caso de apócope da vogal final.

Almeida (1999), em estudo sobre o português falado no Vale do Cuiabá, registrou o alçamento de /e/ para [i] e de /o/ para [u] no contexto pós-tônico, não tendo identificado manutenção de [e] e de [o].

No âmbito da Fonética, Rocha (s.d.) analisou do ponto de vista auditivo e acústico, essas vogais na fala de duas informantes de Mariana, em Minas Gerais, concluindo que, em relação à quantidade, a vogal átona é sempre mais curta do que a tônica; em palavras trissílabas, as postônicas mediais são mais curtas que as postônicas finais; quanto a posição no enunciado, a redução das postônicas é maior quando estas se encontram no meio da sentença (do que em posição final na sentença); e devido a fatores prosódicos, a postônica se assemelha mais a tônica quando está em posição final no enunciado, devido ao alongamento final e ao alongamento da palavra que carrega o acento frasal.

Como se vê, não se pode desconsiderar o fato de que a realização dessas vogais é variável; se, por um lado, a existência da neutralização demonstrada por Matoso Câmara é inegável, por outro, a realização dessas vogais difere segundo os diversos falares do português no país.

Por fim, é importante também mencionar o trabalho elaborado por Meirelles (2008). Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado desta autora, que tem por objetivo apresentar as características fonético-fonológicas do português falado no Rio Grande do Sul. Segundo Meirelles, o quadro de variedade das vogais estudadas se diferem do quadro apresentado por outros estudiosos. Em sua pesquisa, fica claro que as vogais estudadas, a saber, as vogais a, e, E, i, o, O, u se organizam em grupos de três: anteriores, posteriores altas e posteriores baixas.

No âmbito da Fonética, Rocha (s.d.) analisou do ponto de vista auditivo e acústico, essas vogais na fala de duas informantes de Mariana, em Minas Gerais, concluindo que, em relação à quantidade, a vogal átona é sempre mais curta do que a tônica; em palavras trissílabas, as postônicas mediais são mais curtas que as postônicas finais; quanto a posição no enunciado, a redução das postônicas é maior quando estas se encontram no meio da sentença (do que em posição final na sentença); e devido a fatores prosódicos, a postônica se assemelha mais a tônica quando está em posição final no enunciado, devido ao alongamento final e ao alongamento da palavra que carrega o acento frasal.

4. Metodologia

A coleta de dados fundamentou-se nos princípios teórico-metodológicos da Geolinguística, princípios esses coerentes com um dos objetivos perseguidos pelo CED-AC, registrar em mapas um número expressivo de formas linguísticas coletadas em diversos pontos de inquérito, no estado do Acre, a fim de produzir o *Atlas Linguístico do Acre* (ALiAC). Assim, na coleta de dados, foram aplicado aos informantes os questionários do projeto *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB), a saber: o questionário fonético-fonológico (QFF), o questionário semântico-lexical (QSL) e o questionário morfossintático (QMS).

As gravações foram feitas com um gravador digital ao qual foi acoplado microfone unidirecional da marca *shure* XLR. Os dados foram armazenados em computador e, em seguida, em CD-ROM. Quanto ao universo da pesquisa, esta compreendeu cinco informantes do município

de Xapuri, três mulheres e dois homens, e quatro informantes de Assis Brasil, duas mulheres e dois homens. Esses informantes se distribuíram em duas faixas etárias, a primeira de 18 a 30 anos e a segunda de 50 a 65 anos. No que se refere ao nível de escolaridade, todos tinham até, no máximo, a quarta série do ensino fundamental.

Após as gravações, efetuamos as transcrições grafemática e fonética dos dados. A transcrição fonética seguiu os moldes do Alfabeto Fonético Internacional.

No que tange ao *corpus*, foram 899 produções no total.

5. Discussão

Conforme já dito anteriormente, o *corpus* foi constituído por 899 produções, sendo 680 da vogal átona final /o/ e 219 vocábulos da átona final /e/.

Em uma análise do ponto de vista fonético-articulatório, cabe lembrar que as vogais do português brasileiro constituem o núcleo de uma estrutura na sílaba e podem ser acentuadas ou não. Aquino (1997) explica que essa acentuação está diretamente ligada à posição da vogal “na palavra, no sintagma e no enunciado, além de depender da taxa de elocução e da euritmia, assim como do registro e estilo usados pelo falante”. A vogal tônica, que é portadora de acento, apresenta duração mais longa, quando comparada à vogal átona em que se registra a ausência de acento. Cristóforo Silva (2003), já citada, divide as vogais átonas em pré-tônicas e pós-tônicas, o que retoma os quadros de Câmara Jr., sobre as vogais.

As vogais pós-tônicas são bem mais suscetíveis à redução do que as pré-tônicas, estas semelhantes às tônicas por se encontrarem em ambientes prosodicamente fortes. Daí vem a duração menor da átona em relação à tônica ou à pré-tônica. Acreditamos que essa suscetibilidade se dá não apenas em relação à duração dessas vogais átonas finais, mas também em relação a uma maior predisposição a alterações, no caso, ao alteamento. Uma outra conexão que se pode fazer é com a força articulatória, menos exigida nos casos de articulações átonas em sílaba final, quando se trata da língua portuguesa.

Efetivamente, com base em análise auditiva, atestamos que, em todos os casos, ocorreu o alçamento das vogais médias /e/ e /o/ para as

vogais altas /i/ e /u/, o que confirmou nossa hipótese inicial, sendo o processo categórico na fala de nossos informantes. Esta primeira impressão auditiva foi reafirmada em uma escuta por uma segunda pessoa, como critério metodológico do ALiAC. Posteriormente, pretendemos submeter os dados à uma análise acústica, o que irá conferir maior rigor aos dados. Na tabela a seguir, apresentamos exemplos das palavras coletadas com as transcrições das vogais em análise.

Tabela n. 1 – Exemplos do *corpus*

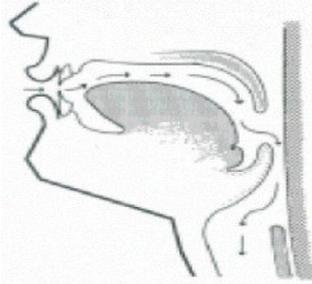
<i>Palavras</i>	<i>Transcrição da vogal analisada</i>
inocente	inocent[I]
dente	gent[I]
tomate	tomat[I]
advogado	advogad[U]
soldado	soldad[U]
barulho	barulh[U]

Com efeito, trata-se de neutralização envolvendo as vogais /e, o/ que, no nosso *corpus*, revelou-se de forma categórica visto que em 100% das produções houve alteamento tanto de /e/ quanto de /o/. Essa regra, segundo Bisol (2003), cria um sistema vocálico natural que existe dentro da própria língua, /i, a, u/. A autora explica que “a passagem de um subsistema para outro é identificada pela elevação gradual da vogal média (E, O > e, o > i, u) que ocorre de acordo com o grau de enfraquecimento da sílaba”, assim, partindo da posição tônica da palavra, as vogais pretônicas se demonstram menos forte que as tônicas e, as postônicas mais fracas que as pretônicas, possibilitando ainda mais a realização do processo de neutralização descrito por Matoso Câmara.

Assim, de acordo com o que se apresentou em nossos dados, é possível afirmar que há indícios de que a neutralização da átona final é um processo estável na variante do português falado em Brasileira ou, pelo menos, que é um processo sedimentado na fala de nossos informantes. É evidente que, para generalizações, necessitamos ampliar o *corpus* e o número de informantes. Feita essa constatação, cabe explicar, como ocorrem essas vogais [i, a, u] do ponto de vista fonético.

Nos diagramas que se apresentam a seguir estão demonstrados as articulações das vogais i, a,u. Com base no sistema triangular das vogais, podemos perceber a localização das vogais em análise:

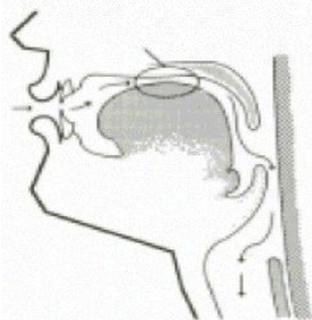
Figura 6 – Articulação da vogal postônica final [a]



Fonte: www.cifraclub.com.br/contrib/img/cursos/curso

Conforme percebemos na figura acima e, de acordo com Gonçalves (s. d.), para a articulação da vogal postônica final /a/, é necessário que a língua permaneça em seu estado natural, ou seja, no eixo central da boca. Dessa forma, é possível notar a livre passagem da corrente de ar pela boca, não ocorrendo interrupções. Entretanto, nossa maior atenção se volta para a articulação das vogais postônicas finais /i/ e /u/, nosso objeto de análise. Na figura 7, encontra-se representada a articulação da vogal postônica final [u].

Figura 7 – Articulação da vogal postônica final [u]



Fonte: www.cifraclub.com.br/contrib/img/cursos/curso

Para a articulação da vogal [u], segundo Gonçalves (s. d.), é necessário que haja um deslocamento da língua para cima na parte de trás da boca, comprimindo, ainda que de maneira leve, a passagem de ar. As vogais, segundo Neto (s. d.), são fonemas sonoros caracterizados pela livre passagem da corrente de ar. Mesmo percebendo essa leve compressão do ar não houve interrupção da corrente de ar, apenas compressão.

Na figura 8, apresentamos a representação das articulações das três vogais finais.

Figura 8 – Articulação das vogais postônicas finais a, i, u.

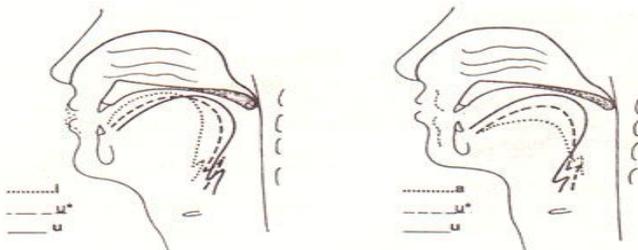


Figura 27 - Vogais agrupadas

* NT: u (u francês)

Fonte: www.studiomel.com/images/F-27-P-85.jpg

Em relação à figura 3, podemos perceber exatamente, a localização da língua com relação à zona de articulação, já que segundo Neto (s. d.), quanto a zona de articulação, as vogais são classificadas em centrais, posteriores e anteriores de acordo com o grau de elevação da língua. Sendo assim, no eixo central, vogal [a], percebemos que a língua permanece em seu estado natural; no eixo anterior, vogal [i], observa-se que a língua foi impulsionada para a parte anterior e, no eixo posterior, vogal [u], a língua foi impulsionada para a parte posterior.

Deve-se, por fim, notar que o alçamento das vogais /e/ e /o/ no nosso *corpus* não se constitui em fato diferente do que se passa nas variedades do português brasileiro, com exceção de parte do português falado no sul do país, conforme visto anteriormente.

6. Considerações finais

Concluimos que a regra da neutralização ocorreu de forma generalizada no *corpus* em estudo, contudo, este resultado sinaliza para alguns problemas que deverão ser sanados em análises futuras, como o número reduzido de informantes. Além disso, a própria estrutura do *corpus* deve ser revista, uma vez que se tratam de respostas a questionários previamente elaborados, o que dá margem, muitas vezes, a respostas contendo uma única palavra isolada. Isso retira do *corpus* a possibilidade de conter parâmetros linguísticos diversos, passíveis de

interferir na produção dos informantes. Dessa forma, para a continuidade da pesquisa, pensaremos na possibilidade de gravações de conversas ou de narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, P. A. *O papel das vogais reduzidas pós-tônicas na construção de um sistema de síntese concatenativa para o português do Brasil*. Dissertação de mestrado. UNCIAMP, 1997.

ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago. As vogais do português falado no Vale do Cuiabá. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/msalm002.pdf>. Acesso em: 18 de set.2010.

BISOL, L. Neutralização das átonas. *DELTA* [on-line], 2003, vol. 19, n. 2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2010.

BORGES, Gislei Lúcia. *Uma análise sobre as vogais pretônicas do município de Uberaba/MG*. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E23.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

CASTRO, Maria Célia Silva de; AGUIAR, Maria Sueli de. O alçamento e o abaixamento vocálicos no dialeto da região do Gerais de Balsas. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/7470/5293>. Acesso em: 15 out. 2010.

CÂMARA Jr., J. Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 26. ed. 1977.

COUTINHO, I. de L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1. ed., 1976.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

GONÇALVES, Jefferson. Capítulo 19: Aplicando o Bend. Disponível em: www.cifraclub.com.br/contrib/img/cursos/curso Acesso em: 08 mar. de 2011.

LENZI, Morgana Carina. *Análise das vogais postônicas finais [e] e [o] nos falantes do município de Doutor Pedrinho*. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/.../9341. Acesso em: 23 ago. 2011.

LEAL, Ernesto. *Articulação das vogais*. Disponível em: www.studiomel.com/images/F-27-P-85.jpg. Acesso: em 08 mar. 2011.

MACRHY DA SILVA, Susiele. *Elevação das vogais postônicas médias e finais no português falado em Rincão Vermelho – RS. III Mostra de Pesquisa da Pós-graduação*. PUCRS, 2008. Disponível em: www.pucrs.br/.../62009%20-%20SUSIELE%20MACHRY%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2010.

MEIRELLES, Virgínia Andréa. *Estudo acústico das vogais tônicas em palavras paroxítonas do português falado no Rio Grande do Sul*. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília* v. 1, n. 2, ano 1, nov. 2008. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/936/822>. Acesso em: 25 fev. 2010

NETO, Pasquale Cipro. *Gramática da Língua Portuguesa*. Disponível em: www.feedbooks.com/userbook/11592.pdf. Acesso em 08 mar. 2011

ROCHA, Fernanda Wermelinger. *Análise auditiva/acústica das vogais postônicas [I, U] no português brasileiro*. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/12_5.pdf. Acesso em: 07 mar. 2011.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e Fonologia do português brasileiro: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2003.

VIEGAS, Maria do Carmo. *Apagamento da vogal átona final em Itaúna/MG e atuação lexical*. Disponível em: www.letras.ufmg.br/.../Apagamento%20da%20vogal%20atona%20final%20em%20Itauna.pdf. Acesso em: 21 fev. 2011.

A UTILIZAÇÃO DAS VARIANTES MAINHA E PAINHO PELOS FALANTES DE JEQUIÉ – BAHIA

Lucélia de Souza dos Reis Santos (UNEB)
lucelykings@hotmail.com

1. Introdução

Esse trabalho surgiu do interesse de investigar as variadas formas de tratamento dirigidas aos pais na cidade de Jequié. Podemos notar de forma assistemática um aumento do uso de outras variantes pelos falantes mais jovens da referida cidade como: *mamãe, papai; minha mãe, meu pai; mãezinha, paizinho*; além das formas *mainha e painho*. A crescente utilização dessas variantes pode ser um fator ocasionador da diminuição do uso da variante *mainha*. Dessa maneira, vimos a necessidade de analisar essa variação mediante a pesquisa.

É sabido que o uso de *mainha* e *painho* para se dirigir ou falar dos pais se constitui numa forma de tratamento marcante do interior da Bahia. Entretanto, com respeito à cidade de Jequié, percebemos uma diminuição desse uso em falantes mais jovens. Essa percepção despertou em nós o interesse de realizar uma pesquisa voltada a verificar em diferentes faixas etárias e gêneros a utilização da variável pelos falantes jequeienses.

Surgiu a hipótese de que a preferência das variantes *mainha* e *painho* pelos falantes mais jovens é uma ocorrência que pode estar relacionada à idade e ao gênero dos indivíduos. Ademais, pode ser relativa à variação que os falantes de cada grupo dão às diferentes variantes.

Nesse sentido, esse trabalho se direcionou a identificar restrições sociais envolvidas na escolha das variantes de tratamento dado aos pais pelos falantes jequeienses. Ademais, buscamos estabelecer o grau de condicionamento das variáveis gênero e idade na escolha das variantes, e ainda, fazer uma abordagem, mediante a análise dos dados coletados, sobre os fatores que levam à utilização de determinada variante com mais frequência em cada faixa etária.

2. Abordagens teóricas

Convivemos numa sociedade hierarquizada, com diferentes escalas de valores que se refletem de forma consciente ou não nas comunicações linguísticas estabelecidas pelos falantes. Assim, a língua consiste

num meio de identificação social. De acordo com o meio social no qual esteja inserido o indivíduo, procurará ter um falar condizente com as exigências de seu grupo. Segundo Martinet (1964) “Uma língua é um instrumento de comunicação segundo o qual de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fônica...” Assim como comunidades, falantes de meios sociais diferentes vivem experiências diferentes que repercutem em seus usos linguísticos.

A sociolinguística é uma vertente da linguística que tem como principal objetivo o estudo da língua em situação de uso. Silva Corvalán (1998, p.1) define sociolinguística como “o estudo daqueles fenômenos linguísticos que têm relação com fatores do tipo social. Estes fatores sociais incluem os diferentes sistemas de organização política, econômica e social de uma comunidade.” Os usos variáveis podem ser correspondentes a diferentes faixas etárias, classes sociais, grau de escolaridade, sexo/gênero, etnia ou grupo profissional. A sociolinguística parte do princípio de que toda língua é heterogênea. Silva Corvalán (1998, p. 1) afirma que:

A sociolinguística é uma disciplina independente... que estuda a língua em seu contexto social e se preocupa essencialmente de explicar a variabilidade de linguística, de sua inter-relação com fatores sociais e do papel que esta variabilidade desempenha nos processos de mudança linguística.

Portanto, essa ciência não estuda a língua de maneira isolada, fora de um contexto, ao contrário, ela acredita que “toda língua se organiza no intuito de cumprir uma função social e comunicativa,” Silva Corvalán (1998, p. 2).

Para Labov (2008, p. 21), “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre.” Nesse sentido, as pressões sociais condicionam para a efetivação das mudanças linguísticas. A língua está sempre sujeita a mudanças e muitas dessas mudanças são resultantes de fatores sociais.

Com respeito à variação por faixa etária Campoy e Almeida (2005, p. 40) afirmam: “a conduta inovadora ou conservadora do indivíduo normalmente se vê diretamente afetada, entre outros motivos, pelo ciclo de vida que se encontra e, conseqüentemente, o modo ou estilo de vida que segue.” Assim, podemos inferir que, a cada faixa etária - infância; adolescência; maioridade - corresponde um estilo de vida de cada fa-

lante, e essas diferenças incidirão em diversificações de usos linguísticos pelos falantes.

Com respeito a variação por gênero, Fernández (1998, p. 37) procura mostrar em suas discussões alguns fatores que levam às diferenças linguísticas de gênero de acordo com as investigações sociolinguísticas:

A mulher, geralmente, é mais sensível às normas prestigiosas que os homens; dito de outra forma, as mulheres demonstram uma atitude mais positiva que os homens, elas fazem usos que se ajustam à norma, ao invés dos homens que direcionam seu uso aos chamados vernáculos e às variedades locais com mais intensidade de que as mulheres.

Dessa maneira, para Fernández, a mulher tem mais predisposição a utilizar formas de prestígio que os homens. O autor em seu texto supracitado comenta, com outras palavras, sobre a força coercitiva da sociedade sobre a mulher, induzindo-a a adotar uma conduta específica na busca de conquistar seu espaço.

Os autores Chambers e Trudgill (1994) também discutem a variável gênero. Eles abordam os distintos papéis exercidos por homens e mulheres na difusão das mudanças linguísticas, a partir disso apontam alguns fatores como, por exemplo, com outras palavras, as reduzidas oportunidades para as mulheres induzem às mesmas a tentar conquistar um espaço mediante sua aparência e comportamento (também linguístico); as mulheres tendem a participar de redes menos coesivas, estão menos sujeitas às pressões grupais e, ainda, estão mais acostumadas com situações mais formais, por conta disso se preocupam em falar de maneira mais formal.

3. *Metodologia*

Na pesquisa dividimos nossos informantes em dois grupos de faixas etárias diferentes: 18-30; 50-65 anos; 8 (oito) informantes de cada grupo – 04 (quatro) homens e 04 (quatro) mulheres. O perfil do informante foi de pessoa que tivesse filho, já que consideramos imprescindível à nossa pesquisa saber como esses pais estavam ensinando seus filhos a chamá-los ou como os filhos deles costumavam se referir a eles. Dessa maneira, ao questionário aplicado a esses informantes foram acrescentadas algumas questões referentes ao uso das variadas formas de tratamento dirigidas aos pais por seus filhos. Ainda com respeito ao perfil do informante, nossa pesquisa somente foi aplicada a pessoas que nunca pas-

saram mais que 02 (dois) anos fora da cidade. O questionário utilizado na entrevista encontra-se no anexo 01.

Para as nossas análises dividimos nosso questionário em duas partes: A primeira é relativa às respostas dos informantes adultos, equivalentes às perguntas de número 1 a 17 do questionário. A segunda parte é relativa às respostas às perguntas 18 a 22 referentes aos filhos dos informantes. De um agrupamento de 17 questões (1ª à 17ª do questionário) a 08 informantes obtivemos 136 respostas. De um agrupamento de 05 questões (18ª à 22ª do questionário) a 08 informantes obtivemos 40 respostas.

Além das observações acima, também pesquisamos os usos das variantes com respeito às circunstâncias de interação. Nesse sentido selecionamos 10 questões do nosso questionário referentes a situações das quais classificamos como “mais” intimidade e “menos” intimidade. As cinco questões selecionadas para o item “mais” intimidade foram: 07, 08, 09, 11, e 16. As cinco questões selecionadas para o item “menos” intimidade foram: 10, 12, 13, 14 e 15. Cinco questões vezes quatro informantes de cada faixa equivalendo assim a vinte respostas para cada faixa.

4. Apresentação e análise dos dados

A seguir traremos tabelas que levam em consideração as variáveis sociais faixa etária e gênero.

Tabela 01

FAIXA ETÁRIA								
Nº DE OCORRÊNCIAS								
IDADE (anos) → VARIANTES	FAIXA 1				FAIXA 2			
	18-30	%	Filhos da F1	%	50-65	%	Filhos da F2	%
Mãe – Pai	02/68	2,9	02/20	10	33/68	48,5	05/20	25
Mainha /Painho	56/68	82,3	04/20	20	17/68	25	10/20	50
Mamãe/ Papai	-		04/20	20	05/68	7,4	05/20	25
Minha mãe/ Meu Pai	03/68	4,4	09/20	45	12/68	17,6		
Mãezinha/Paizinho	-		-		01/68	1,5	-	
Minha filha/Meu filho	05/68	7,4	-		-		-	
Minha velha/ Meu velho	01/68	1,5	-		-		-	
Nome / apelido	01/68	1,5	-		-		-	
Sem resposta	-		01/20	05	-		-	

O número total de ocorrências igual a 136, como citado anteriormente, dividido por duas faixas etárias 01 e 02, relativo às respostas dos informantes adultos, resultam em 68 ocorrências em cada grupo etário. Com respeito aos filhos dos informantes da faixa 01 e 02, o número total de ocorrências igual a 40 dividido por dois grupos etários resultam em 20 respostas em cada grupo.

Na primeira tabela vemos retratada uma característica do interior da Bahia – Jequié: a grande utilização das variantes *mainha* e *painho*. Podemos ver, mediante a tabela, que essas variantes foram usadas pelos falantes de todos os grupos, sendo a mais utilizada em cada grupo também, com exceção do grupo 2 (50-65 anos), no qual predominou a utilização das variantes *mãe* e *pai*. Ademais podemos notar que as variantes *mainha* e *painho* tiveram maior preferência pelos informantes adultos da faixa etária 01 (18 – 30 anos), já os filhos dessa faixa etária 01 preferiram utilizar as formas de tratamento: *meu pai* e *minha mãe*, o que podemos considerar a influência de uma nova forma de tratamento em Jequié. É possível que tenhamos um processo de mudança em curso do uso das formas de tratamento devido à preferência desse público mais jovem. A tabela também mostra o maior uso das variáveis *mãe* e *pai* pelos falantes da faixa etária 02 (50 – 65 anos). Os filhos dos informantes da faixa etária 02 utilizaram em maior porcentagem as variantes *mainha* e *painho*, é possível que esses filhos tenham idades próximas aos informantes adultos da faixa etária 01 (18 – 30 anos), essa pode ser a justificativa para que tanto os falantes adultos da faixa etária 01 quanto os filhos dos informantes da faixa etária 02 (50 – 65 anos) utilizem em maior porcentagem as variantes *mainha* e *painho*.

Tabela 02

VARIÁVEL GÊNERO				
Nº DE OCORRÊNCIAS				
VARIANTES	GÊNERO			
	HOMENS	%	MULHERES	%
Mãe/ Pai	16/68	23,5	19/68	27,9
Mainha / Painho	42/68	61,7	31/68	45,6
Mamãe/Papai	01/68	1,5	04/68	5,9
Minha mãe /Meu Pai	02/68	2,9	13/68	19,1
Mãezinha/Paizinho	-	-	01/68	1,5
Minha filha/Meu filho	05/68	7,4	-	-
Minha velha/ Meu velho	01/68	1,5	-	-
Nome / apelido	01/68	1,5	-	-

Observando a tabela acima, podemos ver que tanto homens quanto mulheres responderam, em maioria, o uso das variantes *mainha* e *pai*.

nho. A diferença de utilização das variantes *minha mãe* e *meu pai* entre homens e mulheres foi consideravelmente grande, em vista de 19,1% de ocorrências para mulheres enquanto 2,9% de ocorrências para homens.

Tabela 03

VARIACÃO RELATIVA A CIRCUNSTÂNCIAS								
VARIANTES	FAIXA ETÁRIA							
	(+) INTIMIDADE				(-) INTIMIDADE			
	FAIXA 1	%	FAIXA 2	%	FAIXA 1	%	FAIXA 2	%
Mãe / Pai	-		10/20	50	02/20	10	10/20	50
Mainha/Painho	15/20	75	05/20	25	16/20	80	05/20	25
Mamãe /Papai	01/20	05	01/20	05	-		-	
Minha mãe / Meu Pai	-		04/20	20	-		05/20	25
Mãezinha/ Paizinho	-		-		-		-	
Minha filha / Meu filho	04/20	20	-		01/20	05	-	
Minha velha – Meu velho	-		-		01/20	05	-	

Na tabela número 03 as respostas do grupo etário 02 tem uma variação muito pequena entre “mais” e “menos” intimidade, haja vista que somente as variantes *mamãe* e *papai* não apareceram no item “menos” intimidade. Na observação da tabela, podemos inferir que essas variantes foram substituídas pelas variantes *minha mãe* e *meu pai* no item “menos” intimidade. Ao perguntar a esses falantes sobre essa observação, eles disseram que, quanto ao item “menos” intimidade, corresponde à cultura da época deles, segundo eles, com outras palavras, no tempo em que eram crianças jamais eles se permitiriam sentir algum sentimento indiferente com os pais que o fizessem mudar a sua forma de tratá-los. Quanto ao item “mais” intimidade, eles disseram que as relações entre pais e filhos não permitiam aproximações entre eles que levassem os filhos a mudar a forma de se referir aos pais. Com respeito à faixa 1, como mostra a tabela, encontramos um contexto variacional a depender da intimidade ou não do indivíduo. Note que aqui é utilizada também as variantes *minha filha – meu filho* e *minha velha – meu velho* em situação comunicativa mais íntima.

A tabela a seguir corresponde aos demonstrativos de “mais” e “menos” intimidade com relação à variável gênero.

Tabela 04

VARIAÇÃO RELATIVA ÀS CIRCUNSTÂNCIAS								
VARIÁVEL GÊNERO								
Variantes	(+) INTIMIDADE				(-) INTIMIDADE			
	Homens	%	Mulheres	%	Homens	%	Mulheres	%
Mãe/ Pai	05/20	25	05/20	25	05/20	25	07/20	35
Mainha/Painho	10/20	50	10/20	50	13/20	65	08/20	40
Mamãe / Papai	-		01/20	05	-		-	
Minha mãe/ Meu Pai	01/20	05	04/20	20	-		05/20	25
Mãezinha/ Paizinho	-		-		-		-	
Minha filha/Meu filho	04/20	20	-		01/20	05	-	
Minha velha/ meu velho	-		-		01/20	05	-	

Nessa tabela se verifica no item “mais” intimidade maior utilização das variantes *mainha* e *painho* pelos falantes, além disso, os resultados de utilização dessas variantes pelos falantes de ambos os sexos foram iguais. No item “menos” intimidade os homens utilizaram em maior porcentagem que as mulheres as formas de tratamento *mainha* e *painho*, entre as mulheres essas formas foram as mais utilizadas também.

5. Conclusão

Nosso trabalho permitiu, de modo simples por ser uma pesquisa piloto ainda, o conhecimento das formas de tratamento direcionadas aos pais mais utilizadas por falantes de Jequié, em diferentes faixas etárias e gênero. E ainda, outras variantes utilizadas por jequieenses a depender da situação comunicativa.

A pesquisa mostrou pessoas com idades diferentes utilizando variantes diferentes. Da faixa etária 02 (50 – 65 anos) obtivemos mais respostas de utilização das variantes *mãe* e *pai*; acerca dos filhos dessa faixa etária juntamente com os informantes da faixa etária 01 (18 – 30 anos) houve mais respostas quanto ao uso das variantes *mainha* e *painho*, e sobre os filhos dessa faixa etária 01 obtivemos em maior porcentagem respostas quanto ao uso das variantes *minha mãe* e *meu pai*. Assim podemos confirmar nossa hipótese de que o aumento ou diminuição do uso das variantes *mainha* e *painho* poderia estar relacionado à faixa etária dos indivíduos. Nesse sentido ressaltamos o que discute Campoy e Almeida (2005, p.40), com nossas palavras, que o ciclo de vida do indivíduo influi diretamente na escolha dos usos linguísticos que o mesmo faz.

No item “mais” ou “menos” intimidade podemos comprovar a variação linguística a depender da situação comunicativa. Na faixa etária 01 observa-se maiores diferenças de escolhas das variantes em situações de “mais” e “menos” intimidade, já no demonstrativo da faixa 02 a frequência de utilização das variantes entre as duas situações sofre pouca alteração. Tal fator está relacionado à idade, ao ciclo de vida do falante, já que, como comentado no capítulo anterior, o grau de aproximação entre pais e filhos menos íntima que os tempos modernos servia de obstáculo para que o falante da faixa etária 02 não tivesse tanta espontaneidade na mudança do uso da variante em circunstâncias de “mais” ou “menos” intimidade.

Com respeito à variável sexo, predominou a utilização das variantes *mainha* e *painho*. É importante acentuar que as variantes *minha mãe* – *meu pai* apareceram de forma marcante entre as falantes mulheres. Em vista que esta variação é uma inovação na cidade, tal fato confirma as discussões de Campoy e Almeida (2005) pois eles comentam, com outras palavras, que as mulheres se destacam por escolherem variações inovadoras. As diferenças quanto à variável sexo se mostraram em maior grau com respeito aos itens “mais” e “menos” intimidade. A preferência das mulheres variou muito no item “mais” intimidade ao contrário dos homens em que predominou a preferência das variantes *mainha* e *painho*.

Esperamos que, desde já, essa pesquisa tenha proporcionado ao leitor uma visão sobre a situação linguística em Jequié com relação ao fenômeno em análise, por exemplo, encontrar a utilização das formas de tratamento *minha mãe* e *meu pai* em Jequié foi algo novo já que a utilização dessas variantes até agora não havia sido notada em observações assistemáticas como característica da fala dos moradores dessa cidade. A pesquisa também mostrou que as variantes *painho* e *mainha* ainda são muito utilizadas pelos falantes de Jequié, acompanhadas dos usos de outras variantes como *minha mãe* – *meu pai*, *mãe* – *pai*, *mamãe* – *papai*, *minha filha* – *meu filho*, ademais a preferência do uso da variante se diferenciará conforme a idade do falante, gênero e situação de comunicação “mais” ou “menos” íntima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOY, Juan Manuel Hernández; ALMEIDA, Manuel. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares, 2005.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Principios de sociolingüística e sociologia dellenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINET, A. Elementos de linguística geral. Trad. de J. Morais-Barbosa. Lisboa: Liv. Sá da Costa, 1964. (ELG)

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *La dialectología*. Tradução de Carmen Morán Gonzalez. Madrid: Visor Libros, 1994.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística*. Teoría y análisis. Madrid: Alhambra, 1988.

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

01. Como você costuma/costumava se referir a seu pai diariamente?
02. Como você se refere/referia ao seu pai, sua mãe, quando está/estava com os amigos / colegas?
03. Como você se refere/referia ao seu pai, sua mãe, quando está/estava com os irmãos?
04. Como você se refere/referia ao seu pai, sua mãe quando está com outros parentes (avós, tios etc.)? (pensar em situações: exemplo: para relatar um fato ocorrido)
05. Como você se referia a eles quando criança?
06. Quando deixou de tratá-los assim? Por quê?
07. Se quer/quisesse pedir alguma coisa ao pai, como é que fala/falava?
08. Se quer/quisesse pedir alguma coisa à mãe como é que fala/falava?
09. Como pergunta/perguntava a sua mãe qual presente ela gostaria de ganhar?
10. Você quer/quando queria levar o seu pai ao médico / ao dentista/ a reunião/ a Igreja/ a... Como se dirige/dirigia a ele para dizer que já está na hora de sair?

11. Como se dirige/dirigia ao seu pai quando você quer/queria pedir o carro / um CD /...../ emprestado?
12. Você quer/quando queria sair com sua mãe e ela está/estava demorando. Como se dirige/dirigia a ela para apressá-la?
13. Como fala/falava com sua mãe quando você está/estava indisposto / doente / gripado...?
14. Como fala/falava com seu pai / sua mãe quando você está/estava aborrecido com eles?
15. Como você se refere/referia a seu pai ou mãe quando está no telefone?
16. Como você se refere/referia a eles para dirigir-lhes elogios?
17. Em sua opinião, há uma forma mais bonita de se referir a mãe ou pai? Se há, por quê?

Perguntas referentes aos filhos:

18. Como seu filho costuma/costumava tratá-lo?
19. Como você costuma/costumava ensiná-lo a se referir a você?
20. Como ele fala quando está zangado/aborrecido?
21. Como ele fala quando quer pedir algo?
22. Como ele fala quando quer se desculpar de algo?

**A VARIÁVEL (R) EM FINAL DE PALAVRA
NO BAIRRO VÁRZEA, MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA-MG**

Diogo W. Vilaça (UFMG)
diovilaca@yahoo.com.br

1. Introdução

Esta pesquisa está inserida no projeto Varfon-Minas – Variação fonética e fonológica em Minas Gerais. Delimitamos como objeto dessa pesquisa análise a variável (R) em final de palavra no bairro de Lagoa Santa/MG. Essa proposta surgiu a partir de observações assistemáticas da linguagem usada por alguns falantes do município de Lagoa Santa-MG. Observamos que, quando o contexto seguinte é consoante ou pausa, há realização do (R) ora como retroflexo, ora como fricativo, e ora há o seu apagamento.

Assumimos aqui o pressuposto da teoria da variação e mudança linguística, segundo Labov (1972). Para o autor, identificar a variação existente na língua de uma determinada comunidade é importante, mas, além disso, é preciso que se identifiquem as condições em que a variação se apresenta, ou seja, os fatores favorecedores da variação, que podem ser de natureza linguística e de natureza social. Para que os fatores favorecedores de um fenômeno de variação linguística observados numa determinada comunidade sejam identificados, faz-se necessário analisar quantitativamente dados de fala dessa comunidade. Através dessa análise, observa-se, então, o comportamento das formas variantes, frequência (e/ou probabilidade) de uso de cada uma, considerando-se a atuação de cada fator favorecedor da variação. Para Labov (1972), durante o período em que duas (ou mais) formas coexistem, ou seja, em que se verifica um processo da variação, tal processo pode se apresentar como mudança em progresso ou variável estável.

Segundo Mollica (2007),

As variantes podem permanecer estáveis nos sistemas (as mesmas formas continuam se alternando) durante um período curto de tempo ou até por séculos, ou podem sofrer mudança quando uma das formas desaparece. Neste caso, as formas substituem outras que deixam de ser usadas, momento em que se configura um fenômeno de mudança em progresso. (MOLLICA, 2007, p. 11)

Tarallo (1985) dedica um capítulo à variação e mudança linguística, com ênfase no aspecto mudança em progresso. Personifica as variantes como seres em um campo de batalha lutando por sua sobrevivência.

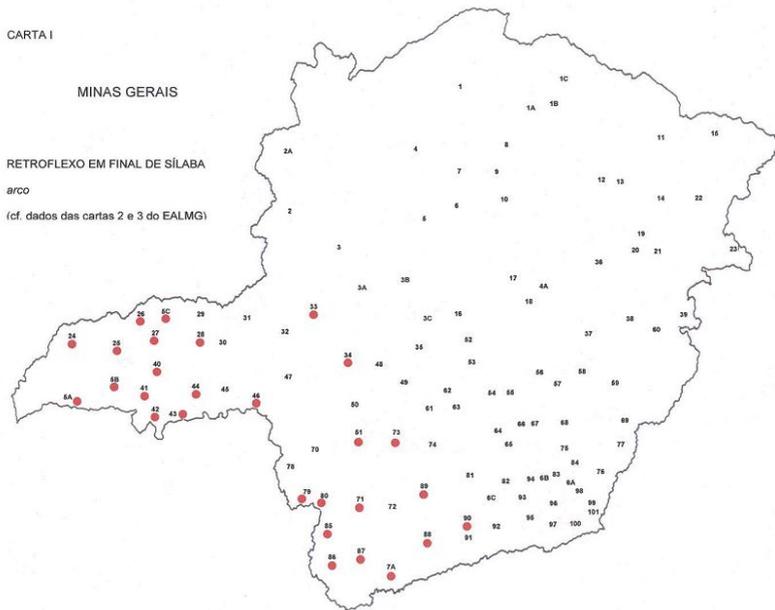
Os resultados de análises de variantes apontam, de maneira geral, para duas direções distintas: 1.a estabilidade das adversárias que culminará em uma “relação de contemporização” pela subsistência e / ou coexistência das variantes. 2.a mudança em progresso que reflete uma situação de duelo de morte entre as variantes. (TARALLO, 1985, p. 12)

Analizamos a variável (R) em final de palavra em situações de fala no Bairro Várzea do município de Lagoa Santa, região Central de Minas Gerais. Embora esse município não esteja localizado na área que possui a realização do erre retroflexo em Minas Gerais, conforme Ribeiro et alii (1977), observações assistemáticas mostram que há essa realização em Lagoa Santa. Silva (2008) descreve as possíveis realizações fonéticas do | R | em Belo Horizonte, região central, e Pará de Minas, região Centro-Oeste de Minas. Vejamos:

Note que em Belo Horizonte ocorre o segmento [h] em posição final de sílaba e neste mesmo contexto ocorre o tepe [r] em São Paulo. Lembramos que há o contraste fonêmico em posição intervocálica entre [h] e [r] (cf. “caro/carro”) sendo que [h] relaciona-se ao “R” forte e [r] relaciona-se ao “r fraco”. O “R forte” varia consideravelmente no português brasileiro e o representamos por /R/ sendo que este segmento sempre ocorre no início da sílaba. O tepe é sempre representado por [r]. A perda de contraste fonêmico entre o “R forte” e o “r fraco” é *neutralizada* no português em posição de final de sílaba. Isto quer dizer que neste contexto pode ocorrer foneticamente segmento correspondente ao “R forte” ou o “r fraco”. Neste contexto-de posição final de sílaba- utilizamos o arquifonema /R/ para representar foneticamente o “R pos-vocálico”. O arquifonema /R/ ocorre somente em posição final de sílaba-seja em meio de palavra (cf. carta) ou em final de palavra (cf. mar). Como dissemos anteriormente, há contraste fonêmico entre o “R forte” e “r fraco” apenas em posição intervocálica (cf. “caro/carro”). [...]

Em todos os dialetos do português haverá o contraste fonêmico em posição intervocálica entre o “r fraco” e o “R forte” (cf. “caro/carro”). Este contraste fonêmico pode manifestar-se pelo número de vibrações da língua na articulação do seguimento consonantal: vibrante simples em “caro” [‘karʊ] e vibrante múltipla em “carro” [‘karʊ]. Alternativamente o “R forte” pode manifestar-se como uma consoante fricativa [χ, x, h, fi] ou retroflexa [ɻ]. Seguindo consoante tautossilábica (na mesma sílaba), também temos o “r fraco” para qualquer dialeto (cf. “cravo, primo”). O “r fraco” se manifestará foneticamente como um tepe ou vibrante simples em todos os dialetos do português. A variação linguística ocorre de maneira bastante ampla nos demais contextos em que o “R forte” ocorre. (SILVA, 2008, p. 160). [...]

Estudiosos da língua, comumente se referem à variante retroflexa como erre caipira e sua ocorrência, em maior escala, se dá em cidades do interior paulista e do Sul, Sudoeste e Oeste de Minas Gerais, conforme pode se observar no mapa, a seguir.



Fonte: EALMG – Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais (RIBEIRO et alii, 1977)

As bolinhas vermelhas mostram a distribuição do erre retroflexo em Minas Gerais. A ocorrência do retroflexo na palavra “arco” é atestada em 28 localidades. Esses pontos configuram uma área contínua no Sul do Estado de Minas Gerais, região limítrofe com São Paulo, e outra no extremo Oeste, na região do Triângulo Mineiro, contígua ao Norte do Estado de São Paulo.

O município citado por Silva (2008), como tendo a realização do erre retroflexo, Pará de Minas, região centro-oeste, estaria inserido na área descrita para realização do erre retroflexo citado no mapa anterior. O município de Lagoa Santa, região central, não estaria inserido na área descrita para erre retroflexo no referido mapa (ver localização de Lagoa Santa no **Anexo 1**).

Levando-se em consideração o fator distância, nota-se evidente a proximidade que existe entre as cidades de Lagoa Santa e Belo Horizonte. Esses municípios distam apenas 37 quilômetros um do outro. Em Belo Horizonte, de acordo com Silva (2008), não há realização retroflexa do erre. Chama-nos a atenção assim a realização retroflexa do erre em Lagoa Santa, cuja ocorrência normalmente se daria nas regiões do Sul e Sudoeste mineiro e em alguns municípios do interior paulista. Mas, como já dissemos, o erre retroflexo se apresenta em situações comuns de fala na comunidade do bairro Várzea em Lagoa Santa.

A literatura mostra que em português brasileiro, a variante retroflexa da variável (R) ocorre com mais frequência no interior de São Paulo e no Sul de Minas Gerais. Sua ocorrência no bairro Várzea, em Lagoa Santa, se distancia geograficamente das regiões acima denominadas, isso gera, ao mesmo tempo, estranheza e proximidade. Estranheza, pois Lagoa Santa não é citada como município que possui a variante retroflexa em mapas dialetais de Minas Gerais; proximidade, pois à medida que se observa a história do município, nota-se semelhança em muitos aspectos com o relato histórico das áreas em que há descrição do retroflexo.

2. *Estudos relacionados ao erre retroflexo*

Estudos sobre as realizações do erre têm sido numerosos. Citamos apenas alguns trabalhos que fazem uma abordagem sobre as realizações da variante em sua forma retroflexa: Castro (2006); Ferraz (2005); Leite (2004); Amaral (1976); Aquino (2005); Silva (2008); Cohen (2007); Oliveira (1997); Pescatori (2007); Ramos (1997); Rennie (2010).

Amaral (1976), em *O Dialeto Caipira*, descreveu em detalhes a língua portuguesa falada no Brasil, mostrando peculiaridades, tanto na prosódia, quanto na realização fonética de um dialeto que era pronunciado em quase toda São Paulo, alcunhado por ele de “caipira”¹.

Antes de tudo, deve notar-se que a prosódia caipira (tomando o termo prosódia numa acepção lata, que também abranja o ritmo e musicalidade da linguagem) difere essencialmente da portuguesa. O tom geral do frasear é lento, plano e igual, sem a variedade de inflexões, de andamentos e esfumaturas

¹ Conforme dados da Wikipédia, esse termo provém da língua tupi (ka'apir ou kaa-pira, que significa “cortador de mato”). É o nome que os indígenas guaianás do interior do Estado de São Paulo, no Brasil, deram aos colonizadores brancos, caboclos, mulatos e negros.

que enriquece a expressão das emoções na pronúncia portuguesa. (AMARAL, 1976, p. 45)

Na seção *Os fonemas e suas alterações normais*, o autor faz uma descrição técnica de realização da variante retroflexa do erre e, simultaneamente, enfatiza-a como sendo um dos aspectos linguísticos que contribuiu, veementemente, para a caracterização do falar caipira. O autor contextualiza a variante e descreve-a conforme os parâmetros linguísticos estabelecidos para a sua realização fonética.

r inter e pós-vocálico (arara, carta) possui um valor peculiar: é linguopalatal e guturalizado. Na sua prolação, em vez de projetar a ponta contra a arcada dentária superior, movimento este que produz a modalidade portuguesa, a língua leva os bordos laterais mais ou menos até os pequenos molares da arcada superior e vira a extremidade para cima, sem tocá-la na abóbada palatal. Não há quase nenhuma vibração tremulante. Para o ouvido, este r “caipira” assemelha-se bastante ao r inglês pós-vocálico. É muito provavelmente, o mesmo r brando dos autóctones. Estes não possuíam o RR forte ou vibrante, sendo de notar que com o modo de produção acima descrito é impossível obter a vibração desse último fonema. (AMARAL, 1920, p. 47 e 48).

É interessante observarmos que, segundo o autor, os indígenas não pronunciavam o RR forte ou vibrante.

2.1. Estigma referente ao / R / retroflexo

Há na sociedade brasileira um forte preconceito linguístico que envolve diversos falares. Ramos (1997) em estudo intitulado *Avaliação de dialetos brasileiros: O Sotaque* discute a questão da aceitação ou não aceitação do falante em se adotar como língua padrão o seu próprio dialeto ou o dialeto rural no português brasileiro. Os dados apurados revelaram preconceito linguístico por parte dos informantes em variados graus, conforme tabela e citação seguinte:

Tabela 1: Avaliação, por estado, do dialeto rural como padrão brasileiro

	SC		MG		PB		RS		RJ	
	Nº	%								
Favorável	4	7	2	3.7	1	1.6	3	5	00	0
Desfavorável	45	80.6	45	84.8	55	88.6	51	84.6	53	78.4
Total	57		53		62		59		62	

É consensual a rejeição do dialeto rural como padrão/ modelo de fala no Brasil: acima de 78% em todos os estados. A porcentagem de a-

ceitação tem em Santa Catarina seu índice máximo (7%) e seu índice mínimo no Rio de Janeiro (0%). (RAMOS, 1997, p. 108).

As afirmações seguintes estabelecem uma comparação entre o índice de aceitação dos diferentes sotaques:

O dialeto mineiro e o paraibano são os menos aceitos, respectivamente, 6,5% e 7%. Muito próximo está o dialeto carioca (8,5%). Há vinte anos, a aceitação desse último era maior (19,9%, cf. Almeida, 1979:273), o que possivelmente indica perda do estatuto de capital cultural do país por parte da cidade do Rio de Janeiro. Ainda bastante próximo do dialeto carioca está o dialeto catarinense (10,3%). O maior índice é alcançado pelo dialeto gaúcho (16,5%). (RAMOS, 1997, p. 109-110).

A autora pondera, ainda, que há um alto grau de rejeição a todos os dialetos testados quanto a poderem ser considerados “um modelo a ser seguido por todos os brasileiros”: nenhum dos dialetos alcança um índice superior a 50%.

Estudos na área da linguagem apontam, muitas vezes, o fator “estigma” como aspecto intrínseco às situações de fala onde ocorre realização do erre retroflexo, às vezes o indivíduo é alvo de pilhérias e brincadeiras de mau gosto em virtude dessa característica linguística. A realização do erre retroflexo é tida, ainda, como forma “caipira” de se expressar. Sendo assim, há a possibilidade de no bairro Várzea estar ocorrendo a estigmatização da forma retroflexa nas realizações de fala. Serão feitos testes de avaliação subjetiva para verificar se há estigma ou não em relação à variante retroflexa. Em observações assistemáticas, percebemos que há certo grau de estigma associado a essa variante em Lagoa Santa e que as mulheres realizam menos a variante retroflexa.

Verificamos se houve estigma em relação ao erre retroflexo na área em que há variação. O grupo Varfon-Minas pretende ainda verificar se há estigma em relação ao erre retroflexo na área onde não há variação. A hipótese de Viegas, no prelo, é de que o estigma é maior onde há variação e de que há uma relação entre maior estigma do erre retroflexo e progressão da variante não retroflexa. Assim pretendemos responder fundamentalmente à pergunta: Quais são os grupos de fatores sociais e linguísticos que estão favorecendo a presença do erre retroflexo na região de Lagoa Santa? Há estigma atribuído à variante retroflexa na comunidade pesquisada?

Para efeitos do presente projeto seguem as hipóteses: Fatores sociais como faixa etária, gênero exercem influência sobre a variável enfocada nessa pesquisa. A variante retroflexa é estigmatizada pela comuni-

dade pesquisada. A variante fricativa está em progressão na comunidade pesquisada.

Objetivos Específicos: Descrever as realizações da variável (R) em Várzea. Verificar os grupos de fatores que possam interferir para que essas realizações ocorram. Definir o “status” de prestígio ou desprestígio das variantes. Definir a ocorrência de um dos aspectos da variação: mudança em progresso ou variação estável. Contribuir para a formação do corpus dos falares de Minas Gerais do VARFON-MINAS.

3. *Fundamentação teórico-metodológica*

A metodologia adotada para execução dessa pesquisa tem como pressupostos teóricos a teoria da variação e mudança linguística, modelo desenvolvido por Labov, em sua obra *Sociolinguist Patterns*, 1972. O modelo é conhecido também como “sociolinguística quantitativa”, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados.

Os procedimentos metodológicos centraram na pesquisa de campo, cujos dados foram coletados sob a forma de entrevistas que incluíam as narrativas pessoais, ou seja, de história de vida dos falantes. Esse método permitiu ao pesquisador conseguir dados da forma mais espontânea possível, proporcionando-lhe a detecção do fenômeno pesquisado. Os dados foram submetidos a tratamento estatístico conforme modelo descrito em Guy & Zilles (2007).

Foram, ainda, realizados testes de reação subjetiva, segundo Labov (1972), para que se possa observar a avaliação do estigma em relação à variante retroflexa na comunidade pesquisada.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram obtidos através de gravações de entrevistas individuais¹, digitalizadas, baseadas em narrativas orais do português brasileiro, de falantes do bairro Várzea do município de Lagoa Santa – MG. O termo “narrativa” é entendido, aqui, como sendo o “relato linguístico de eventos passados e acabados, estocados e disponíveis na memória do falante” (TARALLO, 1985, p. 20).

Todas as narrativas foram registradas sem a presença de outros indivíduos que não o documentador e o informante. A opção por esse

¹ Moradores do bairro Várzea.

procedimento visa a permitir que as narrativas fluam o mais espontaneamente possível e que não haja ruídos.

Os informantes tiveram perfil semelhante. Foram todos falantes do português do Brasil, nascidos no bairro Várzea em Lagoa Santa e que não tenham morado em outro bairro no decorrer de suas vidas. Assim todos informantes pertencem ao mesmo grupo social. Todos informantes têm o 1º grau completo, estamos, pois, controlando a escolaridade. Serão garantidos sigilo e anonimato totais aos informantes, não somente para respeitar as normas éticas das pesquisas acadêmicas, como também para propiciar o máximo de espontaneidade durante as gravações.

Essa pesquisa considerou os fatores masculino e feminino para o grupo de fator gênero. Será que homens e mulheres falam diferentemente em relação à variável (R)? Há estudos na área da variação e mudança linguísticas que discorrem sobre o assunto e apontam diferenças nas realizações de fala produzidas por homens e por mulheres.

A seleção do grupo de fator gênero para a realização do trabalho proposto na comunidade da Várzea em Lagoa Santa, intenta observar a fala de mulheres e homens em relação à variável (R) em final de palavra. Em muitos estudos do português brasileiro a retroflexão do “erre” revela-se como estigmatizada pela sociedade, baseando-se nessa premissa o fator “estigma” é um dos aspectos que será observado na comunidade de fala pesquisada. Para sua apuração serão aplicados testes de avaliação subjetiva.

O grupo de fator faixa etária, conforme postula Labov (1972), pode influenciar a variação. Sua atuação é condição para que determinada variação se propague. A mudança linguística origina-se num subgrupo da comunidade de fala, atinge todos os membros desse subgrupo e é levada à frente por gerações sucessivas. Serão estudadas duas faixas etárias: jovens de 18 a 30 e adultos de 50 em diante.

De início, as narrativas gravadas serão transcritas ortograficamente, na íntegra, utilizando-se as sugestões do Projeto NURC/SP-1986, com algumas adaptações e/ou modificações próprias para esta pesquisa: será marcada a ocorrência do (R): [ɹ], [ø], [h].

Para essa etapa do trabalho - *transcrição das gravações* – serão utilizadas as sugestões do Projeto NURC/SP-1986, com algumas adaptações próprias, conforme já se disse, que viessem atender a pesquisa em especial. As convenções ortográficas utilizadas na transcrição têm o obje-

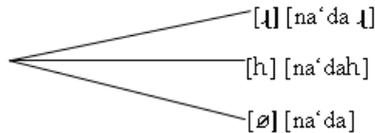
tivo de alcançar um bom nível de fidelidade em relação aos dados originais, ou seja, os registros das narrativas orais. Será feita a codificação das variáveis independentes verificadas nas entrevistas.

Foi utilizado o programa de regras variáveis *VARBRUL* (versão de 1992). Esse programa calcula a porcentagem de cada fator, em relação à variável dependente considerada.

3.1. Descrição das variantes e dos grupos de fatores a serem analisados

Para este estudo foi selecionada a variável (R) em final de palavra que, seguida de consoante ou pausa, pode-se realizar como fricativa ou retroflexa ou pode ainda não se realizar. Então analisamos os contextos em que o (R) aparece em coda externa e em que há variação, pois quando seguida de vogal a realização é sempre *tepe*, ou seja, seguida de vogal parece não haver variação.

Em final de palavra seguida de consoante ou pausa: (R)



3.2. Fatores considerados

3.2.1. Os grupos de fatores linguísticos

Observaremos se existe atuação de fatores linguísticos na realização das variantes. Foram averiguados aqui: a vogal precedente à variável (R), o contexto seguinte a pausa ou consoante, o tipo de consoante seguinte à variável (R), caso haja, a tonicidade da sílaba em que está a variável (R).

3.2.2. Os grupos de fatores sociais

Os grupos de fatores sociais para o estudo proposto são: gênero, faixa etária, considerando-se, então, para o trabalho dois fatores distintos em cada grupo de fator.

No grupo de faixa etária, a primeira faixa etária engloba falantes da idade entre 18 a 30 anos – ou seja, jovens e adultos, estudantes e iniciantes no campo de trabalho; a segunda faixa etária acima de 50 anos e está composta de adultos maduros, trabalhadores.

Outro grupo de fatores que foi considerado – o grupo de fatores: Sexo –, incluído na presente pesquisa pelas razões expostas a seguir. A maioria dos estudos sociolinguísticos já realizados e que incluíram o fator sexo (masculino e feminino) concluíram que as mulheres empregam menos a linguagem estigmatizada e variáveis fora do padrão do que os homens do mesmo grupo social, nas mesmas circunstâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Hucitec, 1976.
- AGUILERA, V.A. *Atlas linguístico do Paraná*. Londrina: Uel, 1994.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Nas trilhas do -R retroflexo*. Tese de doutorado em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CALLOU, D., MORAES, J.; LEITE, Y. *A realização das consoantes posvocálicas no português do Brasil*. In: Gramática do português falado. Campinas: Unicamp, 1998.
- CHAMBERS, J.K. *Sociolinguistic theory*. Oxford: Blackwell, 1995.
- CHEN, M.; W. S-Y WANG. Sound change: actuation and implementation. *Language*, v. 51, n. 2, p. 255-281, 1975.
- COHEN, M. A. A. Estudos da fala rural: a retroflexão do erre e a neutralização rural/urbano. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, V, 2007. Belo Horizonte. [Caderno de Resumos]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007, p. 408.
- CORREA, Maria Marilda. Um pouco de nossa história. Crônicas de Maria Marilda: histórias pesquisadas ao pé do ouvido. Revista virtual da cidade. Disponível em:
<http://www.lagoasanta.com.br/cronicas/maria_marilda/cronicas-marilda-ago-09.htm>. Acesso em: 27 de setembro de 2010.

FERRAZ, Irineu da Silva. *Características fonético-acústicas do / r / retroflexo, uma das variantes dos sons de / r / de Pato Branco (PR)*. 2005. 99 f. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FISCHER, J. L. Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word*, 1958 *apud* PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 33-34.

ELIA, Sílvio. *A unidade linguística no Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

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

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for applied linguistics, 1966.

_____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Empirical foundations of linguistic theory: the scope of american linguistics*. R. Austerlitz (ed.) Lisse: The Peter de Ridde Press, 1975a.

_____. Building on empirical foundations. In: W. Lehmann e Y. Malkiel (Eds.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982, p. 79-92.

_____. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistics change: social factors*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 2001.

LEHISTE, I. *Acoustical characteristics of selected English consonants*. The Hague: Mouton, 1962, p. 51-115.

LEITE, Cândida Mara Britto. *Atitudes linguísticas: A variante retroflexa em foco*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Campinas, 2004.

MEYERHOFF, Miriam. *Introducion Socilinguistics*. New York: Routledge, 2006.

MILROY, Lesley. *Language and social networks*. Oxford: B. Blackwell, 1987.

OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, M. A. Sobre os reflexos sociais da mudança em progresso. *Ensaio de Linguística*, ano IV, no 7:71-89. UFMG. 1981.

_____. Aspectos da difusão lexical. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, jul/dez., 1992.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática. 2002.

_____. *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 34-40.

RAMOS, Jânia M. Avaliação de dialetos brasileiros: o sotaque. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG, 1997, n. 5, v. 1, p. 103-125.

RENNICKE, Liris. *As atitudes linguísticas perante o / r / retroflexo em Belo Horizonte, MG*. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Helsinque, Finlândia, 2010.

REVISTA VIRTUAL DA CIDADE. *Mapa da cidade*. Lagoa Santa, 2010. Disponível em: <http://www.lagoasanta.com.br>. Acesso em: 05-10-2010.

RIBEIRO, José et alii. *Esboço de atlas linguístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: MEC. Casa de Rui Barbosa. Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

SCHERRE, M. M. P. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro*, p. 239-264, 1996.

_____. Preconceito linguístico, variação linguística e ensino. Rio de Janeiro: *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Preconceito Linguístico e

Cânone Literário, n. 36. Entrevista concedida a Juçara Abraçado. [1º. Semestre de 2008], p. 13.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Thais Cristóforo; MARTINS, Raquel Fontes. O cancelamento das líquidas intervocálicas no português. In: REIS, César (Org.). *Estudo em fonética e fonologia do português*. ISBN 85-87 470-23 X. FALE-UFMG. 2002

WEINREICH, U. M.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Directions for historical linguistics*, Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97-189.

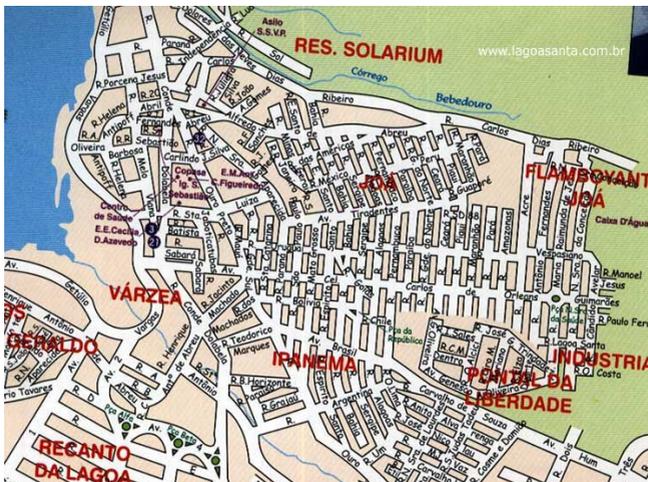
WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. <http://pt.wikipedia.org/wiki/caipira>

Anexo 1- Mapa da localização do município de Lagoa Santa em Minas Gerais.



Fonte: Instituto de Geociências Aplicadas (IGA)- Belo Horizonte, 1999.

Anexo 2 -Localização do bairro Várzea na cidade de Lagoa Santa



Fonte: Revista Virtual da Cidade. Mapa da cidade. Lagoa Santa, 2010. Disponível em: <http://www.lagoasanta.com.br>

**ANÁLISE DE ASPECTOS CODICOLÓGICOS
DE MANUSCRITO OITOCENTISTA
ENCONTRADO EM MATO GROSSO**

Ana Maria Alves Rodrigues de Paula(UFMT)

anamaria_arpaula@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@ufmt.br

Este trabalho, parte do grupo pesquisa “Estudo do português em manuscritos produzidos em Mato Grosso a partir do século XVIII”, do Programa de Mestrado em Linguagem, do Instituto de Linguagens – IL/UFMT, propõe analisar alguns aspectos codicológicos em documento encontrado no Arquivo Público de Mato Grosso, gentilmente cedido para as cópias fac-similares, dentro dos conceitos do que hoje entende-se por a Filologia: constitui-se numa ciência que se concentra no texto, sem o qual não subsiste, já que o texto é sua razão de ser.” (ANDRADE, 2008, p. 9), sendo o texto escrito, manuscrito ou impresso, apresentado em material mole, como o papiro, o pergaminho, o papel, seu principal objeto.

Dentre as disciplinas que apoiam a ciência filológica está a Codicologia, que trata do estudo do códice, como eram chamados vulgarmente os documentos, estudo que conforme SPINA (1977, p. 18) “é atinente exclusivamente ao conhecimento do material empregado na produção do manuscrito (*Scriptoria*) e das condições materiais em que esse trabalho se verificou”.

A palavra códice deriva do latim *codex, cis* (ou *caudex, cis*) tronco de árvore (SPINA, 1977, p. 23), de onde se retiravam as tábuas, que enceradas, serviam como suporte para a escrita, as quais eram amarradas pelas margens formando os códices. O códice era, assim, muito parecido com o que chamamos hoje de livro, diferenciado dos escritos em papiro e em pergaminho que formavam rolos.

A codicologia estuda a qualidade e a preparação do pergaminho, a natureza e origem do papel, a composição das tintas e das cores utilizadas na decoração, os mínimos detalhes da encadernação (dimensão, composição dos cadernos), modos de enumeração, entrelinhamento, colunas, margens, reclamos, dimensões das letras, os motivos iconográficos, a própria escrita. (SPINA, 1977, p. 23)

Segundo Lemaire (1989, p. 3, *apud* CAMBRAIA, 2005, p. 26), a codicologia deve “fixar-se sobretudo em compreender os diversos aspectos da confecção material primitiva do códice”. É neste sentido que utilizamos a mesma técnica para esta análise, com algumas alterações tendo em vista tratar-se de manuscrito em caderno único.

O documento que apresentamos é uma carta manuscrita enviada por Manoel da Costa Cardoso, do Rio de Janeiro, em resposta provavelmente ao presidente da Província de Mato Grosso, capitão-general Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, que a presidiu durante o período de 1772 a 1789, datada de 15 de fevereiro de 1784, apresentada em edição fac-similar seguida de transcrição semidiplomática ao final deste artigo, para melhor entendimento do mesmo, considerando que não faz parte deste trabalho a análise paleográfica.

Observa-se que a transcrição semidiplomática consiste em transcrever o documento como se apresenta, apenas digitado em computador, respeitando as fronteiras de palavras ou a falta delas, a ortografia usada pelo escritor, a pontuação e acentuação utilizada ou a falta delas, sem que se faça qualquer outra alteração a fim de modernizar o texto, a não ser o desdobramento das abreviaturas, marcando-se, contudo, em itálico, as letras acrescentadas, o que o caracteriza com um “grau médio de mediação do editor”, (CAMBRAIA, 2005, p. 95) necessária à leitura do texto manuscrito. Ao início da transcrição, apresentaremos os critérios utilizados.

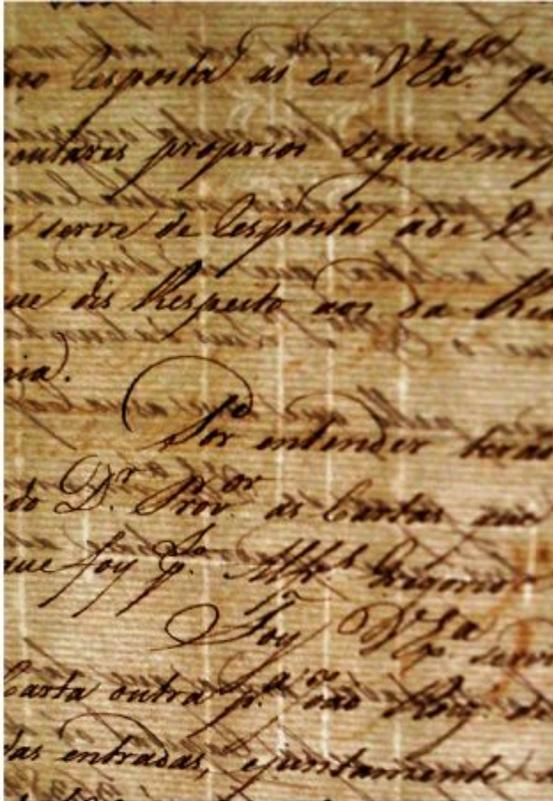
A análise codicológica, seguindo a sugestão de análise em Cambraia (2005, p. 28), foi feita em observação direta do documento original, durante visita ao Arquivo Público de Mato Grosso, uma vez que mesmo a edição fac-similar, que é a fotografia do texto, a mais próxima do original, ainda deixa de registrar certos detalhes como cor exata do papel e da tinta utilizada, as dimensões do papel ou das letras, pois os ajustes em máquina fotográfica digital e sua reprodução em meio eletrônico alteram esses caracteres, o que interfere na análise.

O documento se apresenta em papel de gramatura de aproximadamente 90 gramas, com 34,8 cm de altura por 22 cm de largura em cada uma das folhas do caderno, de cor amarelada, com pontusais¹ de 2 em 2

¹ Pontusais são linhas verticais, em marca d'água, resultante do reservatório em que se secava o papel.

centímetros e vergaturas¹ milimétricas aparentes, visíveis como se pode observar na figura 1, e apresenta-se em 1 caderno bínio, ou seja 1 folha dobrada ao meio. A tinta é castanha, quase preta, e aponta um objeto de escrita, provavelmente pena de ave, muito comum à época, de ponta bem fina e de fácil deslizamento sobre o papel.

Apresenta filigranas² no primeiro fólio, no segundo e na metade da dobra do papel. No F1r apresenta-se em formato de cruz invertida com figura ao alto (fig. 1)



¹ Vergaturas são linhas horizontais, em marca d'água, resultante de uma espécie de rede que servia para a secagem do papel.

² Filigranas são marcas d'água visíveis quando colocado o papel contra a luz. (ACIOLI, 1994 – p. 10)

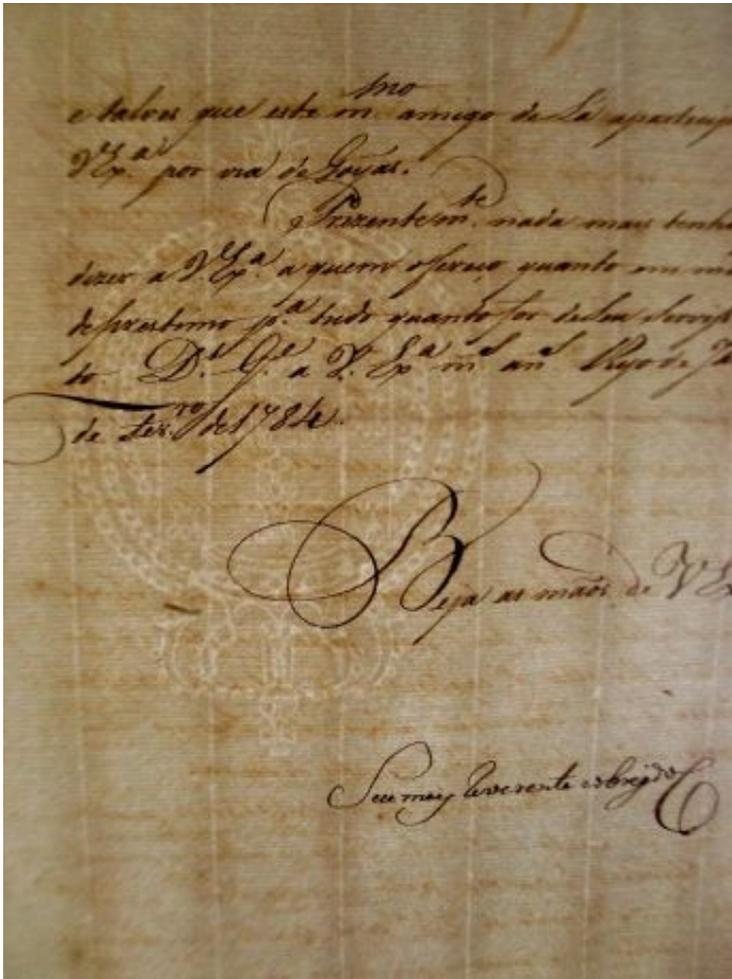


Fig. 2

No f6lio2r (fig. 2) pode ser observada filigrana em formato de escudo. Ao centro, sobre a dobra do papel encontra-se pequena filigrana, como indica o fac-símile da Figura 3.



Fig. 3

Ao início do fólio 1 *rectum* (frente) encontra-se o vocativo e dois registros de intervenção de terceiros: o R = Respondida possivelmente quando de seu arquivo à época de sua recepção e a data da carta, a lápis, provavelmente do Arquivo Público de Mato Grosso, quando de seu tombamento. A mancha, parte do papel em se encontra a escritura, no Fólio 1r, é bem delimitada, com caligrafia agradável e de fácil leitura, apresenta 23 cm de altura por 15,5 de largura, sem pautas, formando uma coluna à direita do papel, não apresentando margem direita, constituída

de 26 linhas, incluindo-se as interferências de terceiros.

A capital inicial “N” é bem trabalhada ocupando um espaço de 15,2 cm de comprimento por 5 de largura, iniciando o parágrafo à 11,5 cm de margem esquerda, enquanto o restante da mancha está a 6,5 cm.

Encontra-se ao final deste fólio a presença de reclame “*de 17.*” que se repete ao início do Fólio 1v, utilizado comumente para orientar o leitor.

O uso do verso do papel, segundo Acioli (1994, p. 55), nos documentos avulsos do Brasil, em sua maioria, não era muito comum. Neste documento, contudo, praticou-se a opistografia, isto é, a utilização do verso da folha para continuação da escritura, com apresentação do Fólio 1v, cuja mancha possui 22,5 cm de altura por 15,5 cm de largura, iniciada à esquerda, sem espaço de margem, a 11,5 cm do borda superior da folha e concluída a 5,8 cm da dobra, à direita, constituída de 23 linhas numeradas de 27 a 50.

O fólio 2r apresenta mancha do texto, sem as assinaturas, de 6,5 cm de altura por 15,5 de largura. Margem esquerda de 6,5 cm da dobra do papel, indo até a borda do papel, à direita, constituída das linhas 51 a 57.

O fecho final da carta está a 4,5 cm da mancha e a 11 da dobra, à esquerda (linha 58). A despedida está a 4,4 cm do fecho e a 12 da dobra, à esquerda (linha 59). A assinatura está a 7 cm da despedida e a 13 da dobra, à esquerda, seguida do local e data (linha 60). Não há margem direita. A escrita vai até final do papel.

Em todos os fólios é utilizada a escrita cursiva em ductos regulares.

Não se observa a presença de destinatário, comum ao final do gênero carta, contudo é possível inferir, pela datação do documento que fora escrita ao presidente da Província de Mato Grosso, o capitão-general Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres.

O fólio 2v apresenta-se em branco.

1. Critérios de edição utilizados nesta transcrição semidiplomática

1. As abreviaturas serão desenvolvidas, marcando-se em itálico as letras omitidas.
2. As linhas serão numeradas de 5 em 5 à margem direita da mancha.
3. Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver, mesmo no caso de separação silábica ao final de linha.
4. A pontuação original será rigorosamente mantida. Será mantido o hífen simples "-" ou duplo "=" em separação sílaba ao final de linha.
5. Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como no original.
6. Inserções de terceiros serão marcadas entre colchetes “[]”.
7. Letra ou palavra não legível por deterioração serão marcadas com a palavra ilegível, sublinhada, entre colchetes - “[ilegível]”.
8. Intervenção do editor em caso de conjectura será marcada entre parênteses. Por ex. li(vro).
9. As assinaturas ou as rubricas, quando legíveis, serão transcritas entre dípsles simples <José da Silva>.
10. Os reclames ou reclamos serão marcados com colchetes duplos “[[]”

Ms. 1 F1r

2-
17.2.84

Imo S^{mo} Ex. M^o

Esta mesma occasião por outra via
 pelo Capitulo de 1784 que se fez no seu par-
 ticular proprio de que me se abona encargos, as
 ta' sobre de Capitulo de 1784 de anno passado
 que se fez no seu de Real Decretos de Capitulo
 ma.

Para entender teris obrigado a mais de 1784
 de D. P^o de Casta que compendiaris a Recoda
 que foi de M^o de Regencia de Casta, e de al' p^o
 de Casta de 1784 de anno passado com adito
 Casta outra p^o de Casta de 1784 de anno passado que foi
 das entradas, e juntamente hua Letra de quantia
 de 3770298^o pertenencia a Real Fazenda de Casta pa-
 nada pelo D. P^o de Casta, que 1784 de anno passado
 de que de 1784 de anno passado a Real Fazenda de Casta, segundo
 conta que Hernandez de Casta de 1784 de anno passado
 de Casta.

Esta Letra de Casta vive na Real Fazenda que
 tem como se de Casta, e entregou ao P^o de Casta
 de Casta, e tendo de nome de Casta de Casta
 magis delatada, ja aqui estava a mais de anno
 quando chegou a Real Fazenda de Casta, e se
 de Casta de Casta de Casta de Casta de Casta
 de Casta de Casta de Casta de Casta de Casta

Transcrição 1 - Fólio 1r	
CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO BR MTAPMT SG 0857 Caixa 19	
ASSUNTO	Carta de Manoel da Costa Cardoso ao Governador e Capitão – General da Capitania de Mato Grosso Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres.
LOCAL	Rio de Janeiro – RJ
DATA	15 de Fevereiro de 1784.
ASSINATURA	Ideógrafo

[Respondido]

[15-2-84] *Illustrissimo eExcelentissimo Senhor*

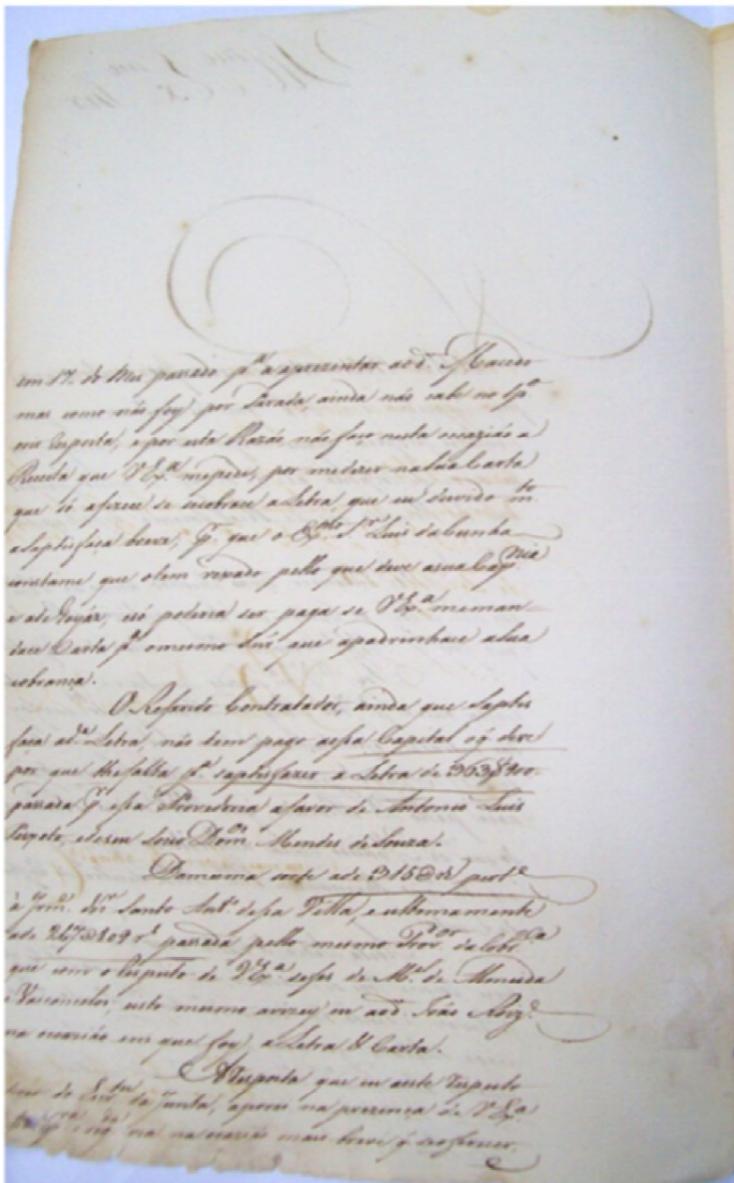
Nesta mesma ocazião por outra via

5 faço resposta as de *VossaExcellencia* que dis respeito aos seus par-
ticulares proprios de que mefes ahonra encarregar; ees
ta serve de resposta à de 2. de Agosto do anno passado
que dis Respeito aos da Real Fazenda dessaCapita=
nia.

10 Por entender terão chegado amão de *VossaExcellencia*
edo Doutor Provedor as Cartas que acompanhárão aReceita
quefoy pello *Alferes* Gregório Pereira, deixo de as repetir
Foy *VossaExcellencia* servido remeterme com adita
Carta outra para *Joaõ Rodriguez* de Macedo contratador quefoy
das entradas, ejuntamente hua Letra da quantia
15 de1:377\$295 *reis* pertencente a Realfazenda deSsa, pa
ssada pello *Doutor Provedor*, que *VossaExcellencia* dis ser obalance
do que oDoutor Macedo devia àProvedoria deSsa, segundo
aconta que lhemandou omesmo *Provedor* dentro da referi=
daCarta.

20 AditaLetra & Carta veyo na Parada que
troce Cosme Joze deBarboza, eentregou ao *Senhor General*
de Goyáz; etendo odito Cosme dadita Capitania para esta Sua
viage dilatada, já aqui estava amais de hum mes
quando chegou adita Parada; e por estemotivo, só
25 remety aditaCarta eLetra aoEscrivão da Iunta de
VillaRica o *ThenenteCoronelCarlos JozedaSilva* em 17 □

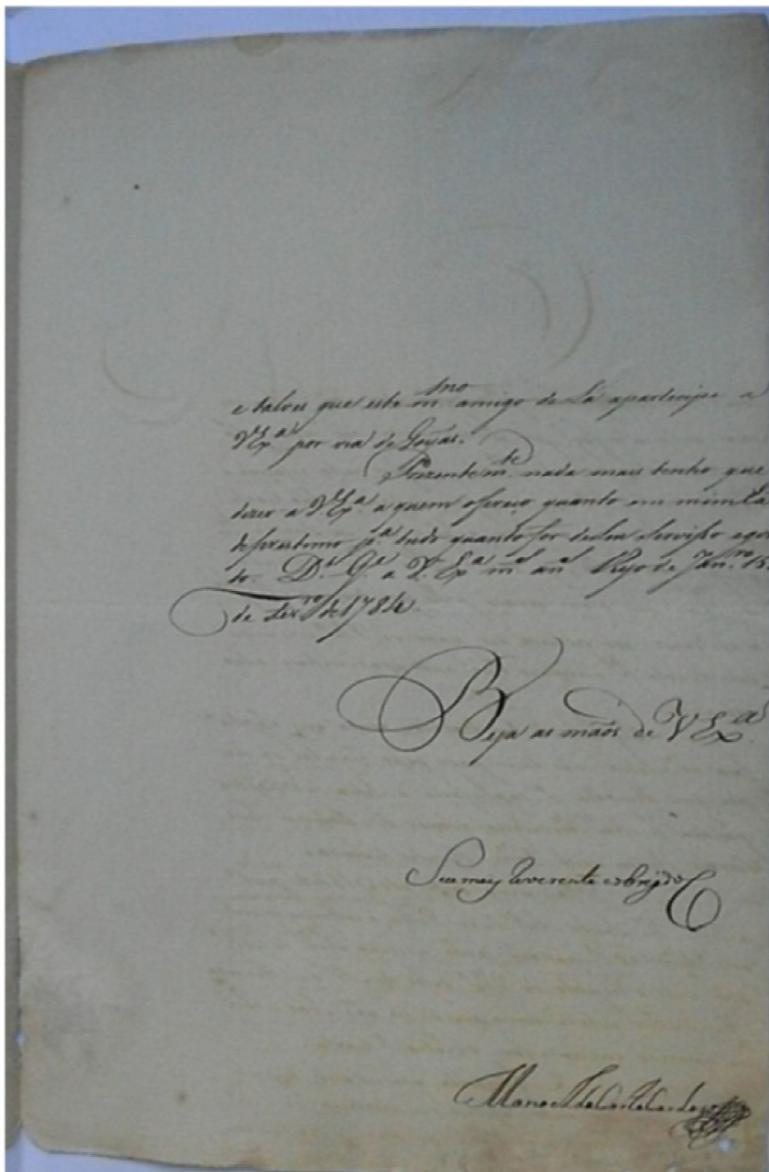
Msl F1v



Transcrição 1 - Fólio 1v

30 [[em 17□]] do mes passado para a apresentar aodito Macedo
mas como não foy por Parada, ainda não sabe no tempo
ovir resposta; e por esta Razaõ, não faço nesta occaziãõ a
Receita que *VossaExcelencia* mepede, por medizer aSuaCarta
que só afizece se secobrace aLetra, que eu duvido muito
aSaptisfaça breve; por que o *Excelentissimo Senhor Luis daCunha*
constame que otem vexado pello que deve asuaCapitania
e adeGoyáz, esó poderia ser paga se *VossaExcellencia* meman=
35 dace Carta para omesmo *Senhor* que apadrinhace aSua
cobrança.
O referido Contratador, ainda que Saptis
faça adita Letra, não tem pago aeSsa Capital oque deve
40 por que lhefalta para saptisfazer aLetra de 363\$900
passada por essa Provedoria a favor de Antonio Luis
Peixoto, edeseu sócio Domingos Mendes de Souza.
Damesma sorte ade 315\$ reis pertencente
à *Jeronimo dosenhor Santo Antonio* dessa Villa, eultimamente
ade 267(\$)⁸⁰⁹ reis passada pello mesmo Provedor daCobrança
45 que com o respeito de *VossaExcellencia* sefes de Manoel de Almeida
e Vasconcelos; eisto mesmo avizey eu ao dito Ioaõ Rodriguez
na occazião em que foy aLetra & Carta.
A resposta que eu aeste respeito
tiver do *Escrivam* da Junta, aporei na prezença e*VossaExcellencia*
50 p[or] p[rov]a e segunda via na ocaziãõ mais breve que seoferecer,

Msl F2r



Transcrição 1 - Fólio 2r

e talvez que este mesmo amigo de Lá apartecipe a
Vossa Excellencia por via de Goýas.
Prezentemente nada mais tenho que
55 dizer a Vossa Excellencia a quem ofereço quanto em mim há
deprestimto para tudo quanto for de Seu ServiSso egos
to. Deos Guarde a Vossa Excellencia muitos annos. Ryode Janeiro 15
de Fevereiro de 1784.
Beja as mãos de Vossa Excellencia
60 Seu mais reverente eobrigado
<Manoel da Costa Cardoso>

2. Considerações finais

Esperamos que a breve análise codicológica apresentada seja útil ao labor filológico de outros pesquisadores e ainda contribua para a preservação dos documentos manuscritos, ainda tratada sem a devida atenção em nosso país. Acioli (1994, p. 60) acrescenta que “aqueles que nunca tentaram fazer transcrição de documentos manuscritos, por certo desconhecem quão árdua análise, quase microscópica, exige o desempenho de tal tarefa”, com certeza, necessária para a preservação e construção da língua que hoje utilizamos, da história e da cultura.

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.

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: Um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFPE, Editora Universitária/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1994.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas em manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

SILVA, Paulo Pitaluga Costa e. *Governantes de Mato Grosso*. Edição do Arquivo Público de Mato Grosso, 1993.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1977.

**AONDE, ADVÉRBIO DE LUGAR – AONDE
UM ESTUDO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO AONDE
NA BAHIA**

Dayb Manuela Oliveira dos Santos (UEFS)

daybmanuela@yahoo.com.br

Evani Rodrigues (UEFS)

eva_prodrigues@hotmail.com

Josane Moreira de Oliveira (UEFS)

josanemoreira@aol.com

Norma Lúcia Fernandes de Almeida (UEFS)

normalfalmeida@ig.com.br

1. Apresentação

O presente trabalho analisou o uso da palavra *aonde* e os sentidos estabelecidos por seus usuários. A análise foi feita a partir de dados oriundos da observação de falas dos baianos. A dinâmica utilizada para a sua realização se enquadra numa abordagem de reconhecimento da linguagem como uma construção baseada no uso, destacando-se aqui especificamente o item lexical *aonde*, na perspectiva dos estudos de gramaticalização. Foram fundamentais para a realização deste trabalho autores como Svorou (1993); Lakoff e Johnson (1980); Gonçalves (2007); Martelotta (2011); Cunha (2008). Os exemplos que ilustram as construções com *aonde* no estudo aqui proposto são demonstrações que ocorrem facilmente no dia-a-dia baiano. Essas construções podem ocorrer com uma utilização na forma mais conhecida da palavra em análise, como advérbio de lugar (*Aonde* você vai com tanta pressa?), ou acontecem num sentido metafórico, expressando um processo de mais gramaticalização, sendo, portanto, advérbio de negação (– Cláudia é a mais bonita da turma./ – *Aonde*!?!), evento que nos propomos a estudar. Nesse contexto, pudemos constatar que sua utilização o apresenta também como elemento polissêmico, ele deixa o seu sentido mais concreto indicador de deslocamento e se apropria de um sentido extremamente abstrato.

2. Apontamentos sobre estudos de gramaticalização

De grosso modo, o termo gramaticalização, refere-se a um modo especial de mudança linguística, a saber, um dos mais comuns fenômenos de mudança. Trata-se de um processo que “revela-se em instâncias

diversas, como morfologia, fonologia, semântica e sintaxe” (GONÇALVES, 2007, p. 31).

Compreender e admitir processos de gramaticalização torna-se possível a partir da existência de escolas da linguística que se interessam pela língua em uso, observa os fenômenos de variação e mudança linguísticas, o falante e o ouvinte concretos em suas variadas interações, entre outros elementos. Há, nesta perspectiva, interesse pela fala e pelo discurso.

Segundo Gonçalves (2007) não há consenso entre os estudiosos quanto à definição do processo de gramaticalização. Há, no entanto, a concepção inicial de gramaticalização, bastante difundida, referente à aquisição gradual de propriedades de formas gramaticais por uma unidade linguística ou de ampliação de sua gramaticalidade, caso já tenha estatuto gramatical.

A percepção da constante renovação linguística cede lugar ao questionamento sobre a pertinência de uma gramática dada a priori, portanto, fixa, e abre espaço para o que se vem chamando de “gramática emergente”. Nesse sentido, há uma constante gramaticalização relacionada ao uso da língua pelos falantes reais. Para Martelotta (2011, p. 26):

A gramaticalização é uma manifestação do aspecto não estático da gramática, uma vez que ela demonstra que as línguas estão em constante mudança em consequência de uma incessante busca de novas expressões e que, nunca estão devidamente estruturadas.

Segundo Gonçalves (2007), é possível classificar os linguistas que pesquisam gramaticalização em função do tipo de trabalho ou método adotado em seus estudos, embora essa classificação não seja tão fácil em função da complexidade dos fenômenos. Nesse sentido, a gramaticalização pode ser considerada “processo” ou “paradigma” e, ainda, diacrônica ou sincrônica. É considerada como paradigma caso esta seja observada em um estudo linguístico que busca enfatizar a maneira como formas e construções gramaticais surgem e como são usadas. Por outro lado, se determinado estudo da língua, buscar enfatizar e avaliar elementos que se tornam mais gramaticais, a gramaticalização é considerada processo.

Ainda, se o estudo objetivar a explicação sobre as maneiras de surgimento e desenvolvimento das formas gramaticais na língua, trata-se de uma perspectiva diacrônica de estudo da gramaticalização. Se, de outra forma, o objetivo consistir na identificação de graus de gramaticalida-

de apresentados por um item linguístico em uma abordagem discursivo-pragmática, trata-se de uma perspectiva diacrônica.

Quanto aos mecanismos que provocam a gramaticalização, não existe consenso entre os estudiosos. Gonçalves (2007) cita as diferentes perspectivas de Heine (1994), os quais enfatizam a transferência metafórica, e Lehmann (1991), o qual aborda a importância da analogia na gramaticalização e sua influência na maneira como tal processo se difunde na língua.

Para o próprio Gonçalves (2007), há vários níveis no processo de gramaticalização, nos quais a metáfora desempenha um importante papel. Assim, no nível cognitivo, há a tendência de partir do uso de itens mais concretos para itens mais abstratos. No nível pragmático, no qual percebe-se um propósito comunicativo de facilitar o entendimento do ouvinte, o falante busca usar termos conhecidos por seu interlocutor, a fim de tornar inteligível o significado novo que o mesmo deseja expressar. Quanto ao nível semântico, há o pressuposto de que o falante e o ouvinte conhecem o sentido original do léxico envolvido na mudança, a fim de que não haja risco de não compreensão por parte do ouvinte. No nível sintático, acontece gramaticalização em contextos que a propiciam.

A partir da percepção desses níveis de gramaticalização, torna-se possível afirmar que esta ocorre através de mecanismos preponderantemente metafóricos e metonímicos. De acordo com Martelotta (1996, p. 29):

A metáfora constitui um processo unidirecional de abstratização crescente, pelo qual, conceitos que estão próximos da experiência humana são utilizados para expressar aquilo que é mais abstrato e, conseqüentemente, mais fácil de ser definido. A metonímia diz respeito aos processos de mudança por contigüidade, no sentido de que são gerados no contexto sintático.

A partir deste ponto passaremos a análises de frases com o *aonde*, com exemplos de uso mais conhecidos e aceitos pela gramática prescritiva, assim como de usos inovadores comuns na fala de baianos. De acordo com o exposto anteriormente, trata-se de um estudo de gramaticalização considerado processo e sincrônico.

3. *Aonde, advérbio de lugar e de negação: exemplos da fala baiana*

As palavras são originariamente polissêmicas. Elas permitem a língua caracterizar um item lexical com uma diversidade de significados

que mantêm uma relação entre si. Essa polissemia dá ao usuário uma criatividade linguística natural e necessária.

A diversidade de sentido que as palavras podem apresentar possibilita às pessoas utilizarem-nas de maneira variada trazendo para a língua uma riqueza de sentido, comprovando a cada vez que ela (a língua) é um fenômeno heterogêneo, possui múltiplas formas de manifestação, é variável, portanto está suscetível a mudanças que se apresentam a partir de práticas históricas e sociais e essas variações e mudanças se apresentam em situações concretas de uso.

É, portanto, com a concepção de linguagem baseada no uso que, neste trabalho, analisamos a palavra “*aonde*” a partir de transcrições de falas de alguns baianos, já que se sabe também, que a língua se apresenta diferentemente a partir da região em que ela é utilizada.

A gramática tradicional classifica o advérbio de forma geral como um modificador do verbo. Além disso, há os advérbios denominados de intensidade que podem intensificar o sentido de um adjetivo e de um outro advérbio, como no exemplo abaixo:

- Fui bem na prova, *muito bem!*
- Os turistas ainda estavam *bem longe*.

Segundo Cunha; Cintra (2008), os advérbios são classificados de acordo com a circunstância ou sentido que veicula. E locução adverbial é o conjunto de duas ou mais palavras que funciona como advérbio. As locuções adverbiais formam-se por associação de uma preposição com um substantivo, com um adjetivo ou com um advérbio. É o caso da palavra *aonde* que para se gramaticalizar, passou por alguns processos.

Svorou (1993) citado por Poggio (2002) observa que as características morfossintáticas dos morfemas linguísticos espaciais variam ao longo de um *continuum* de fusão. Assim, para se analisar o percurso do *aonde* há que se buscar a gramaticalização da preposição *a* através do processo de *morfologização*, ou seja, a junção de elementos de várias classes gramaticais ou de uma mesma classe e a autora observa três estágios. O primeiro, há o estágio em que encontramos os elementos *entrelaçados* (*embraced*), o morfema linguístico espacial e seu complemento formam unidades fonológicas independentes – *a onde* –; o segundo é o da *aglutinação* (*agglutinated*), quando os morfemas se unem mas são identificáveis em contextos fonológicos – *aonde* –; e o último estágio

fundido (*fused*) quando os morfemas afixados estão sujeitos à alteração fonológica a partir da raiz.

A presente proposta pretende demonstrar como o *aonde*, que inicialmente é classificado como advérbio de lugar, indicador de movimento, assume o sentido de advérbio de negação bastante comum na fala do baiano. Vale destacar que esta ideia contraria a classificação comum dos advérbios, a qual apontam apenas o *não* como advérbio de negação.

Ao baiano é atribuído comumente o caráter inovador, inclusive na forma de utilizar a língua, não à toa existe o termo baianês para se referir ao modo peculiar dos baianos falarem, sobretudo informalmente. Ele é inovador, as palavras em seu contexto ganham significados diversos e interessantes, isto pode ser comprovado a partir da análise feita com a palavra *aonde*, que em sua origem classifica-se como um advérbio de lugar trazendo a ideia de que há um movimento.

Aonde é uma palavra que se liga aos verbos que indicam o movimento que o locutor efetua em relação à figura exterior a ele (o lugar). Sendo assim, esse movimento é constatado quando sai de um ponto de partida, percorre um *trajector* e alcança uma meta. No enunciado “*Aonde você vai?*”, *aonde* assume a característica mais concreta de sua existência que é sair em direção a algum lugar, logo, há a necessidade de se deslocar e seguir um *trajector* (percurso); temos um sujeito “você”, que realiza um movimento em relação ao lugar desejado. Há aí uma caracterização de *aonde* como um advérbio de movimento indicador de lugar.

Essas são as únicas atribuições do termo *aonde* presentes na gramática tradicional. No entanto, a utilização da língua por falantes baianos nos apresenta outro modo bastante difundido e compreendido por falantes de variadas idades, classes sociais ou com diferentes níveis de escolaridade, conforme muito provavelmente poderia ser confirmado em um estudo mais amplo na Bahia, o que extrapola os limites do trabalho ora apresentado. É o que podemos observar no diálogo abaixo:

– Salvador não é uma cidade muito interessante!

– *Aonde!!!?*

Aonde assume um sentido diferente, pois agora é utilizado metaforicamente para negar. O valor atribuído a palavra é metafórico, pois há uma extensão semântica do item lexical “*aonde*”. Ele deixa de ser um advérbio de movimento, de lugar, para se tornar um advérbio de negação, o que o faz se tornar mais gramaticalizado. O uso metafórico da palavra

em análise envolve domínios cognitivos, ou seja, domínios da experiência do mundo, que permitem que esse léxico “*aonde*” seja aceito plenamente nesse contexto e em outros, como no exemplo abaixo:

Joana disse que amanhã vai chegar mais cedo.

– *Aonde*?!!! Do jeito que ela é...

Neste exemplo, percebe-se também o sentido de negação que o *aonde* se apropria havendo um processo de mais gramaticalização, pois de um advérbio de lugar – seu sentido primário – passa a um advérbio de negação. Podemos constatar que o *aonde* perde seu sentido concreto de deslocamento, portanto, de acompanhar um verbo de movimento para se entregar a um sentido mais abstrato, um sentido metafórico.

O *aonde* pode, também, funcionar como advérbio modalizador, pois expressa a validade do enunciado ou a avaliação do próprio falante. Em verdade, este tipo de advérbio atua sobre o significado de todo enunciado de forma a expressar a maneira como o enunciador se posiciona a respeito do que fala ou escreve. Assim, pode-se compreender que o próprio enunciador da oração deixa claro que não vai perder a noite a troco de nada.

"*Aonde* que eu vou deixar de ficar em casa pra perder noite à toa"

Há que se considerar ainda que, embora a gramática procure estabelecer diferenças entre o advérbio onde – lugar em que – e *aonde* – lugar a que, encontra-se no uso coloquial o emprego de uma forma como podemos observar a partir dos exemplos abaixo:

Aonde você estava? ou *Onde* você vai?

- *Onde* você mora?

- *Aonde*?

Vê-se, portanto, que além de acompanhar verbos indicadores de deslocamento, concretamente expressando seu sentido inicial e indicar negação dependendo do contexto em que é utilizado, o item lexical *aonde* também pode ser encontrado na fala baiana em substituição do item *onde*, que indica um lugar específico, o lugar em que.

4. Considerações finais

Vimos com esta análise sincrônica que *aonde* traz a ideia de que há um movimento, seja no uso mais concreto ou nas extensões metafóricas, polissêmicas que ele apresenta.

Analisando as construções acima, pudemos constatar que os sentidos dados ao *aonde* são compreendidos a partir do momento em que o consideramos uma palavra polissêmica, valendo-nos das ideias de Lakoff e Johnson (1980), quando apontam que uma análise polissêmica, conseqüentemente, é uma análise metafórica. E essa polissemia que reside nesse item lexical possibilita uma ampliação no seu uso, nos variados contextos discursivos, permitindo que apresente diversos significados, desde o ato concreto de indicar um movimento de alguém em direção a algum lugar, até o de negar alguma situação exposta na oração anterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. de Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MARTELOTTA, Mario Eduardo; VOTRE; Sebastião Josué; CEZARIO; Maria Maura. Os paradigmas da gramaticalização. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo; VOTRE; Sebastião Josué; CEZARIO; Maria Maura (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil*. Uma abordagem funcional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupo de Estudos Discurso & Gramática: Rio de Janeiro, 1996, p. 24-40. Disponível em: http://www.discursoegramatica.lettras.ufrj.br/download/publicacao_livro_gramaticalizacao.pdf. Acesso em: 22/07/2011.

POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português*. Uma abordagem funcionalista. Salvador: Edufba, 2002.

**APONTAMENTOS SOBRE A
LINGUAGEM METAFÓRICA EM AMÉRICA LATINA:
MALES DE ORIGEM DE MANOEL BOMFIM**

Marcela Cockell (UERJ)
marcelacockell@hotmail.com

1. Considerações preliminares

Na obra *A América Latina: males de origem* de 1905, Manoel Bomfim procura delinear os seus preceitos e concepções concernentes à formação do povo brasileiro, tendo como referência um modelo progressista cuja educação eliminaria o atraso e garantiria a soberania nacional. O seu principal questionamento era desvendar as raízes dos problemas do Brasil e da América Latina, que se tornavam empecilhos ao progresso e a democracia destas nações. Ao defender suas ideias Bomfim se contrapôs às teorias explicativas vigentes e a todos os seus contemporâneos intelectuais como Nina Rodrigues e Sílvio Romero. Sua obra rompeu com a neutralidade, convidando o campo intelectual ao debate. Este movimento legitimou o seu engajamento intelectual e a importância de sua obra no pensamento social e político brasileiro. Para adentrarmos as reflexões de *A América Latina: males de origem* é necessário explicitar, sinteticamente, qual seria este paradigma científico.

De acordo com Costa (2003, p. 58) o discurso científico na passagem do século XVIII para o XIX, tinha como premissa o povo de uma nação sendo estudado na perspectiva de determinantes biológicos e climáticos. Havia uma necessidade de classificar, ordenar e hierarquizar a ciência submetendo o homem aos mecanismos da natureza, às leis da hereditariedade e do determinismo do meio geográfico. No Brasil no movimento romântico que tinha o “bom selvagem” como uma forma de negar a realidade escravocrata entrava em crise, especialmente após a Abolição da escravidão e a Proclamação da República. Naquele momento definir a nação era um impulsionador ao mundo civilizado.

Em *A América Latina: males de origem*, Bomfim não objetiva enfatizar a constituição da singularidade do povo, mas explicar historicamente a formação nacional brasileira buscando compreender os motivos pelos quais estes povos se mostram atrasados socialmente e economicamente. Para Manoel Bomfim, essa relação entre países civilizados e atrasados (desenvolvidos e subdesenvolvidos), tanto do Brasil quanto dos

outros países da América Latina é estabelecida pelas questões econômicas e políticas, e não étnicas ou climáticas. Em suma, para Bomfim, o atraso não pode ser justificado apenas pela teoria das raças e sim pela ausência da educação, isto é, a ignorância, enfatizando através da teoria do parasitismo social, definida pela lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo somada à dominação interna das elites. Bomfim diagnosticou os “males” e também o “remédio” para cura: a educação, ideia reforçada em outros escritos:

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).

É com este discurso algoz, ausente de neutralidade e por isso mesmo, incômodo que *A América Latina: males de origem* se tornou uma obra tão significativa na biografia do autor, que deu continuidade a este pensamento em três obras posteriores: *O Brasil na América* de 1929, *O Brasil na História* de 1930, e *O Brasil Nação* de 1931.

2. *Investigações acerca da linguagem interpretativa no texto*

Durante a leitura do texto *A América Latina: males de origem* notamos o uso de uma linguagem interpretativa. Diante da intelectualidade brasileira do início do século XX não é difícil imaginar o desconforto em relação à obra. Bomfim não optou pela neutralidade, desenvolveu uma interpretação da sociedade brasileira, e latino-americanas procurando compreender os “males de origem” ou fatores determinantes na evolução destas sociedades em comparação com as nações europeias tomando de empréstimo expressões do campo da medicina e botânica e usando os recursos da metonímia e da metáfora para tornar seu texto subversivo e o menos neutro possível. Segundo Sussekind e Ventura (1984, p. 15), é com base no uso explícito destes recursos que se constrói o discurso crítico de Manoel Bomfim, partindo do pressuposto da sua intencionalidade em se opor à linguagem da ciência “neutra” que oculta a metáfora por critério do conhecimento científico.

Além das metáforas, podemos destacar os aspectos metonímicos do texto que nos permitem associar algumas ideias apresentadas intencionalmente pelo autor. Conforme Panther e Radden (1999) a metonímia não é apenas um processo de substituição, mas um processo cognitivo

em que funciona um esquema conceitual. Dentro desta perspectiva, Panther e Thornburg (2002, p. 281) restringem a metonímia a contiguidade entre conceitos e acrescentam a contingência, logo a associação entre os conceitos envolvidos deve ser contingente e não necessária. A visão conceitual da metonímia do estudo de Radden e Kovecses (1999, p. 21) afirma que o processo metonímico provê o acesso mental a uma entidade conceitual (o alvo) por meio de outra entidade (o veículo). Como exemplo desta relação, temos aqueles mais tradicionais: causa pelo efeito, lugar por instituição, lugar por evento, produtor pelo produto, etc. Desse modo, podemos dizer que metonímia atua como um processo associativo, em que os itens lexicais se associam em significados próximos, e segundo Langacker (2000, p. 199), atua como um ponto de referência na língua e ocorre de forma tão generalizada que muitas vezes não notamos o seu caráter regular.

Na obra de Bomfim podemos dizer que a proposta do autor em abordar a América Latina é metonímica em relação à própria situação brasileira, ou seja, o autor associa as problemáticas brasileiras a todas às nações latino-americanas. O recurso metonímico também é utilizado ao associar os termos “ibéricas” às nações europeias colonizadoras e “não ibéricas” às colonizadas. Vale ressaltar, a utilização do “parasitismo”, se estendendo a “parasita” e “parasitado” também são metonímicos e fazem referência ao *Manifesto Comunista* de Marx e Engels (1848), que também apresenta estes termos, se aplicando à relação de causa/efeito.

Quanto à metáfora, partiremos pressuposto de que certos nomes pertencem às coisas, e somente quando falta esse nome, por ausência ou recurso de estilo, recorre-se a um termo impróprio, ou seja, figurado para preencher a lacuna lexical, isto é, na criação de uma metáfora. Logo, a metáfora cria significados, diferente da metonímia que estabelece rotas de associação aos significados lexicais já existentes.

Em sua investigação sobre a metáfora no discurso filosófico, Ricoeur (2005) aponta seu uso hermenêutico por interpretação, deslocando pressupostos da retórica para a semântica, desviando os problemas de sentido para os de referência. Desse modo, procurou analisar até que ponto a metáfora pode ser entendida no nível da palavra, como unidade ou tropo, e neste caso a unidade seria a frase. No primeiro caso, temos a aproximação com a teoria aristotélica. Foi definida em sua *Poética* como “a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia” (ARISTÓTELES, 1987, p. 312).

Na *Retórica*, Aristóteles retoma a noção de transposição e afirma que “as metáforas são enigmas velados e nisso se reconhece que a transposição de sentido foi bem sucedida” (ARISTÓTELES, 1987, p. 195). No caso ao considerar a frase como a unidade de significação, segundo a teoria da significação, considerando um sentido próprio das palavras em um contexto na frase em que está inserida. O linguista I. A. Richards questiona sobre o sentido próprio de uma palavra tornando-a dependente de um contexto: “Nós somos coisas que respondem as outras coisas” (*apud* RICOEUR, 2005, p. 196). Contudo, se entendermos que o contexto do discurso é um terreno vasto, e dentro de um enunciado metafórico as palavras atuam uma sobre as outras para produzir um sentido, logo “uma determinada ação que as palavras exercem umas sobre as outras na frase” (RICOEUR, 2005, p. 195). Em suma, para o autor o papel da metáfora e suas diferentes interpretações pode estar ligado às intenções e às convenções do contexto. Desse modo, é possível pensarmos no texto de Bomfim se diferenciando da produção intelectual de seu tempo, não no sentido da construção de um novo paradigma científico, mas de ir contra ele através de um discurso crítico que transparece ao discurso científico vigente. Enfim, eram metáforas intencionais: palavras e contexto usados na linguagem figurada para o autor não dizer explicitamente e ainda sim ser entendido. Enfim, dentro desta proposta de Ricoeur (2005) a metáfora poderia ser usada a rigor da ciência e controlada pelo autor.

Em oposição a esta posição, Derrida (1993) na *Mitologia branca*, desconstrói o discurso filosófico quando levanta uma suspeita universal afirmando que a metáfora é definida em seu fundamento como um recurso metafórico, ou seja, de cunho interpretativo e não literal. O autor utiliza conceito de “usura” como um desgaste responsável pelo apagamento dos significados iniciais:

O sentido primitivo, a figura original, sempre sensível e material (“todas as palavras da linguagem humana foram originalmente impressas com uma figura material e... todas representavam na sua novidade alguma imagem sensível..., materialismo fatal do vocabulário...”) não é exatamente uma metáfora. É uma espécie de figura transparente, equivalente a um sentido próprio. Torna-se metáfora quando o discurso filosófico põe-na em circulação. Esquece-se, então, simultaneamente, o primeiro sentido e o primeiro deslocamento. Não notamos já a metáfora e tomamo-la pelo sentido próprio (DERRIDA, 1993, p. 251).

Tal posição converge com Locke ao refletir quanto ao abuso do uso da metáfora optando pela monossímia. Para o filósofo, o uso exagerado do sentido figurado causa desvios interpretativos, confusões de ideias e ilusões de significados. As palavras ficariam viciadas e vazias em re-

lação ao significado. Em seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (1690) indica remédios para evitar abusos propositais das metáforas. Segundo Sussekind e Ventura (1984, p. 16), Manoel Bomfim desloca o sentido homológico de “parasitismo” para uma utilização que muitas vezes devido à falta de objetividade, não consegue estabelecer uma relação crítica entre o que pertence às cadeias biológicas e ao domínio histórico.

Bomfim atribui aos termos “parasita” e “parasitário” diferentes significações que se adaptam ao período histórico e relação social abordadas, e dialogam com o seu conceito de parasitismo:: metrópole/ colônia; estado/ povo; capital estrangeiro/ nação, explorador/ explorado.

A cadeia base de metáforas relacionada ao parasitismo é apresentada também em expressões zoológicas como “sanguessuga” e “varejeira”. A referência ao “sugar” ou “apropriar” também é notado na escolha de metáforas como: “ventosas”, “tentáculo” ou ainda “ferrão”. As expressões médicas e metáforas de doença são evidenciadas pelo tom quase profilático do texto, como se fosse traçado um diagnóstico da nação à espera de uma “cura” para todos os “males”, de um “remédio” entendido com a educação

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. Eis a conclusão última desta longa demonstração: a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar (BOMFIM, 1993, p. 270).

3. *Considerações finais*

Para Sussekind e Ventura (1984, p. 56) e Candido (2006, p. 177) o uso do texto interpretativo pode ter dificultado a sua recepção e até mesmo o seu entendimento no campo intelectual e literário. A falta de objetividade, como mencionamos, somada ao discurso crítico em relação ao discurso científico vigente nos faz refletir em relação ao silêncio de Manoel Bomfim e de sua obra. Tal fato não se limita apenas à linguagem de sua obra. Certamente, o nebuloso texto de *A América Latina: males de origem* ofereceu aos leitores e críticos contemporâneos de Bomfim um estranhamento, e não deixava de ser um incômodo (CANDIDO, 2006, p. 178) uma vez que questionava, denunciava e levantava questões políticas que iam de encontro ao discurso científico, e também de interesses políticos. Neste trabalho não adentramos profundamente a estas questões nos limitando ao estudo interpretativo do texto de Bomfim. Procuramos in-

vestigar, brevemente, algumas questões relacionadas à linguagem que colaboraram para que esta obra fosse colocada à margem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- BOMFIM, M. *A América Latina: males de origem. Parasitismo social e evolução*. Rio de Janeiro: 1905.
- _____. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BRANDAO, H. *Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás*. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1998.
- CANDIDO, A. *Educação pela noite*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSTA, W. P. Viagens e peregrinação: a trajetória de intelectuais de dois mundos. In: BASTOS, E. R; RIDENTI, M.; ROLLAND, D. (Org.). *Intelectuais: sociedade e política*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DERRIDA, J. A mitologia branca. In: _____. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- LANGACKER, R. *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2000.
- PANTHER, K. U.; THORNBURG, L. The roles of metaphor and metonymy in English -er nominals. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2002.
- _____. RADDEN, G. Introduction. In: PANTHER, K. U.; RADDEN, G. (Ed.) *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- RADDEN, G.; KOVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: PANTHER, K. U.; RADDEN, G. (Eds.) *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- SUSSEKIND, F.; VENTURA, R. *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. São Paulo: Moderna, 1984.

**AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ALGUMAS TENSÕES, ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES**

Talita da Silva Campos

tatyscampos@hotmail.com

Silvia Adélia Henrique Guimarães

sguimaraes05@hotmail.com

A língua não é um produto acabado que se transmite de uma geração a outra. Ela dura e perdura sob a forma de um contínuo processo evolutivo.

(Mikhail Bakhtin)

1. Introdução

A linguagem está em todo lugar, internamente, em nossos pensamentos ou externamente, em nossas relações com os outros. Ela nos situa no mundo, caracterizando-nos segundo traços subjetivos, tais como idade e sexo, e coletivos, como origem geográfica e nível socioeconômico.

O interesse e a preocupação com o perfeito domínio da linguagem nasceu com os gregos, pois a linguagem não era mais estudada como Língua e sim como discurso, uma vez que se objetivava o convencimento dos outros através de determinada verdade. A linguagem era concebida como um artifício que possibilitava não apenas falar, mas falar de modo elegante e convincente, associando arte e técnica.

Mas se, inicialmente, a linguagem era discutida de maneira filosófica, passou a se configurar como objeto de estudo científico, tornando-se centro de muitas discussões conceituais e teóricas. Assim, atualmente, ela tem sido muito discutida por ser considerada o meio pelo qual os sujeitos se posicionam no mundo.

Questiona-se o quanto a escola pode aperfeiçoar essa inserção com o objetivo de garantir a eficiência comunicacional ampla e eficaz. Sabe-se que todas as crianças, independentemente do nível histórico, social e cultural em que estão inseridas, têm a capacidade de se comunicar por meio da linguagem. A linguagem oferece aos falantes um sistema infinito de possibilidades na construção de enunciados, o que confirma que ela não é adquirida somente pela imitação ou memorização.

Como instrumento utilizado por uma diversidade de usuários, a linguagem possui variações e dentro dos limites estabelecidos pela gramática (universal ou específica de cada língua), os usuários têm a possibilidade de agir de maneira criativa segundo suas necessidades.

O presente trabalho visa a associar as últimas descobertas dos estudos de aquisição da linguagem aos conceitos pedagógicos atualmente difundidos na educação básica brasileira. Se num primeiro momento traçamos o desenvolvimento histórico das diversas abordagens da aquisição da linguagem, num segundo momento, aplicamos os conceitos às práticas pedagógicas.

2. *Aquisição da linguagem: uma perspectiva teórica*

Os últimos anos têm sido marcados pela rápida e contínua evolução nos estudos de aquisição de linguagem. A lingüística enquanto ciência tem podido contar com estudos empíricos, mas também com as inovações tecnológicas que a ciência tem legado aos diversos campos do saber, possibilitando, *na e a partir da* interdisciplinaridade, descobertas, confirmações, contradições, reencaminhamentos... Enfim: a fomentação da pesquisa na área de aquisição de linguagem.

Dependendo do enfoque e da época – e dos avanços tecnológicos, cada teórico levantará uma hipótese ou conduzirá suas contribuições para uma determinada vertente. Assim aconteceu com a hipótese Behaviorista, que enfoca os estímulos e as reações no processo de aquisição da linguagem; assim aconteceu com o inatismo de Chomsky, só para citar exemplos.

Mas não poderíamos descartar as contribuições das vertentes anteriormente propagadas, ainda que novas pesquisas e novos teóricos preferiram trilhar outros caminhos; isto porque, de alguma forma, determinado pressuposto contribuiu minimamente para o reencaminhamento das pesquisas e, pautou novos achados, ainda que na refutação dos anteriores. Acreditamos que assim caminha a ciência: nessa rede que se tece com achados que se ampliam sem jogar fora “nem o bebê, nem a água do banho”.

Essa metáfora pode ser usada se pensarmos nas contribuições das diversas tendências lingüísticas para as atuais pesquisas em linguagem, sejam cognitivistas, sejam sociointerativistas. E também se pensarmos que os paradigmas não se rompem, e muito menos emergem repentina-

mente, de “inspirações”; antes, são construídos paralelamente, ou seja, convivem com alguma teoria vigente à época, “disputando legitimidade” e só depois uma teoria, sobrepujando à outra, passa a se tornar vigente, acontecendo assim a “mudança de paradigmas”, (ALVEZ-MAZZOTI, 1999; DENZIN & LINCOLN, 2006; SCHWANDT, 2006; GERGEN & GERGEN, 2006).

Sendo assim, as atuais pesquisas em aquisição da linguagem têm muito a ganhar, porque essas postulações justificam a interdisciplinaridade que acontece, por exemplo, nos experimentos de aquisição da linguagem da Dra. Patrícia Kuhl¹, no Centro para Mente, Cérebro e Aprendizagem (CMBL), na Universidade de Washington, em que cientistas que tradicionalmente estudam este assunto, como os linguistas, psicólogos, neurologistas e fonoaudiólogos, mas também cientistas de várias outras áreas, como músicos, pesquisadores educacionais, biólogos geneticistas, engenheiros, especialistas em informática e cientistas da computação.

Se o trabalho da pesquisadora se justifica no encorajamento na colaboração multidisciplinar no estudo do desenvolvimento humano, o que pode promover mais eficácia para novas descobertas; se os participantes são oriundos das mais diversas áreas, desde as clássicas até as mais recentes; a importância dos estudos comportamentais dos bebês de diversas culturas e línguas reside nas informações sobre a percepção da fala e as estratégias de que as crianças se valem para dominar a língua no primeiro ano de vida.

Patrícia Kuhl (2006) aborda esta questão em seu livro “Língua, cultura, mente, cérebro: Progresso nas fronteiras entre disciplinas” a partir de quatro enfoques: da psicologia da linguagem, que pensa a criança individualmente; da antropologia cultural, que estuda o adulto e com ele estimula a fala de sua criança dentro de sua cultura específica; da neurociência, que examina o cérebro a partir de novas tecnologias; e da ciência da computação, que programa computadores para reproduzir o que os bebês fazem quando adquirem a língua para descobrir como o cérebro codifica as informações da língua.

Cada uma dessas ciências tem seu próprio viés, entretanto, elas têm em comum um objetivo principal: entender como uma criança apresenta tamanha habilidade linguística, cognitiva e social a partir da coope-

¹ Codiretora do Institute for Learning and Brain Sciences da Universidade de Washington. Uma das principais autoridades mundiais nos estudos de desenvolvimento da linguagem.

ração biologia/cultura, e como a sociedade pode ser beneficiada com tais descobertas. Sendo, inclusive, esta última pergunta que move este trabalho: a partir das descobertas teóricas em aquisição da linguagem, pretendemos refletir as implicações desses conceitos nas práticas pedagógicas.

2.1. Sobre as teorias clássicas em aquisição da linguagem

As teorias clássicas em aquisição da linguagem, fomentadas no século passado, pairavam seus debates sobre a questão do nativismo e do aprendizado teórico; é nesse contexto que o behaviorismo de Skinner figura a aprendizagem como uma forma de condicionamento. Para ele, assim como no comportamento animal, a linguagem se traduzia num comportamento verbal que se desenvolvia através do reforço externo; ou seja, para ele, a língua era um operante. É nesse contexto também que Chomsky postula uma “faculdade da linguagem”, na qual as restrições inatas das crianças para a língua teriam uma gramática e uma fonética universal, a partir da qual a linguagem humana poderia adquirir formas.

Assim, para Skinner, o *input* tão somente não poderia fazer emergir a linguagem, tendo esta que preceder das contingências de recompensa; e para Chomsky, as crianças teriam um conhecimento inato da língua, que se consolidaria na construção de padrão particular de um módulo de linguagem a partir do input linguístico a que a criança fosse exposta.

2.2. As pesquisas atuais: convite a um consenso

Os primeiros testes experimentais em aquisição da linguagem em bebês foram realizados em nível fonético. Mas mesmo assim, esses experimentos foram importantes, visto que os primeiros teóricos haviam se concentrado apenas em crianças maiores, deixando de fora os primeiros meses de vida do bebê.

Tais testes tentavam mostrar que crianças demonstram “habilidade extraordinária” para detectar as regularidades no *input* linguístico. Pois que da fala corrida do adulto, das sentenças inteiras, a criança reconhece os sons que se repetem. Fazem isso primeiramente no interior das palavras e, posteriormente, nas palavras diferentes, no interior das sentenças. Se, num primeiro estágio, a criança consegue detectar esses padrões, em seguida, ela o faz reconhecendo as similaridades dos falantes

diferentes, e também nos diferentes contextos, formando, com isso, as categorias.

Assim, “um conjunto finito de fatos primários (unidades fonéticas, constituídas de combinações de traços subfonéticos) podem ser combinados para criar um conjunto infinito de palavras ou se sequências semelhantes a palavras” (KUHL, 2006, p. 15). Essa assertiva sobre a dualidade da fonética em semelhança à gramática serve não apenas para tratar da importância do balbúcio da criança na tentativa de articular a percepção dos sons, mas para validar a dificuldade de se detectar os padrões – mas que mesmo assim ela consegue fazê-lo. Por isso “habilidade extraordinária”.

Além dessas dificuldades fonéticas, outras emergem em graus ainda maiores quando a criança se depara com a fala corrente, já que não configura quebras ou pausas entre as palavras. Aqui entra a importância das pistas prosódicas – frequência, entonação, duração, que acontecem por meio das sílabas para suprir informações sobre o padrão de acento das palavras. As junções sintáticas, como início e fim das palavras, também são marcadas por meio das pistas prosódicas (a entonação, por exemplo).

Outro suporte para a concepção do inatismo na linguagem é o argumento da pobreza de estímulo. Segundo essa teoria, existem certas características das línguas naturais que não podem ser apreendidas pela criança com base apenas em evidências, já que o ambiente linguístico onde a criança cresce fornece evidências positivas e negativas. Assim sendo, as crianças não ouviriam somente sentenças válidas da língua e não se deparariam com nada que as demonstrasse explicitamente que tipos de generalizações não podem ser feitas com base nos dados oferecidos. Se a criança, portanto, aprende de fato a gramática das línguas a que são expostas, logo, deve existir algum conhecimento inato que supra as deficiências do *input* e garanta que a criança adquira uma gramática adequada.

Chomsky postulou ainda sobre um órgão mental hipotético, cuja função específica seria a aquisição da primeira língua. Ele elaborou sua hipótese sustentando que as crianças precisam ter um dispositivo de aquisição da linguagem, um órgão mental característico, uma estrutura do cérebro, que tem a função específica de extrair de falas ouvidas casual e frequentemente, as generalizações exigidas para que a criança possa construir as regras de fonologia e gramática necessárias.

Vários experimentos, nos anos 1970 e 1980, tentaram verificar se as crianças conseguiam detectar os padrões das línguas faladas no mundo. Talvez para testar a postulação da gramática universal. Fato que os contrastes fonéticos eram reconhecidos pelas crianças, contudo, não era uma exclusividade das mesmas, já que bebês não humanos conseguiam fazer o mesmo; além disso, descobriu-se que a segmentação das unidades fonéticas não se limitava à fala, já que foram usadas com ouvintes humanos unidades que se assemelhavam à fala e as mesmas também foram detectadas por estes.

Ao final, os primeiros estudos concluíram que as crianças conseguiam detectar os padrões fonéticos de todas as línguas (EIMAS, in KUHL, 2006); contudo, os estudos que se seguiram comprovaram, em animais não humanos, que os mesmos também desenvolviam percepção categórica, o que alterou as primeiras conclusões (além de os testes mais recentes mostrarem que isso se amplia também para as pistas prosódicas).

Foi comprovado, além disso, que esse reconhecimento de todas as línguas do mundo se dava apenas nos primeiros meses de vida do ouvinte humano; que com o passar dos meses, acontecia uma alteração na percepção dessa criança a partir da experiência linguística, de forma que essa experiência produzia tanto uma manutenção quanto uma perda. Essa segmentação das unidades fonéticas feita pela criança foi tomada como uma habilidade geral de processamento auditivo e não exclusivamente para a linguagem, não sendo um reconhecimento inato.

Vale destacar que para Kuhl, os estudos que seguem apontam para uma convergência entre as postulações, e não para a polaridade do “Inatismo” e tão pouco da “tábula rasa”. Essa convergência se explica na *especificação inata* somada à *manutenção* da linguagem. Nessa perspectiva, a criança teria uma capacidade inicial de reconhecimento perspicaz (que não seria chamado de especificação inata de unidades fonéticas) e a partir daí, ela desenvolveria um “mapeamento” do *input* linguístico.

Nessa perspectiva, a enorme quantidade de informações que a criança adquire nos primeiros doze meses de vida, e descrevem sua língua materna, se dá a partir de certos fatores, como a demonstração de preferência pelas palavras novas, pela demonstração de preferência pela língua falada pela mãe durante a gestação, assim como pela sua voz; pelo interesse pela linguagem através da atenção que dá à fala do adulto.

Aqui entra o conceito de deformação da percepção infantil, que auxilia a explicação da construção do “mapeamento” que reconfigura essa percepção: o *efeito magnético da percepção*. Esse efeito magnético dá-se a partir dos protótipos fonéticos da língua materna. Eles “evocam respostas especiais, quando comparados com não protótipos de uma mesma categoria gramatical” (*ibidem*, p. 30). Veja a ilustração, em que a figura (1) representa esse estágio inicial e a figura (2) representa o segundo estágio, em que os diversos itens fonológicos são concentrados em torno de um item central, denominado protótipo, e que parece funcionar como um “ímã” para outros estímulos da categoria:

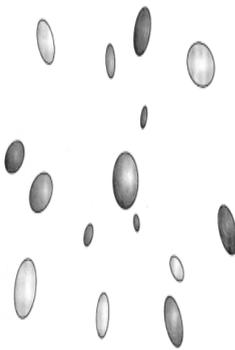


Figura (1)

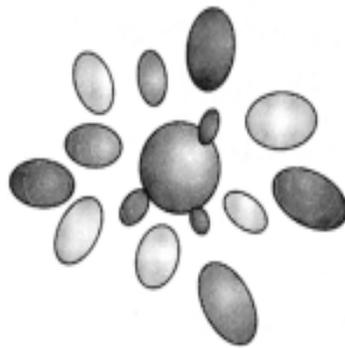


Figura (2)

Por volta dos seis meses de vida da criança, as experiências linguísticas alteram a percepção da criança, o que nos leva a iniciar outra questão: a importância do adulto na aquisição da linguagem. A forma peculiar que adultos de muitas culturas do mundo se dirigem à criança lhe dirigirem a fala não apenas demonstra o carinho que se tem por essa criança, mas facilita o aprendizado da mesma. Para os pesquisadores da área, o *maternalês*¹, forma como ficou conhecida essa forma de se dirigir à criança, é usado não só pelos pais, mas também por outros adultos responsáveis por ela, e exerce um papel importante. Primeiro porque o “pitch” mais agudo, o ritmo lento e os contornos entoacionais prolongados ajudam na clareza da fala; segundo, com essa clareza, a fala fica mais re-

¹ Também conhecido como *mamanhês*, *paternalês*, e até mesmo *tatibitati*. O termo original é *motherese*.

conhecível, dando inteligibilidade e ajudando na identificação das unidades sonoras prototípicas¹.

Os estudos mais recentes sobre o maternalês revelam que os adultos não têm consciência da alteração da fala ao se dirigirem à criança, o que indica que essa fala, além de espontânea, pode ser instintiva. Para a linguística, tal gesto tem todo sentido, visto a fala foi desenvolvida para a comunicação e, para isso, torna-se necessário que a adequemos ao ouvinte. Sendo, neste caso, a criança, o ouvinte, a adequação da fala do adulto seria coerente, até que a mesma tenha subsídio para se comunicar “perfeitamente”.

E por falar em “se comunicar perfeitamente”, pensemos um pouco na importância do balbúcio na aquisição da linguagem. Segundo os estudiosos, a criança se utiliza do balbúcio como forma de imitação. Ela imita os sons dos adultos como pode, sem nexos e conexões, até que treine e torne adequado o seu aparelho fonomotor e esteja maturada para tal.

Interessante usar essa “maturação”, pois nos faz lembrar outro conceito: o da plasticidade. Segundo os neurocientistas, existe um período crítico para a aprendizagem da língua. O argumento tenta responder como as crianças aprendem muito mais rápida e eficientemente a língua do que o adulto – inclusive uma segunda língua, mesmo sendo consenso que o adulto tenha habilidades cognitivas superiores às das crianças.

Maturana (2001) traz uma explicação biológica para esta questão. Ele concorda com os demais estudiosos quando diz que “o sistema nervoso está em contínua mudança estrutural, ou seja, tem plasticidade” (p. 186) e amplia a questão afirmando que essas alterações não se dão de forma abrupta e nem nas grandes linhas de conexões; antes, ocorre de forma local, “no plano das ramificações finais e nas sinapses” (idem), citando a plasticidade de forma geral, dando a entender um *continuum*, mas não menciona o processo da aquisição da linguagem, muito menos o período crítico.

Em contrapartida, outros estudiosos sugerem que a aprendizagem da língua depois de determinado período pode ficar comprometida por causa do mapeamento inicial realizado pelo cérebro para a fala, prejudicando, assim, o processamento das novas palavras que não estejam ade-

¹ Estudos estão sendo feitos para a utilização do maternalês como técnicas para adultos, auxiliando na aprendizagem de segunda língua.

quadras ao padrão aprendido. Para isso, seriam necessários novos mapas, mais apropriados para os novos padrões.

Citando Elman et al (1998) e Bach-y-Rita (*apud* PHILLIPS, 2006), Vasconcelos (2010) trabalha a ideia de que a plasticidade do Cortez não é compatível com as defesas da tese de módulos inatos. E a partir da demonstração de testes realizados pela neurociência conclui que há “tendências consistentes para a alocação do processamento das funções a dadas áreas corticais” (p. 11), que explica as propriedades computacionais dessas áreas como sendo mais adequadas para certas e específicas funções. Com se fossem “espaços reservados” para adequação do processamento do *input*.

Além desse conceito de plasticidade (outro nome dado ao período crítico), a Neurociência tem contribuído com outras descobertas em aquisição da linguagem. Atualmente se sabe que um número maior de áreas cerebrais está envolvido com o desenvolvimento da linguagem (muito além das de Brocca e de Vernick). Segundo testes realizados em pessoas lesadas, demonstra-se que diferentes sistemas corticais auxiliam diferentes aspectos do processamento linguístico.

Assim, o quadro atual das diversas disciplinas e metodologias em aquisição da linguagem aponta para a possibilidade de utilização de meios para novas descobertas. O que tem acontecido principalmente com a utilização de abordagens computacionais para imitar a aprendizado biológico natural da fala infantil. Essas simulações de computador inspiradas biologicamente são novas e parecem uma influência interessante das ciências do desenvolvimento cognitivos em modelos de computador. Aqui são usadas redes neurais artificiais para modelar resultados psicológicos; são realizados testes em laboratório para testar a hipótese de que as crianças podem adquirir sistemas vocálicos baseadas puramente nos inputs que elas recebem; é reproduzido o “neurônio *input*”, maior agrupamento de neurônios em torno dos inputs mais frequentes.

Tal conceito faz emergir novamente a questão do *input*, desta vez na perspectiva interacional. As tendências da variabilidade individual da estrutura cerebral se aplicam condicionadas às experiências necessárias para tal. Assim, os estímulos externos, sejam visuais, auditivos, sensórios de forma geral, auxiliam a aprendizagem de forma geral, contudo, para a aprendizagem da língua, há que haver exposição a uma língua durante a infância “e ser objeto de cuidados interpessoais dentro de uma cultura”

(*ibidem*). Assim, o isolamento na infância seria um dos fatores que inviabilizariam a aquisição da linguagem.

3. *Aquisição da linguagem: uma perspectiva interacional*

A linguagem é a primeira forma de interação da criança e geralmente ocorre através das instruções verbais durante as atividades cotidianas vivenciadas na família. Esse tipo de interação verbal evidencia as marcas sutis de papéis (*status*).

Conforme a criança vai desenvolvendo seu sistema sensorial – especialmente audição, fala e visão - sua linguagem se torna mais elaborada e ela alcança gradativamente um nível linguístico e cognitivo de acordo com a ampliação do seu círculo de socialização, ou seja, ao entrar para a escola a criança tem mais oportunidades para interagir e isso se reflete em mais possibilidades de ampliação e refinamento de seu sistema linguístico.

Os estudos acerca da aquisição da linguagem sob a perspectiva interacional contrariam a teoria da deficiência cultural, cujo postulado é o de que as crianças provenientes das classes menos favorecidas vivem em um ambiente interacional pobre de estímulos o que compromete o desenvolvimento de sua linguagem, o que acaba servindo para justificar seu fracasso na escola.

Segundo a explicação de Magda Soares em seu livro *Linguagem e escola*:

Os partidários dessa explicação defendem uma *superioridade* do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a *pobreza cultural* do contexto em que vivem as classes dominadas e os alunos desta classe apresentariam desvantagens, ou *déficits*, resultantes de problemas de *deficiência cultural*, *carência cultural* ou *privação cultural*; um meio pobre de estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com os objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação.

As pesquisas sobre a influência dos fatores sociais na aquisição da linguagem evidenciam a importância da interação e, de acordo com elas, as relações constituídas durante o processo interativo representam um sistema dinâmico no qual todos podem contribuir com suas experiências e conhecimentos.

A assertiva de Angel Pino nesse sentido é que o conhecimento se dá a partir da relação entre o sujeito e o objeto através de um elemento

mediador. Defende que o mundo real é, em si, inacessível à razão humana sendo, portanto, (re)conhecido através da representação simbólica, O autor valida sua tese conferindo à linguagem um papel importante nessa representação, visto que o pensar humano se representa através da palavra, que antes de ser do sujeito, esteve impregnada de valores dados pelo *outro social*.

Partindo dessa premissa de linguagem enquanto uma das faculdades mais significativas do ser humano, os estudos acerca dos processos de sua aquisição e desenvolvimento têm-se pautado na pesquisa sobre linguagem relacionando-a com contexto social e cultural em que ela é produzida (processada). Dentro desta perspectiva, a pragmática tem sido enfatizada, pois, segundo ela, a criança adquire a linguagem através do desenvolvimento de seus aspectos biológicos simultaneamente a sua inserção nos processos sociais, então, a interação social é requisito fundamental para que a criança desenvolva habilidades linguísticas e venha a constituir um sistema dinâmico no uso da língua.

As crianças das classes populares possuem a mesma predisposição para dominar o sistema linguístico, o que se faz necessário é que os professores reconheçam a relação e as implicações decorrentes do uso dos dialetos padrão e não padrão.

O não reconhecimento desses usos por parte dos educadores acaba contribuindo para a crise no ensino de língua, porque gera afirmações como “a língua portuguesa está em decadência” e, na verdade, o que se quer demonstrar aqui é a que a língua é um organismo vivo, que está em constante evolução, uma vez que reflete as necessidades de seus usuários (falantes da língua). Assim, o que se observa é a existência de usos que se restringem a determinados contextos e o que a escola deve almejar e oportunizar é a ampliação dos contextos onde a linguagem dos alunos possa se desenvolver sem rejeitar os conhecimentos linguísticos que eles já possuem ao ingressar na escola.

Conforme nos demonstra Magda Soares e considerando também o que está sendo proposto em nossa legislação educacional devemos nos atentar para o fato de que um ensino de língua que se comprometa com esse objetivo deve levar em conta as condições econômicas e sociais que atribuem prestígio a uma variante linguística em detrimento de outra, deve também levar o aluno a perceber o lugar que seu dialeto ocupa na relação que existe entre as estruturas sociais, econômicas e principalmente linguísticas, levando-o a compreender as razões pelas quais ele precisa

aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe então um bidialetalismo não objetivando sua adaptação, mas sim para transformar as condições que o marginalizam, permitindo sua inserção em novos grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

DENZIN & LINCOLN. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

NESKE, Garret. *On Perceived Conceptual and Methodological Divergences in Linguistic Theory and Cognitive Science: Distributional Analyses, Universal Grammar, and Language Acquisition*. Disponível em: <http://www.biolinguistics.eu/index.php/biolinguistics/article/viewFile/122/146>. Acesso em: 09/06/2010.

KUHL, P. et al. *Língua, cultura, mente, cérebro: Progresso nas fronteiras entre disciplinas*. São Paulo: Paulistana, 2006.

GERGEN, Mary A; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa. In: DENZIN & LINCOLN. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-387.

GEWANDSZNADJER, Fernando. Uma visão geral do método nas ciências naturais. In: ALVES-MAZZOTTI. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 10-64.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN & LINCOLN. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2006.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 21 – 50.

RÉ, Alessandra Del. (Org.). *Aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

BATES, Elizabeth; ELMAN, Jeffrey. *Rediscovered Learning*. Disponível em: <http://crl.ucsd.edu/~elman/Papers/SANperspective.pdf>.

VASCONCELLOS, Zinda. *Alguns subsídios interdisciplinares para o tratamento da questão da natureza cognitiva da linguagem*. São Paulo: ALFA, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3188/2916>. Acesso em: 22-06-2011.

**“ARQUIVAR A PRÓPRIA VIDA”:
LEITURA FILOLÓGICA
DO ARQUIVO DE ANTONIO CERQUEIRA**

Williane Silva Corôa (UFBA)

willicoroa@yahoo.com.br

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

borgesrosa6@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

No âmbito da crítica textual, a busca por materiais que façam alusão a determinada obra constitui-se em atividade que integra o processo de investigação, interpretação e estabelecimento do texto. Quando essa documentação se encontra em arquivo organizado pelo autor, faz-se pertinente uma leitura filológica, para que se possa desvendar como o autor quis “arquivar a própria vida”. Sendo assim, propõe-se, neste trabalho, tratar da importância do arquivo organizado pelo dramaturgo Antônio Cerqueira, observando, em um trabalho que se quer interpretativo, como o escritor faz seu arquivamento. Considerando-se que o arquivo se compõe de matérias de jornal reunidas pelo próprio Antonio Cerqueira, têm-se, na leitura desse arquivo, elementos de grande valia para a prática editorial científica e para melhor conhecimento do processo de transmissão de dada obra.

2. O arquivo e a edição de textos teatrais

Diante da diversidade de papéis produzidos pelos escritores – manuscritos autógrafos, rascunhos, esboços, notícias sobre a recepção da obra, entre outros – a crítica textual ocupa-se de um estudo detalhado desses materiais, a partir de análise dos suportes de escrita, observando as pistas que esses documentos podem dar sobre o processo de construção e recepção das obras. Ao se debruçar sobre a documentação encontrada nos arquivos, o filólogo procura interrogar os documentos para que se possam entender as condições de produção dessa escrita.

No âmbito da pesquisa realizada pela *Equipe Textos Teatrais Censurados* (ETTC), coordenada pela Profa. Dra. Rosa Borges, na UFBA, o arquivo tem função primordial, pois são nesses “lugares de memória” – Espaço Xisto Bahia, Teatro Vila Velha, Teatro Castro Alves, Bi-

biblioteca Pública do Estado da Bahia – que se obtêm os textos que integram o catálogo descritivo digital desenvolvido pela equipe.

A filologia, na perspectiva da crítica textual, dá tratamento aos textos que recupera e atualiza por meio do exercício da edição, do

[...] estabelecimento do texto [...] tarefa para qual convergem direta ou indiretamente todos os esforços do filólogo, consistindo em preparar para o uso do leitor uma cópia de determinado texto, geralmente sob forma de edição crítica (CASTRO, 1995, p. 515).

Os editores de textos modernos devem ter consciência de que estabelecer um texto consiste em prepará-lo a partir de um exemplar criteriosamente escolhido. Porém, a tarefa de estabelecimento do texto não está nunca concluída, dada às especificidades das diversas situações textuais. Fazem ainda uma leitura, uma interpretação da obra e de seus testemunhos no processo de transmissão. Nessa perspectiva, os materiais que se encontram nos arquivos públicos e privados são de grande importância, pois se constituem elementos que veiculam diversas informações sobre o processo de construção, transmissão e recepção das obras.

Integram os arquivos, o texto teatral censurado, recortes de jornais sobre as peças, certificados de censura, rascunhos, anotações manuscritas etc. Esses documentos auxiliam na fixação crítica do texto e oferecerem esclarecimentos dos percursos textuais das peças selecionadas para edição e, além disso, contribuem para a análise da recepção das mesmas. Nesse sentido, muito mais do que peças acessórias ou circunstanciais, os documentos desses arquivos constituem-se em eficientes estratégias textuais integradas à estrutura literária. Assim, busca-se ler o arquivo organizado por Antonio Cerqueira, que contribui de maneira singular para o trabalho de edição dos textos por ele produzidos.

3. *“Arquivar a própria vida”: o arquivo de Antonio Cerqueira*

Antonio Cerqueira, ex-integrante do Grupo Nosso e fundador da Companhia Antonio Cerqueira Produções Teatrais (C.A.C Produções Teatrais), nasceu em Santanópolis, Bahia, a 13 de junho de 1961. Filho de Doralice Freitas de Cerqueira, o dramaturgo saiu de sua cidade natal, e se mudou com a família para Salvador, capital do estado. Fez o ensino médio (antigo segundo grau) no Colégio do Sesí, onde começou a ter contato com o teatro. A trajetória de Antonio Cerqueira como ator, diretor e dramaturgo inicia-se nos anos de 1980. Nesse contexto, realizava com seu grupo de teatro (C. A. C. Produções Teatrais) um teatro de mili-

tância, altamente ligado a causa política, que visava a denunciar as condições sociais em que viviam grande parte da população brasileira. O dramaturgo teve, durante o período da ditadura militar, dois textos vetados em menos de um ano: *Baioneta Sangrenta* (1984) e *Blecaute no Araguaia* (1983), sob a justificativa de incitamento contra o regime militar e ofensa à dignidade ou ao interesse nacional.

Na *recensio*, processo que “estuda a tradição manuscrita ou impressa de um texto” (DUARTE), [199-], levantaram-se dados relacionados aos testemunhos das obras quanto aos elementos paratextuais, que segundo Genette (2006), podem ser uma série de mensagens que acompanham e ajudam a explicar determinado texto. Encontrou-se, dessa forma, no acervo do Espaço Xisto Bahia, uma pasta denominada Antonio Cerqueira, composta por recortes de jornais, que dão conta da carreira do dramaturgo, dentro e fora dos palcos. Ao pesquisar a pasta, verificou-se que alguns dos recortes possuíam assinatura e constavam de carimbo com endereço e CNPJ. As assinaturas são de Antonio Cerqueira e o carimbo é da C. A. C. Produções Teatrais. Segundo informações obtidas através de entrevista, o autor foi responsável pelo envio da pasta para o referido acervo.



Fig. 01 – Pasta encontrada no Acervo do Estado Xisto Bahia, com recortes de jornais assinados por Antonio Cerqueira

Os documentos que compõem a pasta são recortes de jornais que circulavam na Bahia, no período de ditadura militar, a saber: *A Tarde*, *Jornal da Bahia*, *Correio da Bahia*, *Tribuna da Bahia*. Além de possuir recortes de jornais de outros estados, como Sergipe e Paraíba. Ao todo, são cinquenta e três recortes de jornal, dos quais quarenta e oito não são assinados e dez possuem o carimbo da companhia. Dos seis recortes assinados, um traz, à direita, texto datilografado que trata do Grupo Nosso (cf. **Fig. 03**).

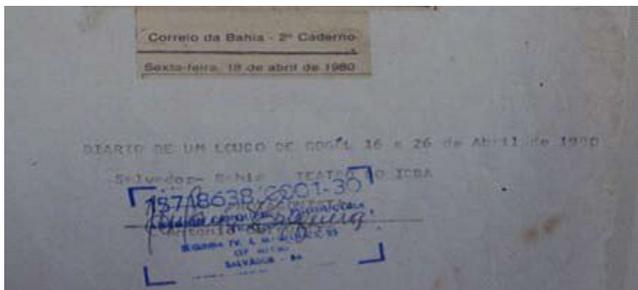


Fig. 02 - Assinatura do autor em um dos recortes de jornais que se encontra no Espaço Xisto Bahia



Fig. 03 - Texto datilografado acompanhado por matéria de jornal

Os recortes dão conta de duas décadas de atuação como dramaturgo: vão de 1979 até 1999. Tratam do início da carreira no teatro, passando por sua participação na Fundação Marcos Medrado como administrador da parte cultural, até a campanha pela reativação do Cine Teatro de Alagados. Os recortes não se encontram em ordem cronológica e a maneira como estão dispostos indicam uma ordem imposta por quem organizou a pasta, revelando o desejo de que aquilo seja lido como se apresenta.

O primeiro recorte da pasta, datado a 05 de maio de 1989, publicado pelo jornal *Tribuna da Bahia*, ilustra a atuação política do teatrólogo, quando este esteve a frente da Fundação Marcos Medrado (FMM), na qual atuava como diretor da parte cultural. O jornal noticia o apoio, o mapeamento e a catalogação dos grupos culturais do subúrbio de Salvador feita pela Fundação. Este primeiro recorte não foi escolhido à toa. Para Marques (2003, p. 147), “as práticas de arquivamento do eu apresentam, [...] uma intenção autobiográfica, evidenciando um movimento de subjetivação”.

Os recortes dão conta de várias atuações do dramaturgo: em alguns ele é descrito como combativo, em outros, como o censurado; outros ainda, como alguém que luta pela popularização das práticas teatrais, pela ampliação e manutenção dos espaços culturais.



Fig. 04 – Recortes de jornais que tratam de Antonio Cerqueira e sua produção.

Assim, nota-se que a prática de arquivamento de si, desenvolvida pelo autor, não tenta de forma nenhuma neutralizar as opiniões veiculadas nos recortes, pelo contrário, o dramaturgo dá ênfase a sua atuação enquanto ator social que luta contra o regime totalitário e seu órgão mais temido: a censura. Segundo Artières (1998, p. 31), “o arquivamento do eu não é uma prática neutra: é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria se visto”.

Ao organizar uma pasta com matérias de jornais que dão conta das apresentações da companhia a qual pertenceu e que delineiam um pouco de sua carreira, Antonio Cerqueira, buscou arquivar-se através destes documentos, organizando assim, uma *coleção de si*, que, segundo Ribeiro (1998, p. 35), “visa a guardar a melhor recordação de si próprio, geralmente graças à mediação socialmente aceita de objetos que ou já se valorizam, ou que um dia irão adquirir maior estima”. De acordo com Artières (1998, p. 11), “o homem passa a maior parte de sua vida arquivando-se”, porém, não é possível arquivar-se de qualquer modo: todo arquivamento exige escolhas e classificação dos acontecimentos que dão sentido a imagem que se quer transmitir. Por isso, “o que os arquivos pessoais podem atestar, o que o desejo de guardar os próprios documentos pode indicar, será esse anseio de ser, *a posteriori*, reconhecido por uma identidade digna de nota” (RIBEIRO, 1998, p. 35).

Esse conjunto de recortes de jornais arquivados pelo dramaturgo veicula uma gama variada de informações que são muito úteis ao trabalho de edição. Para a edição de qualquer texto dramático, deve-se considerar que estes “son efectivamente individuos historicos” (PERÉZ PRIEGO, 1997, p. 36), produto e produtores de cultura. Adentrar no arquivo de Antonio Cerqueira é verificar como o dramaturgo se constrói através dos recortes de jornais. Ao catalogar seus recortes, observando a maneira como a mídia lê sua produção teatral, Cerqueira, sujeito do arquivamento, cria a imagem de si, imagem pela qual pretende ser lembrado. O arquivo se configura, portanto, como uma espécie de narrativa, pois é um conjunto de dizeres sistematizados (MOREIRA, 2008). Dessa forma, arquivar-se é, “uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÉRES, 1998, p. 11).

4. Considerações finais

Ao fazer a leitura filológica dos documentos que compõem um arquivo, o filólogo pode verificar como se engendram os diálogos exis-

tentes entre arquivística literária e crítica textual. A leitura do arquivo de escritor contribui significativamente para crítica textual, pois amplia o olhar do filólogo ao seu objeto, possibilitando vê o texto não como um fim em si mesmo, mas como um “instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época” (SPINA, 1994, p. 82-83).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In: Arquivos pessoais, *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), v. 11, n. 21, p. 9-34. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CASTRO, Ivo. O retorno à filologia. In: PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias. *Miscelânea de estudos lingüísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 511-520.

DUARTE, Luiz Fagundes. Glossário. In: _____. *Crítica textual*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, 199-. 106 p. Relatório apresentado a provas para a obtenção do título de Agregado em estudos portugueses, disciplina Crítica Textual, p. 66-90. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cursos/etexto/glossario/intro.htm>. Acesso em: 26 out. 2010.

MARQUES, Reinaldo. O Arquivamento do escritor. In: SOUZA, Eneida Maria; MIRANDA, Wander Mello (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 141 – 156.

MOREIRA, Paula Renata Melo. Espólio de Paulo Leminski: Literatura Contemporânea – Patrimônio Cultural. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 6, 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14358.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2011.

PÉREZ PRIEGO, Miguel Angel. *La Edición de Textos*. Madrid: Síntesis, 1997.

RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si, ou... In: *Arquivos pessoais*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. p. 1483 *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CIEFEL, 2011

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sil, Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 35-42. 1998. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>.

Acesso em: 20 abr. 2011.

SPINA, Segismundo. *Introdução a edótica: crítica textual*. 2 ed. São Paulo: Ars Poética: EDUSP, 1994.

**CADERNOS DA EJA:
DESAFIOS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
NO VALE DO JARI**

José Enildo Elias Bezerra (IFAP)
enildoelias@yahoo.com.br

1. Introdução

O trabalho traz uma reflexão sobre as atividades que se encontram nos *Cadernos da Educação de Jovens e Adultos* – EJA, material este encontrado no site do Ministério de Educação. Para esse fim, foram escolhidos pelos alunos da terceira e quarta etapa (ciclo) cinco temas, que se tornaram oficinas semanais de leitura e produção textual, com duração de duas horas aulas por semana em cada turma, os estudantes são oriundos de duas escolas públicas municipais da cidade do Laranjal do Jari, Amazônia Oriental, estado do Amapá.

As observações aqui expostas destacarão a necessidade de trabalhar com um material específico para o público EJA na disciplina de língua portuguesa, inexistente nas escolas públicas da localidade e que naturalmente desnorteia o trabalho didático do professor, que muitas vezes utiliza materiais do ensino fundamental direcionados apenas para o ensino regular, trazendo assim, prejuízo na aprendizagem desse público que em sua maioria, por estarem em faixa etária diferente, não veem objetivos na aprendizagem da língua materna.

Os convidados a participar do projeto experimental foram professores de língua portuguesa, funcionários públicos da secretaria de educação do município, experientes em turmas da terceira e quarta etapa na educação de jovens e adultos. O levantamento socioeconômico das turmas existentes foi realizado por nove alunos do curso de secretariado do Instituto Federal do Amapá – IFAP – campus Laranjal do Jari. Há Também uma profissional da área de psicologia, que acompanhou durante as oficinas três alunos com necessidades especiais. A intenção de formar um grupo de voluntários para direcionar os trabalhos em salas da EJA foi intencional, já que a maioria dos profissionais de educação que atuam em sala da EJA trabalha com um ensino voltado ao tradicional.

Para efeito de finalização da pesquisa de campo o corpo docente e a profissional da psicologia desenvolveram seus relatos de experiências, destacando a importância de um material específico para estudantes da

EJA. Todo esse trabalho foi construído através de relatórios, reuniões, debates durante o primeiro semestre de 2011.

2. *A importância dos Cadernos da EJA*

Em 2006 foram publicados os primeiros exemplares de orientações didáticas para educação de jovens e adultos – EJA, um passo para o reconhecimento da necessidade básica da escola em ter material específico para esse público.

Os *Cadernos* são compostos por unidades temáticas como: alunos e alunas da EJA; a sala de aula como um grupo de vivência e aprendizagem; e registro; avaliação e planejamento. Entretanto, hoje este material não é mais publicado e entregue as secretarias de educação dos municípios, como em anos anteriores.

Para que os professores tenham acesso ao material deverão acessar ao site do MEC, desta forma, cada um poderá escolher o tema que desejem trabalhar com cada turma, de preferência relacionando sempre com a contextualização de cada comunidade escolar.

A coleção é composta por 27 *Cadernos*, sendo 13 para o aluno e 13 para o professor e um para concepção metodológica e pedagógica do material.

Os temas mais comuns dos *Cadernos* são: cultura e trabalho; diversidade e trabalho; economia solidária e trabalho; emprego e trabalho; globalização e trabalho; juventude e trabalho; mulher e trabalho; qualidade de vida e consumo; segurança e saúde no trabalho; tecnologia e trabalho; trabalho no campo; tempo livre e trabalho.

Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD “O material não deve ser o único utilizado nas aulas. Ao contrário, Com ele busca ampliar o rol do que foi selecionado pelo educador, incentivando a articulação e integração das diversas áreas do conhecimento”.

3. *Reflexões sobre atividades existentes nos Cadernos*

Ao considerar que, no município de Laranjal do Jari – AP, o ensino de língua portuguesa não acontece por meio da utilização dos *Cadernos da Educação de Jovens e Adultos* (EJA), os quais são publicados pe-

lo Ministério da Educação; há carência de informações por parte dos docentes sobre as atividades contidas nos referidos materiais; o grande número de estudantes da educação de jovens e adultos matriculados na região em discussão, onde a maioria desses encontra-se fora da escola a mais de 10 anos e ao considerar ainda que um dos professores voluntários possuía experiência em um projeto com EJA na região do Agreste Pernambucano, tomou-se a iniciativa de criar oficinas de leitura e produção textual utilizando os *Cadernos da EJA*.

No início das atividades o professor, que já atuava em projetos na EJA iniciou um trabalho de mediador entre os educadores da secretaria de educação do município tentando assim criar novas expectativas de ensino da língua portuguesa para os discentes na modalidade.

Foram criadas oficinas de leitura e produção textual em turmas de 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos em duas escolas municipais. A intenção dos docentes eram identificar o uso dos *Cadernos da EJA* nas aulas de língua portuguesa, para que ao final de cinco atividades pudessem concluir sua eficácia no ensino da língua em turma da EJA no município.

Os objetivos propostos pelos professores era observar como se dava a aprendizagem desses alunos com atividades existentes nos *Cadernos*; discutir novas práticas de ensino a partir da contextualização de textos que envolvem outras disciplinas e ainda apresentar aos professores do município resultados que levassem a elaborar métodos pedagógicos que modificassem as práticas ainda existentes em aulas da EJA.

4. A metodologia utilizada

A pesquisa foi iniciada a partir de um levantamento das turmas existentes na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto da Cidade do Laranjal do Jari – AP. Os dados foram selecionados a partir de um levantamento sobre as turmas de educação de jovens e adultos, existente na secretaria de educação do município. Após a realização de duas reuniões com a coordenação da EJA, ficou acordado que haveria necessidade de um levantamento apenas em turmas da 3ª e 4ª etapa, isto porque, a proposta dos trabalhos que seriam realizados estava direcionada para alunos que eram alfabetizados.

A coordenadora da EJA solicitou aos professores de língua portuguesa das duas escolas¹ que conhecessem os objetivos do trabalho do professor² que coordenaria as oficinas de leitura, ficando assim, após debates entre os professores voluntários, aceitaram o desafio de criar oficinas com os referidos *Cadernos* apenas dois professores.

Após reunião com o grupo de professores voluntários sobre o material didático existente nas escolas, constatou-se que era necessário ter um olhar diferenciado para o ensino de língua portuguesa do município. Por esse motivo foi idealizado um trabalho de leitura e produção textual em oficinas que se caracteriza como: atividades de leitura e produção textual utilizando os *Cadernos da EJA*, onde no próprio material já explicita várias seqüências didáticas a ser percorrida pelo professor.

Os temas a serem trabalhados foram escolhidos pelos próprios alunos que, em reuniões com os professores, apontaram entre 16 temas qual seria o que mais se identificava com a realidade em que os estudantes estavam mais próximos.

Foi também solicitada à coordenação do curso de Secretariado do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amapá – campus Laranjal do Jari, alunos e alunas, voluntários, para coletar dados sobre o público-alvo. Esse trabalho foi realizado em duas semanas. Ao final, foram inscritas nove alunas, que realizaram uma pesquisa socioeconômica através da aplicação de um questionário com trinta perguntas.

Essas alunas do curso de secretariado participaram de uma pesquisa de campo, onde coletaram dados dos alunos da EJA, como também realizaram levantamento estatístico de 542 alunos (as), provenientes das escolas pesquisadas, procurando assim, conhecer a comunidade estudantil ora analisada.

As turmas a serem trabalhadas foram escolhidas pelos professores de língua portuguesa, os critérios para tais escolhas obedeceram às maiores dificuldades encontradas pelos profissionais para conduzir aulas de leitura e produção de textos.

O material utilizado durante as oficinas foram retirados do site do Ministério da Educação – MEC, os temas existentes nos materiais são

¹ Escola Municipal João Queiroga e Raimunda Capiberibe

² Professor Enildo Elias

transversais, onde cada semana eram lidos e produzidos gêneros textuais como: carta, anúncio, bilhetes entre outros.

As reuniões com o grupo de professores da prefeitura foram realizadas semanalmente, desta forma, eram discutidos os textos que deveriam ser trabalhados em sala, lia-se várias literaturas específicas sobre leitura e produção textual, desta forma, facilitando a compreensão da necessidade de um trabalho deste porte.

O problema visto a princípio foi que os professores que atuavam na EJA desconheciam autores que já trabalharam com EJA e que naquele exato momento, após algumas leituras, contribuíram para nossas experiências em sala.

Um dos objetivos expostos para os professores era que eles observassem o trabalho, lessem sobre o tema em questão e produzissem textos que fossem expostos em seminários, fóruns e congresso, desta forma, a pesquisa será reconhecida pelo meio acadêmico, e as discussões poderão ser concretizadas com outros colegas, que muitas vezes rejeitam uma nova condição de aprendizagem desses estudantes.

Um dos maiores desafios em um trabalho como esse é avançar no processo de conscientização do professor à necessidade de conhecer a realidade em que vivem alunos de populações desfavorecidas economicamente, em geral, tais professores são deslocados para essas turmas apenas como complementação de carga horária ou por opção em não trabalhar com turmas de criança e adolescentes.

Os trabalhos acontecem em um desafio de explorar um texto que muitos desconhecem e que ainda não estão aptos a compreender sozinho, os professores desafiaram a homens e mulheres da EJA a perceber melhor o significado do processo leitura e compreensão de textual.

5. *As oficinas*

Em cada turma, escolhida pelo professor de língua portuguesa e voluntário na pesquisa sobre a aplicação das atividades dos *Cadernos*, trabalhava-se as atividades semanalmente, durante duas aulas, com 40 minutos cada uma, totalizando 80 minutos.

O critério de escolha das turmas foi direcionado às que tinham alunos com maior dificuldade de leitura. A primeira turma escolhida consistia em uma turma da terceira etapa¹ de uma escola localizada no bairro intitulado Agreste, distante das constantes enchentes que acontecem no município a cada ano.

A outra turma escolhida era uma turma da quarta etapa² localizada no bairro centro, próximo às margens do rio Jari, que banha a cidade e nos meses de abril e maio tem o nível de suas águas elevado, consequentemente paralisando as aulas, durante 4 meses seguidos. Tais enchentes se dão pelas constantes variações climáticas da região.

Os primeiros contatos foram apáticos, porque em realidade os alunos desconheciam o trabalho e os professores estavam em um processo de experimentação. Desta forma, lembrava muito as palavras de Paulo Freire quando afirmou que tudo novo causa resistência. Certamente, isto acontecia com esses alunos porque provavelmente durante a passagem deles pela escola, os professores de língua portuguesa pouco tinham tomado a leitura como um processo de ensino-aprendizagem, não só em língua portuguesa como em outras disciplinas. É importante apontar que os professores que atuam em turmas de EJA devem ter consciência que esses sujeitos oriundos de populações menos desfavorecidas economicamente têm muitas vezes como objetivo alcançar o domínio da leitura e produção de texto como um recurso que os ajudará a desenvolver melhores atividades em suas práticas diárias. Em realidade os alunos da EJA frequentam a escola não só para conseguir um certificado de conclusão de curso, e sim, mudar as condições em que estão inseridos, eles veem uma oportunidade de conseguir um espaço digno na sociedade.

Apesar das dificuldades de leitura, os alunos mostraram-se interessados pelo segundo texto em diante, isto porque o tema escolhido pela maioria da turma interessava a todos, assim, constatou-se que quanto maior a aproximação de textos que tratam do cotidiano desses alunos, melhor sua concentração e busca para uma interpretação lógica. Para esses homens e mulheres isso era algo novo, considerando que provavelmente não tiveram oportunidade de ler textos que tratavam de algo tão comum ao cotidiano.

¹ A etapa é um período de um ano que consiste na realização de dois anos, neste caso os alunos estavam matriculados nas turmas da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental.

² A 4ª etapa compreende alunos que estão cursando a 7ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Isso não significa que nas aulas de língua portuguesa o professor tenha por obrigação trabalhar com textos que remetam a realidade do aluno, porém, criar atividades de leitura que proporcione reflexões do cotidiano certamente ajudará ao aluno a desenvolver melhores textos, sejam eles falados ou escritos.

Autores como Ferris e Hedgcock (*apud* SOARES, p. 46) destacam que “alunos e professores tendem a concordar que é essencial que os textos produzidos sejam lidos e comentados”, observações como estas trazem reflexões sobre a necessidade de não só ler textos para os alunos, mas, construir comentários descritos pelos próprios sujeitos da EJA.

Segundo a pesquisa socioeconômica realizada pelas alunas do curso de secretariado, aproximadamente 22% dos alunos das turmas trazem seus filhos para escola, embora que nas turmas pesquisadas a interrupção das crianças junto aos pais era praticamente inexistente, entretanto, existia certa preocupação por parte dos professores que ministravam as oficinas, isto porque poderiam existir interferências na concentração não só dos pais como dos colegas de classe. Os alunos da EJA por serem, em sua maioria, trabalhadores que atuam em diversas áreas que requerem um esforço braçal, ao chegarem à escola trazem consigo um grande cansaço, possibilitando assim a falta de concentração em situações que necessitam de uma maior atenção, como é o caso da leitura. Sendo assim, os filhos dos alunos presentes em sala poderiam causar desconcentração das tarefas ali conduzidas pelos *Cadernos da EJA*.

Uma surpresa para os professores durante as atividades é que todos os textos dos *Cadernos* foram bem aceitos pelos alunos, os docentes passaram a acreditar que a didática até poderia não ser a mais adequada, mas funciona ao trabalhar com diversos gêneros textuais. Os alunos procuravam interpretá-los da melhor forma, embora muitos não conseguissem alcançar tais objetivos por não saberem ler e escrever.

Pereira (2011, p. 05) ressalta que “O preconceito ou a ignorância levam os indivíduos a pensarem que os menos favorecidos não gostam de ler”, para surpresa dos professores houve comentários de textos nas primeiras oficinas pelos estudantes.

Antes um professor procurava criar o hábito de leitura entre os alunos levando livros diversos para sala, uma forma de tentar diminuir o índice de analfabetismo funcional que campeia os alunos dessa modalidade, contudo, atividades como essa apenas levam a um cansaço do pro-

fessor e certamente um desânimo entre os alunos que também não veem objetivos em atividades que não remetem ao cotidiano desses trabalhadores.

O caderno da EJA com seus textos específicos facilitava a organização didática nas aulas de língua portuguesa, isto porque, em dado momento tínhamos resultados significativos, os alunos indagavam certos pontos dos textos, algo que antes era quase impossível de ser detectado por eles em um texto trazido pelo professor.

Um desafio para muitos professores hoje nas aulas de língua materna em escolas públicas e até particulares é desenvolver atividades que levem os alunos a perceberem a necessidade de ter a leitura como um caminho para desenvolver atividades em diversas áreas com maior facilidade.

Com o tempo as oficinas passaram ser algo que já fazia parte da vida escolar dos alunos da terceira e quarta etapa. Na medida em que se prosseguiram as atividades de leitura os textos passaram a ser mais comuns na temática da vida dos alunos, isto ajudava muito na compreensão textual de cada um, embora, há que considerar que a pouca intervenção na vida desses alunos não significava que os avanços seriam rápidos.

Uma das vantagens dos textos existentes nos *Cadernos* é a concretização de textos curtos, que para a realidade dos alunos, que não eram leitores assíduos, facilitava não só o trabalho com tais textos como se concretizava as oficinas no tempo determinado para cada uma, que em média era de 40 minutos.

Em dado momento muitos alunos levavam até 30 minutos, em média, para ler um texto de aproximadamente 3 ou 4 parágrafos, trazendo assim, atrasos no cronograma das atividades com os *Cadernos*.

Em reuniões com os professores, o coordenador sempre apontou para importância do trabalho a ser desenvolvido entre os professores, isto porque, muitos trabalham com EJA sem ter a mínima ideia de como desenvolver atividades para esse público.

Nos encontros com os docentes, que aconteciam toda semana, apontava-se a importância do conhecimento teórico da leitura e produção textual entre os voluntários do projeto, não só para divulgação, mas para análise futura da postura do professor enquanto ensino da EJA no município.

6. *As dificuldades encontradas nas oficinas*

A carência de uma política de educação de jovens e adultos não é um fato isolado da cidade de Laranjal do Jari, sabe-se hoje que todas as dificuldades são bem acentuadas em uns lugares e em outros com menor intensidade, não é necessário buscar culpados, porém, acredita-se que grupos de estudantes como esses são, de fato, um problema a que as autoridades precisam estar atentas.

As turmas em que se lecionava utilizando os *Cadernos*, em particular, apresentavam grande dificuldade entre os sujeitos ali presentes, muitos não sabiam ler, conseqüentemente, a produção até mesmo de frases soltas era quase impossível.

Embora em outras regiões não seja comum as pessoas ficarem em silêncio em sala de aula, a situação foi muito adversa a este respeito. Os alunos da EJA nessa região permanecem silenciosos e praticamente não indagam o que escutam ou leem.

Fatos como esses levaram a equipe a tentar desenvolver atividades que instigassem aos alunos, promovendo debate. Os resultados foram muito inibidos pelo próprio hábito da população em escutar mais e falar menos. Desejava-se, com as indagações dos professores, levar os alunos a construir suas próprias opiniões e com isso criar textos orais conscientes, entretanto, nas oficinas esse fato foi raro entre esses alunos.

Em realidade não queríamos escutar o aluno de forma paternalista, onde o professor exaltasse qualquer coisa que o aluno tenha dito ou escrito, e sim, levar o aluno a fazer-se entender, formular as perguntas que o levem a preencher o que no seu texto representa as lacunas de seu entendimento, cobrar-lhe as informações necessárias para torná-lo inteligível, a clareza na expressão da opinião que quer apresentar, os argumentos que vão dar-lhe respeitabilidade, o encadeamento que vai capturar o leitor, ouvinte.

Talvez por uma questão de hábito na escola e pela própria condição de não leitores e por muitos não saberem ler, isso não aconteceu com frequência, entretanto, fica claro que uma constante abordagem de temas que têm a ver com a realidade desses sujeitos, certamente contribuirá para mudar essa constatação ao passar do tempo.

Criar o hábito da leitura com esses alunos será um desafio nos próximos anos até mesmo porque as informações circulam com muita

velocidade, trazendo assim, uma sensação de que tais informações são formas rápidas de levar os alunos a gostar de ler.

Guedes (2006, p. 54), em relação à produção textual, destaca que:

A produção de dignidade continua na tarefa, concomitante a essa, de transformar o aluno em um leitor, proporcionando-lhe acesso aos recursos expressivos construídos historicamente por quem escreveu na língua em que ele tem que escrever para que tenha condições de participar dessa construção, apropriando-se desses recursos expressivos.

A atividade com textos curtos nos *Cadernos da EJA* teve como princípio a idealização de proporcionar aos alunos que não há como se consolidar uma produção textual com coerência ou coesão sem observar as características da escrita de gêneros textuais que levem a uma reflexão. Guedes (2006) traz uma reflexão sobre a importância não só de produzir textos, mas de transformar os sujeitos em leitores assíduos.

Nas duas turmas aqui comentadas, encontravam-se alunos que não conseguiam ler textos pequenos e outros que não sabiam ler, criando assim um desafio para os professores que atuavam nas oficinas.

Com as dificuldades encontradas pelos professores com relação à falta de leitura dos alunos, textos com 3 ou 4 parágrafos, existentes nos *Cadernos* muitas vezes levavam mais de 40 minutos, horário regular das oficinas, levando aos professores a continuar em outro momento.

Em turmas da EJA a dificuldade de não ler textos dentro de um determinado horário, leva aos alunos a não criarem novas expectativas com relação à leitura, isto porque, ler para eles é algo imediatista onde todo tema a ser lido deve ser exposto em um só momento, quando isso é praticamente impossível de ser abordado em um momento tão específico como é a sala de aula.

Outra dificuldade é buscar o entendimento entre os professores para um novo paradigma, eles procuram fórmulas prontas para trabalhar com o público EJA, e com os *Cadernos* não foi diferente; desta forma, os conceitos de algo já pronto para ser aplicado teve que ser reformulado.

Guedes (2006, p. 60) traz algumas reflexões para destacar um olhar diferenciado para os professores que atuam em sala de aula, seja na EJA ou não.

O professor que, armado da teoria da universidade, virou professor de professores, olhando de perto a vida real que o acossa, descobre que ela pode pedir respostas e não apenas receita sente-se, então, liberado para produzir uma receita, desde que ela se destine a nos abrigar contra telhas que caem. Sua

forma teórica orienta-o na formulação de uma proposta que se tornou o pronto de referência para todas as discussões a respeito do ensino de língua portuguesa.

Na perspectiva de um ensino de língua portuguesa voltado ao incentivo da leitura e da produção textual utilizando os *Cadernos* e analisando as palavras de Guedes (2006) sobre a não aceitação de “receitas prontas”, tentando desenvolver atividades de leitura livre de concepções já pré-estabelecidas em livros, manuais e até mesmo nos *Cadernos*, que não dão suporte para ministrar aulas, mas servem com apoio nas aulas de língua portuguesa, os *Cadernos da EJA* são essenciais para desenvolver atividades que proporcionam o incentivo a leitura e conseqüentemente a produção textual.

As atividades das oficinas de leitura e produção textual em salas da EJA na cidade de Laranjal do Jari – AP continuarão a ser desenvolvidas, talvez com novos conceitos, buscando sempre desenvolver atividades que ajudem aos alunos a gostar de ler e conseqüentemente a desenvolver textos que tenham relevância para vida de cada um.

7. *Palavras finais*

A necessidade de criar novos paradigmas no ensino para jovens e adultos tem sido um desafios para professores que atuam nessa modalidade, entretanto, os *Cadernos da EJA* promovem novos desafios nas atividades em sala de aula.

As oficinas de leitura e produção textual, desenvolvidas em duas escolas na cidade de Laranjal do Jari, trouxeram uma proposta de ensino diferenciada para esse público, isto porque, as escolas municipais por não possuírem material didático adequado para alunos da EJA criam dificuldades para desenvolver atividades com esses alunos. A falta de uma proposta didática às vezes distanciada realidade que está inserida com esses indivíduos, isto porque muitos dos professores trabalham com material que se destinam ao ensino regular.

Ao observar as dificuldades existentes do ensino no município, os professores voluntários das oficinas de leitura e produção textual passaram a utilizar os *Cadernos da EJA*, desenvolvendo assim, atividades com textos existentes no referido material, buscando desta forma criar o hábito de leitura no cotidiano nas aulas de língua portuguesa.

A preocupação dos docentes foi criar um ambiente que levasse os alunos da EJA a serem leitores assíduos e críticos, sem deixar de lado a

realidade que estão inseridos os sujeitos oriundos da educação de jovens e adultos no município.

As questões aqui comentadas são apenas reflexões para os próximos desafios, isto porque é um projeto de cunho experimental que deverá ter sua continuidade durante os próximos anos letivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Coleção Cadernos da EJA*. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)*. SEEJA, 2010.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

**CARACTERÍSTICAS ORTOGRÁFICAS
DA LÍNGUA PORTUGUESA:
SÉCULOS XVIII AO XX**

Angelita Heidmann Campos (UFMT)
angeliashi26@hotmail.com
Elias Alves de Andrade (UFMT/USP)
elias@cpd.ufmt.br

1. Introdução

Este trabalho está vinculado aos projetos de pesquisa: “Estudo do português em manuscritos produzidos em Mato Grosso a partir do século XVIII”, MeEL/ IL/ UFMT, “História e variedade do português paulista às margens do Anhembi” e “Edição de textos literários e não literários em língua portuguesa” FFLCH/ USP.

Os objetivos deste são os de observar as ocorrências ortográficas, diferentes das vigentes atualmente, de diversos vocábulos, encontradas na cópia de instrução dada pelo Conde de Azambuja a Dom João Pedro da Camara (08 de janeiro de 1765), nos jornais mato-grossenses: *A Gazeta Cuyabana*, (edições de 02/06/ 1847, 31/ 07/ 1847, 12/02/ 1848 e 19/07/ 1848), *O Liberal* (21/ 12/ 1871) e *A Locomotiva* (21/10/ 1883) e no jornal gaúcho *O Correio do Povo* (01 a 31/ 12/ 2009) e compará-las para comprovar a sua semelhança.

2. Filologia

Conforme Buarque de Holanda (2009, p. 899), a filologia é o estudo da língua em toda a sua amplitude e dos documentos antigos que servem para documentá-la, concordando com Santiago-Almeida (2009, p. 224), que se baseou em Auerbach (s/d), Azevedo Filho (1987), Spina (1977), Cambraia (2005) e outros para assegurar que esta ciência tem duas direções:

No sentido mais amplo (*lato sensu*), dedica-se ao 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 e não literário [manuscrito e impresso].

No sentido mais restrito ou estreito (*stricto sensu*), concentra-se no texto escrito, primordialmente literário [antigo e moderno, manuscrito e impresso].

para estabelecê-lo, fixá-lo ou restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado.

Segundo Spina (1977, p. 75) os objetivos da filologia variaram de acordo com a época, lugares e autores que a praticaram, mas sempre teve seu campo bem determinado já que filologia não existe sem o texto, acrescentando:

A filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado. A explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para as disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia etc.), a fim de elucidar todos os pontos obscuros do próprio texto. Esse conjunto de conhecimentos complicados, dando a impressão de verdadeira cultura enciclopédica de quem os pratica, constitui o caráter erudito da filologia.

3. *Paleografia*

É a “[...] *ciência que estuda a escrita antiga*.”, conforme aceção de Dias e Bivar (1986, p. 12), Cambraia (2005, p. 23), Spina (1977, p. 18), Buarque de Holanda (2009, p. 1471), Acioli (2003, p. 5), Spaggiari e Perugi (2004, p. 17). Surgiu na Idade Média, devido a falsificações de documentos de posse após a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) entre protestantes e católicos e possui nome originário do grego *palaios*, antigo, e *graphien*, escrita.

Muitos destes autores acrescentam ainda que cabe à paleografia: o ensino de leitura correta de todos os tipos de documentos manuscritos ou impressos, abordando a origem e evolução da escrita¹; a decifração de manuscritos considerando as mudanças ocorridas na escrita ao longo do tempo²; leitura e interpretação das formas gráficas antigas, determinação de tempo e lugar da produção dos manuscritos, anotação de erros com o intuito de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e outras ciências em que a escrita seja fonte de conhecimento (ACIOLI, 2003, p. 5); estudo da evolução dos tipos caligráficos em materiais moles como papiro, pergaminho, pano, papel (SPINA, 1977, p. 18); constituição sócio-histórica dos sistemas de escrita e ampliação na capacidade de verifi-

¹ Román Blanco, *apud* Dias e Bivar, p. 12-13.

² Jesus Muñoz Y Riviera, *apud* Dias e Bivar, p. 13.

car a originalidade do documento, através da escrita, bem como interpretação adequada das escritas do passado. (CAMBRAIA, 2005, p. 23)

Para tanto, ao analisar um documento paleograficamente, especifica Cambraia (2005, p. 24), deve-se descrever sucintamente o tipo de escrita, o sistema braquigráfico, os sinais estigmológicos, os pontos de dificuldade de leitura e as soluções adotadas, assim como o tipo de escrita, localização e datação do manuscrito ou impresso antigo.

3.1. A escrita

Não se pode dizer com precisão quando e como foi que os seres humanos começaram a utilizar a escrita como um meio de comunicação para interagir com os seus semelhantes. A única certeza que se tem, de acordo com Acioli (2003, p. 17) é que esses usaram por muito tempo a linguagem verbal até desenvolverem a escrita.

Février, citado em Acioli (2003, p. 18-19), afirma que a escrita se desenvolveu em quatro etapas classificadas de forma lógica, não sucessivas, a saber: Pictográfica ou Figurativa (estágio mais rudimentar), Mnemônica (estágio sintético), Ideográfica (estágio analítico) e a Fonética. Destaca-se que, além das escritas mencionadas, é importante reconhecer as de transição que se encontravam em mais de um estágio.

Acredita-se que a escrita existe desde a América Pré-Colombiana, pois foi encontrada entre os povos maias, astecas e incas. A dos maias, assim como a dos egípcios, é classificada como de transição entre a ideografia e o fonetismo, considerada sagrada, seu uso era muito limitado e tratava de cronologia, astrologia e religião reproduzindo figuras humanas. Já a dos astecas se diferenciava apenas por representar figuras de animais ferozes. Os incas possuíam os quipos, um sistema mnemônico para gravar registros numéricos, religiosos ou históricos, pelos quais divulgavam as notícias recentes ou documentos oficiais. Também há de se destacar as inscrições pintadas pelos índios brasileiros nos sítios rupestres, classificadas de petroglíficas, pertencentes ao período embrionário, pois são assimétricas, sequenciais ou isoladas e sem tamanho padrão.

Quanto à escrita latina, há discussões que apontam para a origem grega e outras para a fenícia não havendo consenso em relação à verdadeira origem. Acredita-se que tenha originado da grega, mesmo que haja discussões que apontem para a adoção do alfabeto fenício ou do silabário cretense pelos gregos.

3.2. Ortografia da língua portuguesa

De acordo com Coutinho (1976, p. 71-80) e com Gonçalves (2003, p. 40), citados em Andrade (2007, p. 314-315), a ortografia portuguesa teve sua trajetória marcada por vários períodos. O primeiro autor estabelece: o fonético – fase arcaica do português até o século XVI; o pseudoepistemológico, do século XVI até 1904, e o simplificado, após 1904. Já o segundo autor, apresenta quatro tipos de sistemas ortográficos: etimológico, marcado pela publicação da *Orthographia ou Arte de Escrever e Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa*, de João de Moraes Madureira Feijó, em 1734; o misto, defendido principalmente por Francisco Félix Carneiro Souto-Maior e Francisco Nunes Cardoso, o filosófico e o simplificado.

As mudanças ortográficas que ocorreram ao longo do tempo foram formalizadas, apenas em 1904, por Gonçalves Viana, com a publicação da obra *Ortografia Nacional*, oficializada pelo governo português em 1911, pois até então não havia regras oficialmente estabelecidas, na qual, no início do prefácio apresenta um esclarecimento:

Este opúsculo não é um tratado de ortografia portuguesa; é antes um inquérito, e a crítica minuciosa, desenvolvida e documentada da actual anarquia ortográfica, acompanhada de numerosas soluções, ao seu autor sujeitadas pelo estudo sistemático e detido da questão, e que podem pôr cõbro a essa anarquia, porque são de execução fácil e estão em harmonia com a tradição portuguesa, fiel e cientificamente observada. (VIANA, 1904, p. V)

No Brasil, o primeiro movimento de simplificação ortográfica aconteceu em 1907, proposto por Medeiros de Albuquerque intermediado pela Academia Brasileira de Letras – ABL. Em 1912, João Ribeiro redigiu outra regulamentação. Três anos depois (1915), Silva Ramos convenceu a Academia Brasileira de Letras a adotar a ortografia oficial do português de 1911 e em 1919, Osório Duque Estrada sugeriu que todas as mudanças fossem anuladas fazendo com que não houvesse mais nenhuma regra, o que foi aceito temporariamente.

Porém, nesse mesmo tempo, outros autores como: Mário Barreto, Jacques Raimundo, Silva Ramos e Sousa da Silveira defendiam que o Brasil adotasse as regras estabelecidas em 1911. Em 1929, a ABL retornou ao que foi proposto em 1907, mas o público não aceitou e, em 1931, foi feito um acordo com Portugal que retornou ao que havia sido escrito em 1891. Em 1937, Gustavo Capanema encarregou alguns professores para criarem um novo sistema ortográfico que ficou pronto no último dia daquele ano, mas foi engavetado. No ano seguinte, o próprio Capanema

restabeleceu a proposta de 1931, fixando a acentuação gráfica sem seus reguladores.

Dez anos depois, o mesmo ministro sugeriu mais mudanças, sendo duramente criticado pela ABL, a qual ficou encarregada de resolver o impasse ortográfico e, em 1943, um acordo foi publicado em forma de decreto-lei. Quando os alfabetizados estavam assimilando este novo acordo, o governo Linhares, dois anos depois, impôs uma difícil e nova ortografia que foi ignorada até pelo *Diário Oficial*. Em 1955, o acordo, apresentado 12 anos antes, se tornou ortografia provisória e em 1967, foi solicitada a elaboração de um sistema comum de escrita entre Brasil e Portugal. (MELO, 1981, p. 163-168)

Entre 1986 e 1990 emergiu o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa propondo a unificação do português, através da aprovação de um vocabulário comum, em oito países que o adotam oficialmente (Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné- Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). Consenso que deveria ter entrado em vigor em 1994. Entretanto as ratificações não foram enviadas e mais uma vez a mudança ortográfica foi adiada porque protocolos modificativos, que acabavam com a data limite para o início da vigência do acordo, foram assinados, bem como diminuiu para três a quantidade de países que deveriam ratificar o acordo. O Timor Leste foi incluído como participante em 2004.

Em 2006, as discussões em relação ao novo acordo ficaram mais acirradas. Dois anos, o presidente do Brasil, Luís Inácio da Silva, no dia 29 de setembro, sancionou-o na Academia Brasileira de Letras, no qual definia que as mudanças de cerca de 0,5% do nosso vocábulo nos livros didáticos deveriam começar em 01/01/ 2009 com data limite para 2012. Contudo, Portugal que deverá mudar a grafia de aproximadamente 1,6% do seu vocabulário ainda resiste, inclusive com uma petição com milhares de assinaturas de pessoas que não aceitam as modificações gráficas.

3.3. A ortografia no manuscrito e nos jornais

As ocorrências ortográficas serão dispostas em tabelas. A primeira coluna apresenta o fac-símile do manuscrito, a segunda do jornal matogrossense e a terceira do impresso gaúcho, disponível no site deste veículo de comunicação. Pode-se afirmar que o maior número de vocábulos com grafia diferente da atual são os que possuem consoantes duplicadas,

seguido pelas ocorrências çç, ct, gm etc, representantes do período pseudoepistemológico, que buscava a grafia correta na origem das palavras, e das paroxítonas e proparoxítonas sem diacríticos.

3.3.1. As consoantes duplicadas

Ms	MT	RS	Transcrição
		acceitar	⟨acceitar⟩
		annos	⟨annos⟩
		aquelles	⟨aquelles⟩
		atencão	⟨atencão⟩
		bella	⟨Bella⟩
		dellas	⟨dellas⟩
		effeito	⟨ effeito ⟩
		ella	⟨ella⟩
		Elle	⟨elle⟩
		elles	⟨Elles⟩
		Matto Grosso	⟨Matto Grosso⟩
		nelles	⟨nelles⟩
		ocasião	⟨occazião⟩
		offereceu	⟨offereceu⟩
		officios	⟨officios⟩
		Villa	⟨Villa⟩

3.3.2. Consoantes mudas ou nulas

		acção	⟨acção⟩
		augmento	⟨augmento⟩
		districto	⟨Districto⟩
		escripto	⟨escripto⟩
		facto	⟨facto⟩
		instrucções	⟨instrucção⟩
		prompto	⟨prompto⟩

3.3.3. Os diacríticos

Conforme Acioli (2003, p. 53-54) os sinais diacríticos são usados nas letras ou um grupo destas para destacar um determinado traço fonológico. Já Santiago-Almeida (2003/2004, p. 76) afirma que estes tinham função muitas vezes de assinalar a quantidade da vogal, diferente da atual que é assinalar graficamente a tonicidade ou o timbre das vogais.

Grande parte dos vocábulos manuscritos não está acentuada. Observem-se alguns exemplos:

3.3.3.1. Proparoxítonas sem acento

		America	⟨America⟩
		duvida	⟨duvida⟩
		generos	⟨generos⟩
		incomoda	⟨incomodos⟩
		politica	⟨politica⟩
		pratica	⟨pratica⟩

		proximo	proximas>
		ultimo	<ultimo>

3.3.3.2. Paroxítonas terminadas em ditongo ou em l, sem acento

		copia	<Copia>
		importancia	<importancia>
		necessarias	<necessarias>
		necessario	<necessarios>
		noticia	<noticia>
		proprias	<proprias>
		sitio	<Sitio>
		facil	<facil>

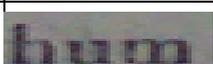
3.3.3.3. Oxítonas terminadas em m sem acento

		alem	<Alem>
		ninguem	<ninguem>
		porem	<porem>
		tambem	<tambem>

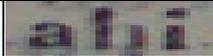
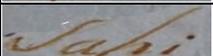
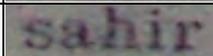
3.3.3.4. Monossílabos tônicos sem acento

		ha	<ha>
--	--	----	------

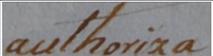
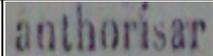
3.3.4. *Uso do h na 3ª pessoa do singular do verbo ser, e nos artigos indefinidos*

		e	He>
		um	hum>
		uma	huma>

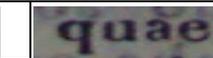
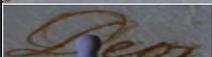
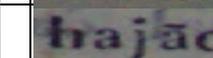
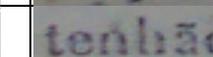
3.3.4.1. *Uso de h para indicar hiato*

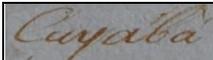
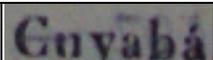
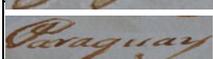
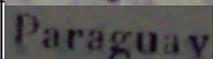
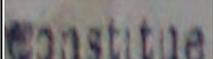
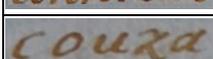
		ahi	<ahi>
		cahindo	<cahindo>
		sahir	<sahi>

3.3.4.2. *Uso de h para formar dígrafo*

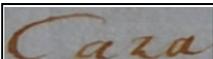
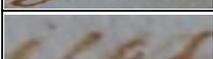
		authorizar	<authoriza>
---	---	------------	-------------

3.4. *Ditongo com semivogal i, y, e, o e u*

		quaes	<quaes>
		Deos	<Deos>
		reos	<Reo>
		Achão	<achão>
		hajão	<hajaão>
		tenhão	<tenhaão>

		Cuyabá	⟨Cuyabá⟩
		Goyas	⟨Goyas⟩
		Paraguay	⟨Paraguay⟩
		constitue	⟨constitue⟩
		cousa	⟨couza⟩

3.5. Uso de s e z

		caza	⟨caza⟩
		faser	⟨fas⟩
		veses	⟨ves⟩

4. Algumas considerações

Ao analisar os vocábulos, presentes no manuscrito e nos dois impressos, percebeu-se que mesmo não havendo uma regra formalmente estabelecida, fato qual Gonçalves Viana chama de anarquia ortográfica, havia certa semelhança na grafia das palavras nos três séculos: XVIII, XIX e XX e ainda que possuísem o livre arbítrio para grafar os vocábulos, o escriba e o redator adotavam uma ortografia comum.

Baseando-se nas pesquisas sobre a ortografia, percebeu-se que o retorno às origens buscando a etimologia nas palavras latinas, gregas ou francesas trouxe os digramas rh, th, ph e ch, bem como as consoantes geminadas e mudas que aparecem nos três documentos analisados. Como também que a maioria das palavras não recebia acento, pois ainda não havia a preocupação de destacar a vogal que fazia parte de uma sílaba tônica.

Diante disso, parece claro que, até a reforma ortográfica promovida por Gonçalves Viana em 1904, e mesmo após, a ortografia da língua

portuguesa foi marcada pela inexistência de um padrão homogêneo de conduta, e, mesmo havendo alguma orientação, não era completamente seguida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2003.

ANDRADE, Elias A. *Estudo paleográfico e codicológico de manuscritos dos séculos XVIII e XIX*: edições fac-similar e semidiplomática. São Paulo: USP, 2007. Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Aspectos paleográficos em manuscritos dos séculos XVIII e XIX. In: *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, FFLCH/ USP, ISSN 1517- 4530, n. 10/11, 2010, p. 149-172.

_____. Cotejo de manuscritos do século XIX. In: *Revista Caligrama*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, 2010, p. 161-187.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIAS, Madalena Marques; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein. Paleografia para o período colonial. In: *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL- Nova Série nº 11. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2005, p. 11-38.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 4. ed.. Curitiba: Positivo, 2009.

MEGALE, Heitor; CAMBRAIA, César Nardelli. Filologia portuguesa no Brasil. *DELTA*, Vol. 15, Nº Especial, 1999, p. 1-22.

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

SAMARA, Eni de Mesquita. Fontes coloniais. In: *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL – Nova Série, n. 11. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, p. 39-85, 2005.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, Beatriz D.; CARDOSO, Elis de A.; CONDÉ, Valéria G. (Orgs.). *Modelos de análise linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, p. 223-234.

SILVA, M. *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa: o que muda, o que não muda*. 1. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

**CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO
DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
– UM ESTUDO COM A REVISTA SUPERINTERESSANTE**

Alexandre Pereira dos Santos (UFRRJ)

alexandre.sp10@hotmail.com

Mário Newman de Queiroz (UFRRJ)

mcnqsofocles@terra.com.br

1. Introdução

A reflexão sobre a divulgação científica, torna-se de grande importância, remetendo-nos ao caráter do gênero, o que leva a uma análise das suas dimensões e abrangências de caráter acadêmico, técnico científico e popular.

Um dos pontos que marca a divulgação científica ao longo da sua existência é o embate entre os cientistas e divulgadores, onde, por um lado os cientistas reclamam a falta de exatidão dos divulgadores no uso da divulgação, já pelo lado dos divulgadores fica o embate de agradar o seu leitor não o meio acadêmico. Os cientistas sofrem com a dificuldade de conseguir transmitir o saber científico as massas, uma vez que os usos de termos técnicos dificultam a recepção por parte do público. Mas podemos dizer que ciência e divulgação científica já estiveram longe desde o princípio? Com certeza não.

Wolf Lepenies em sua obra *As Três Culturas*, diz o seguinte:

O cientista há muito não é mais um mero virtuoso, que inclui também a diversão entre os objetivos de sua atuação; mais ainda predomina a convicção de que a ciência seria antes uma vocação que uma ocupação, mais uma profissão de fé, que uma profissão. (LEPENIES, 1996)

Antes de tudo a caracterização do cientista como um profissional puramente técnico é um equívoco, uma vez que ideologias e convicções são intrínsecas ao campo da ciência, alterando-se conforme os anseios e desejos ao longo do tempo.

Alguns dos mais famosos filósofos e cientistas sociais, como Auguste Comte (1798-1857), retrata a grande importância em que a ciência pode atrelar-se com a forma de divulgar seus estudos. Apesar do estilo nada comum de Comte, ele conseguiu unir ciência e literatura de uma forma sem igual. O que a princípio para Comte foi alvo de duras críticas dos literatos da sua época, por seu descaso com o estilo, o que lhe provo-

cou profunda revolta, mais tarde veio a se tornar incentivo à sua melhora na forma de escrever. Como Wolf Lepenies cita em sua obra, *As três culturas*:

(...) Comte agora reconhecia a importância das questões de estilo. Admitia agora que as ideias filosóficas podem ter muito mais força de persuasão se forem pelo menos expressas de forma apropriada, quando não elegante. (LEPENIES, 1996).

Segundo o próprio Wolf Lepenies, nos meados do século XVIII, “não é possível uma separação nítida entre o modo de produção da obra literária e o da obra científica”.

A busca pelo interesse do leitor pode se configurar um objetivo não só dos divulgadores científicos em si, mais em grande parte dos próprios cientistas, como cita Calvo Hernando.

Um largo caminho percorrido desde o conceito minoritário e quase secreto da ciência até a gostosa e unânime participação atual do homem de rua na grande aventura do conhecimento. Uma participação que não é, por suposto, satisfatória como desejaríamos, e nem afeta todos os seres humanos, como tampouco os afeta a luz elétrica, a medicina ou o alfabeto, mais que se amplia com o passar do tempo, num ritmo cada vez mais vivo e exigente. (HERNANDO, 1995, p. 18).

2. *Analizando dados, resultados e discussão sobre a revista Superinteressante*

A coleta de dados foi realizada através da indicação dos editores da revista Superinteressante, através de dados enviados via e-mail e coleta on-line. Além de entrevista via telefone com a redação da revista.

Os dados obtidos da revista, mostrado no gráfico abaixo indica alguns pontos importantes a serem analisados.

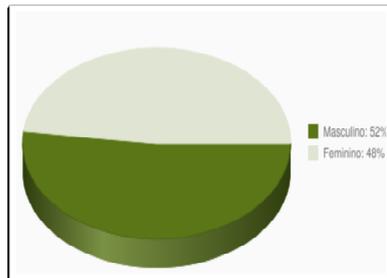


Gráfico 1.0 – Dados de leitores da *Superinteressante* em 2010.

O gráfico 1.0 mostra a distribuição do público leitor da revista. As porcentagens relacionadas a cada sexo o que levanta algumas questões que requerem a nossa atenção, no sentido de avaliar qual é abrangência do sexo masculino predominar no público leitor da revista.

A tabela 1.0 – Número de leitores no mês de maio/2010 da revista *Superinteressante*.

Total de Leitores	2.299.000
-------------------	-----------

Fonte: *Projeção Brasil Leitores 2010*

A partir desse panorama procuraremos responder as seguintes indagações:

2.1. Quais as expectativas do leitor sobre a divulgação científica?

Tal questão torna se importante para a compreensão da intervenção e no *feedback* dado pelo leitor de divulgação científica. E no caso da nossa fonte de investigação, a maneira no qual atua no espaço formado por jovens.

A pesquisa concentrará esforços em torno de obter amostras do público da revista a fim de analisar em uma visão geral, e daí partimos em busca de resultados aprofundados a respeito.

2.2. Quais as expectativas que levam cientistas a se tornarem autores de divulgação científica?

Procuraremos a partir de um levantamento em média escala analisar de forma mais abrangente possível às motivações que levam os cientistas a se tornarem divulgadores científicos, tais informações ajudarão a construir uma análise mais aprofundada do perfil do gênero divulgação científica, bem como, nortear os rumos da divulgação no cenário nacional.

2.3. Quais as expectativas editoriais sobre o texto de divulgação científica?

Ao mesmo tempo em que desejamos fazer uma análise do público leitor, procuraremos nortear as expectativas por parte do veículo respon-

sável pela divulgação, assim queremos encontrar o centro da motivação, motivação esta que vai além do fator econômico, buscando as motivações sociais e culturais por trás da proposta da revista *Superinteressante*.

3. *Análise*

A pesquisa em torno da revista desenvolve-se no sentido de ampliar a discussão e o campo de visão sobre o assunto abordado com ênfase na revista *Superinteressante*. Em virtude disso obtivemos uma entrevista com redator da revista, *Sérgio Gwerzman*¹, que nos forneceu algumas informações importantes da visão diretiva da revista, e sobre seu papel na divulgação científica brasileira.

Ao perguntamos para ele sobre quais as expectativas editoriais sobre as matérias científicas divulgadas na revista, o redator foi enfático em dizer que:

A revista busca a expansão do conhecimento científico a um público cada vez maior, além de enfatizar que a revista não busca em primeiro lugar altos índices de vendas.

Indagamos sobre o principal alvo na atualidade a ser alcançado pela revista no geral. Para o Sérgio,

A revista visa cada vez mais à satisfação dos seus leitores, sendo que esse é o seu único objetivo, uma vez que agradar seus leitores e sua busca constante.

Em relação ao *feedback* percebido pela redação o redator citou que:

Através da reação das matérias divulgadas na revista, provocação de um ótimo debate e aumento da circulação das novidades ali apresentadas. A Editora Abril realiza pesquisas de desempenho e opinião com seus leitores a fim de acompanhar a repercussão das matérias apresentadas, e poder acompanhar as tendências do público leitor. Uma vez que a editora considera este público sempre ávidos por novidades. Também é imprevisível denotar um assunto de maior interesse.

Um importante fator que foi possível perceber é que a revista *Superinteressante* circula em grande massa entre o público jovem, ao perguntamos sobre essa relação, o redator coloca que:

¹ Diretor da redação da revista *Superinteressante*

Ótimo. Frutos dos objetivos da revista, na qual foca os seus esforços em circular no espaço jovem.

Para o redator, esses elementos só provam que os esforços da revista estão sendo correspondidos, uma vez que, o público alvo da revista são os jovens. Ao analisamos os conteúdos publicados na revista, é visível o uso de recursos amplamente atrativos para este público, como gráficos, uso de uma linguagem simplificada, e até alguns casos, usos de gírias, como analisaremos mais a frente em nosso estudo.

Outro importante aspecto a ser analisado é de como a revista vê o seu papel no campo da divulgação científica brasileira. Conforme a resposta do redator:

A Revista se propõe a divulgar cada vez mais conhecimento afim do seu leitor ser capaz de separar as informações certas das erradas, ela não se propõem a ser uma revista de cunho acadêmico, não se assemelha perto da revista FAPESP, o grande foco, é agradar os leitores da revista, sempre levando em consideração o aspecto da novidade, em produzir um conhecimento prático, em desmitificar os mitos e conclusões errôneas. Apesar de a revista não está preocupada com a opinião dos acadêmicos sobre a sua maneira de divulgar, a Superinteressante para mim, desempenhar papel importante no cenário da divulgação científica brasileira, e que de certa forma contribuir para o crescimento e divulgação dos campos da ciência no Brasil.

Como podemos ver segundo redator, independente da opinião dos acadêmicos, ele considera ser de grande importância o seu papel na atual conjuntura da divulgação científica brasileira.

4. A divulgação científica na Superinteressante

Um dos nossos objetivos neste estudo é fazer uma análise da divulgação científica na revista *Superinteressante*, uma vez que, a revista se colocar como um importante veículo nacional de divulgação, e partir deste ponto de vista notar as principais ferramentas linguísticas ora usadas para atingir o seus leitores. E a questão da linguagem usada, denota-se de suma importância para uma caracterização do gênero.

Divulgar ciência na atualidade é de tal importância para o mundo científico, mas ao mesmo tempo uma grande barreira a ser superada, para que a ciência não se feche em si mesma.

Em recente matéria publicada na edição agosto de 2011, encontramos a seguinte matéria: *Por que não resistimos á uma fofoca?* O título chama a nossa atenção e nos indaga, para completar o apelo visual, uma foto composta por uma cena, em que, com várias senhoras idosas sorrin-

do e cochichando no ouvido, remetendo a nós a impressão de fofocas. Ao iniciarmos a leitura somos abordados com a seguinte introdução:

Desnecessário dizer que fofoca pega mal e que as regras sociais a condenam fortemente – ser chamado de fofoqueiro é uma grande ofensa para qualquer um. Mas vamos ser sinceros: é MUITO difícil não prestar atenção quando uma dessas informações, digamos, clandestinas chega até nós, não? Antes de se sentir culpado, porém, saiba que há uma explicação científica para nossa obsessão pela vida alheia.

Percebe que no trecho acima, a edição preocupa-se em remeter o leitor primeiramente a situações cotidianas e a nossa própria noção de moral, e depois traz um pouco de humor se dirigindo ao leitor, citando que há um desejo natural nosso para a vida alheia, e nesse momento é colocado o conteúdo de cunho mais científico. Agora vejamos o segundo parágrafo da reportagem:

Um estudo recente da Universidade de Northeastern, em Boston, descobriu não só que o nosso subconsciente valoriza a fofoca, como nossa mente e nossos olhos prestam atenção particular quando estão em jogo informações *negativas*. Olha que danadinhos.

Agora a reportagem cita a fonte do estudo, no caso a Universidade de Northeastern, em Boston, perceba que a citação da fonte da pesquisa é breve, e a reportagem já traz a explicação do estudo, como forma de facilitar a compreensão do leitor, e mais, talvez com objetivo de prender a atenção do leitor, ela se atribui da seguinte expressão ao final do parágrafo, “*Olha que danadinhos*”, referindo se aos nossos olhos e subconsciente citado no estudo.

No restante da matéria podemos ver uma descrição do estudo realizado pelos cientistas, de forma que a linguagem usada é simples, e sempre se remetendo ao leitor com exemplos e situações práticas, como forma de atrair e aumentar a compreensão do leitor.

O experimento funcionou assim: primeiro, os voluntários viram fotos de algumas pessoas, e receberam uma informação sobre elas. Essa informação podia ser positiva, negativa ou neutra, e o assunto podia ser social ou não. Por exemplo, “ele jogou uma cadeira em seu colega de classe” seria uma declaração social negativa, enquanto que “ela desenhou as cortinas da sala” seria uma informação neutra e não social (não trata de algo que ela tenha feito com outra pessoa). (...)

Vê se claramente que a edição da revista evita o uso de termos científicos, e que na maioria da reportagem preocupa-se em explicar o estudo e procedimentos realizados pelos pesquisadores.

5. Conclusão

A divulgação científica de caráter bombástico e como fator gerador de uma sociedade voltada para a ciência e a tecnologia. O fato de adentrarmos na ciência e na sua divulgação e nas suas diversas facetas, que criam a relação entre divulgador, cientista e público, uma relação um tanto conflituosa, mas de certa forma enriquecedora no sentido de ao longo do tempo aparar as diferenças e criar uma sociedade capaz de refletir sobre os seus desafios.

Ao encarmos um mecanismo de divulgação como a revista *Superinteressante*, conseguimos ver claramente a evolução da divulgação científica brasileira, a conquista do seu espaço e a interação cada vez maior com um público formador de opinião, e sua constante influência na formação do senso comum.

Os resultados do estudo ainda são dados prévios, muito embora já obtivermos um panorama bem promissor, visto que pretendemos levar a pesquisa a um tempo bem maior, objetivamos delinear a importância do gênero para a comunidade acadêmica e sua influência sobre a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SUPERINTERESSANTE*. Agosto de 2011, ed. 294. São Paulo: Abril.
- LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp, 1996.
- HERNANDO, Manuel Calvo. *Teoria e técnica do jornalismo científico*, p. 18.
- HERNANDO, Manuel Calvo. *La divulgación científica y los desafíos del nuevo siglo*. In: *Primeiro Congresso Internacional de Divulgação Científica*, 2002.

**CARTAS PESSOAIS DO SERTÃO BAIANO:
FONTES PARA O ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO
DO PORTUGUÊS POPULAR BRASILEIRO**

Huda da Silva Santiago (UEFS)

huda.santiago@hotmail.com

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UNICAMP/UEFS)

zenaide@uefs.br

1. Introdução

A construção de corpora que apresentem dados representativos do português popular brasileiro tem especial relevância para a linguística histórica, tendo em vista a dificuldade de localização de documentos que sejam mais próximos de uma escrita cotidiana, produzidos por aqueles que não possuem maior domínio das habilidades de escrita. Isso permite reconstruir aspectos sócio-históricos dessa vertente popular que é, segundo Mattos e Silva (2001), fruto do contato linguístico intenso entre povos e línguas distintas que caracterizou o contexto de multilinguismo dos primeiros séculos de colonização do Brasil.

Pretende-se, neste trabalho, apresentar um *corpus* constituído por cartas pessoais, tentando caracterizá-las enquanto produto de mãos inábeis. Tem-se a hipótese de que alguns aspectos físicos dos documentos poderiam denunciar essa pouca familiaridade dos redatores com a escrita, além da ausência de alguns elementos coesivos, perceptíveis na pontuação utilizada e na repetição de palavras.

A seguir, na seção 1, há uma breve apresentação do *corpus*, destacando os modos de circulação das cartas; na seção 2, descrevem-se os aspectos dos documentos que podem indicar o grau de habilidade dos redatores com a escrita e, por fim, na seção 3, as considerações finais.

2. Sobre as cartas e seus modos de circulação

O *corpus* constituído para este trabalho é formado por 54 cartas¹ pessoais, escritas no século XX, por sertanejos oriundos da zona rural de municípios situados na região semiárida da Bahia. A edição adota as

¹ Para este trabalho utilizou-se, aproximadamente, metade das cartas que compõe o *corpus* utilizado em nossa pesquisa de mestrado em andamento. As demais estão em processo de edição.

normas do *Projeto para a História do Português Brasileiro* (PHPB), e os documentos fazem parte do banco *Documentos Históricos do Sertão* (DOHS), do *Projeto Vozes do Sertão em Dados: história, povos e formação do PB* (CNPq. 401433/2009-9), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA), um projeto filiado ao *Programa para a História do Português* (PROHPOR) e ao PHPB-Ba.

As cartas podem ser consideradas como documentos de circulação privada, de acordo com a proposta de Barbosa (1999, p. 147) ao estabelecer três categorias, de acordo com o modo de circulação, para os textos de circulação oficial e “[...] documentos de circulação privada – que inclui os da administração privada e os de particulares”. Nesse sentido, as cartas, produzidas em relação simétrica entre remetente e destinatário, produtos de uma mão pouco hábil/inábil, são documentos pessoais que representam a escrita cotidiana (BARBOSA, 2007). Algumas foram enviadas por terceiros, como é possível perceber pela ausência de selos nos envelopes.

O conteúdo das correspondências e o tipo de tratamento utilizado pelos remetentes, como em (01) e (02), demonstram que há um significativo grau de intimidade entre eles e os destinatários, ou seja, são cartas de caráter afetivo, para expressar saudades, obter notícias familiares e fazer pedidos.

(01) Amigo Estimado Compadi| pitanga Esta duas linha solmente|
par li di zer que eu vou bem di.| xergada [...] (AJCO-Carta 2)

(02) Prezado irmão Joãopitanga a rescibri| a sua amaver cartinha no
dia 3 deste| e nas mesma linha vor lhi responder que| esto enpais
[...] (AJCO-Carta 37)

É importante ressaltar que os redatores revelam certa consciência da dificuldade que possuem com a escrita. Em algumas cartas geralmente aparece, na parte final do texto, um pedido de desculpa pelos erros.

3. As cartas: aspectos de sua caracterização física

Um conjunto de propriedades físicas presentes nos documentos que compõe o *corpus* fornece algumas pistas para perceber que os seus autores são indivíduos pouco familiarizados com a língua escrita. Nas cartas, reconhece-se uma escrita que é produto de *mãos inábeis*, conforme proposta de Marquilhas (2000). Ao escolher um termo para designar

os autores de alguns dos manuscritos portugueses do arquivo da Inquisição, Marquilha (2000, p. 235) utiliza a expressão “mãos inábeis”, uma tradução de *scripteurs maladroits*:

Claire Blanche-Benveniste, referindo-se aos autores materiais de um texto enquanto falantes estacionados em fase incipiente de aquisição da escrita, recorre à expressão “*scripters maladroits*”. Uma tradução portuguesa aproximada do termo terá de evitar designações como “escritor” (que tem conotação estética) ou “escrevente” (com conotação ocupacional), de modo que só parece sobrar o termo que a tradição paleográfica consagrou para designar o principal factor de uma escrita: o termo “mão”.

A autora identifica essa escrita inábil a partir de aspectos da aquisição da escrita e de aspectos fônicos, e afirma que metodologicamente esses textos podem ser reconhecidos pela sua aparência física, constituída pela caligrafia da mão e por particularidades do suporte.

Sobre isso, Barbosa (1999, p. 158) lembra que “nem sempre os aspectos físicos são suficientes para identificarem-se textos de pessoas com pouca habilidade de escrita. Há mesmo o caso de encontrarem-se textos apresentando uma aparência bem cuidada, mas, na verdade, são obras de mão inábil”. Para caracterizar o grau de habilidade dos produtores, os aspectos referentes ao nível ortográfico são considerados, portanto, como os que oferecem maior segurança.

Antes de desenvolver uma caracterização interna mais detalhada do *corpus*, com a identificação das demais propriedades da execução caligráfica e a análise de aspectos da aquisição da escrita e de fenômenos fônicos, apresentam-se, neste trabalho, algumas características físicas dos textos, sejam supragráficas ou paleográficas, como o suporte, o uso do módulo grande, a ausência de regramento ideal e a irregularidade da paginação. Além disso, nas cartas é recorrente a ausência de pontuação e a repetição, aspectos que também serão exemplificados para contribuir com a identificação do tipo de habilidade que os redatores possuem com a escrita, a partir de uma abordagem qualitativa¹. Nesse sentido, esses elementos revelam traços que podem contribuir na caracterização da vertente popular do português que aparece no *corpus*.

¹ Uma caracterização em perspectiva quantitativa está em andamento.

3.1. O suporte

Os dados supragráficos podem, segundo Barbosa (1999, p. 155) “sugerir aspectos do valor do documento em sua época de uso”. Observando-se o suporte físico das cartas, constata-se que foram escritas em papel almaço, com pautas; em muitas há vincos causados pelas dobras, próprias de correspondências privadas, e mais fortes pela ação do tempo; algumas apresentam pequenos rasgos (cf. imagem 2) e outras foram escritas em meia folha, o que lembra uma escrita cotidiana, rápida, informal:

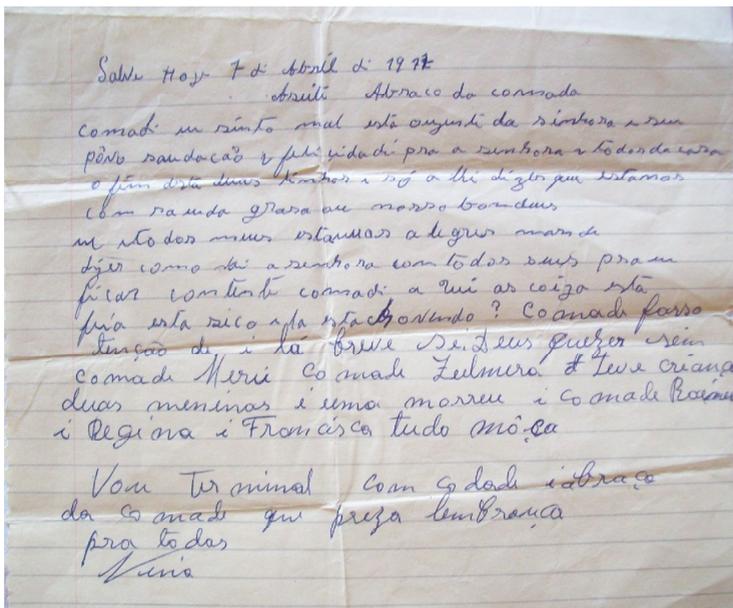


Imagem 1: Carta escrita em meia folha, com vincos de dobras

Em algumas cartas há certa preocupação com a estética do suporte, de modo que aparece o papel enfeitado com flores e outras com corações.

3.2. Uso de módulo grande

Observa-se, em alguns documentos, a dificuldade em integrar as letras em um módulo pequeno, como na carta a seguir:

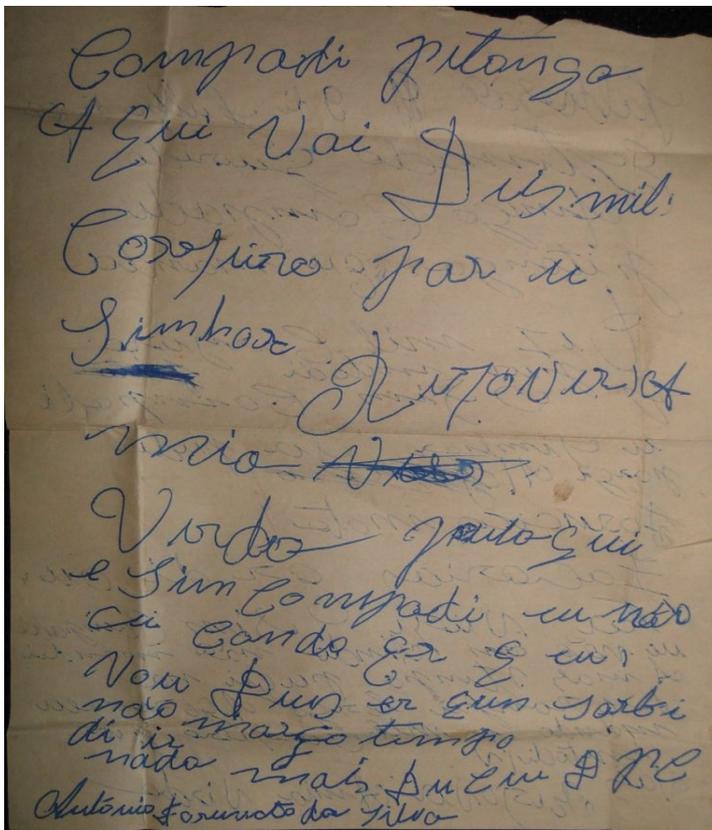


Imagem 2: Carta com módulo grande

Além de apresentar o módulo grande, principalmente as letras iniciais, percebe-se um traçado inseguro, com falta de leveza ao conjunto, características cuja detecção é, segundo Marquilhas (2000), bastante subjetiva, já que só o contraste com textos habilmente executados permitiria afirmar que esses aspectos seriam próprios a um principiante.

3.3. Ausência de regramento ideal

Marquilhas (2000) refere-se à ausência de regramento ideal como a incapacidade de respeitar um pautado mental, o que se manifesta, segundo ela, sobretudo na tendência descendente do alinhamento, ao se a-

proximar da margem direita da folha. Nas cartas, além dessa tendência descendente, há também a ascendente, como é possível notar na imagem 2:

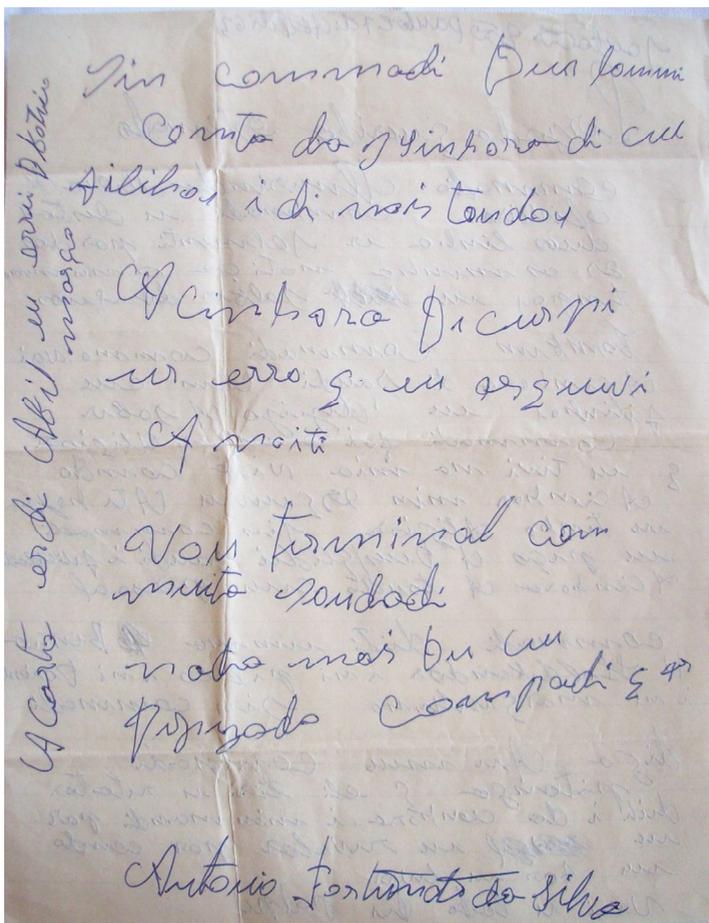


Imagem 3: Carta com tendência ascendente

3.4. A irregularidade da paginação

Nas cartas, é comum não haver proporção entre as margens e, em algumas, a mancha gráfica é estruturada em um extremo da folha. Também ocorre o aproveitamento de todo o espaço do papel, em muitos ca-

sos, com o texto escrito nas margens superior e/ou inferior, ou verticalmente, nas margens direita e/ou esquerda (cf. imagem 2).

3.5. A pontuação

Ao investigar a pontuação em cartas setecentistas e oitocentistas do Rio de Janeiro, Rumeu (2006) observa que há sistematicidade de uso dos sinais de pontuação, distantes do sistema determinado pelas atuais gramáticas. No caso das cartas aqui analisadas, percebe-se um distanciamento ainda maior do sistema de pontuação prescrito na gramática, já que não há sinais gráficos na maioria das cartas, como nos exemplos (03), (04) e (05).

- (03) ufim desta duas linha e Sol| mente para lhi dar as minha| nutisa i no mesmo tenpo| Salber das Sua commadre| eu mais todos meu Vou| indo- eu Vou sempre andano| sempre duentada commadre| Aseite uma Bensa de Raque| e dos menino conmadre| [...] (AJCO- Carta 53)
- (04) João nois xegamos em paz| Adepois foi que eu levei uma| Estrepada que pasei 45 dias| Parado sem saahir pra quato| Neum mais ja estou melhor| João vose manduo dizer que| Datiu tinha vendido a galinha| Olhe a galinha não e dele iu| [...] (AJCO- Carta 28)
- (05) [...] para mi sera| alegria Olhe Elena segue estes| 50 mil se não tiver xegado| apozetadoria dele você da a ele e se tiver zegado você com este| dinheiro mi compre A toalha de meza de Renda olhe so compra| a toalha se Esmeraldo tivre| recebido e se não voce da ele| [...] (AJCO- Carta 56)

Rumeu (2006) também encontra em seu *corpus* trechos com ausência de sinais gráficos, mas nota o espaço em branco funcionando como uma estratégia de pontuação. Nos trechos exemplificados nem mesmo espaços em branco são utilizados. Em muitos casos, o uso da letra maiúscula é o que marca o início de um novo período, mas ainda assim, não há regularidade, pois no mesmo trecho em que a maiúscula pode indicar início de período, também é usada no meio do período, como em (03).

3.6. Repetição

A dificuldade em utilizar determinadas estratégias de coesão, como elementos anafóricos, é visível nos trechos exemplificados em (06), (07) e (08) em que se nota a repetição de palavras.

- (06) [...] Derta *que* eu| mando u *Dinheiro*| ou sirnãõ condo eu| for eu leivo| u *Dinheiro*| [...] (AAHOS- Carta 14)
- (07) [...] *lembrança* para voce i *lembrança* esmerinda| i *lembrança* Ogusto i *lembrança* Pedrinho *lembrança*| luizinha que é para esmerinda dar a ela i l apreto| di mão.. *lembranca* a Anna i angelica manda| *lembranca* para esmerinda [...] (AJCO- Carta 40)
- (08) [...] mito tirite de cabe o gi ta acoteceno| com *voce* gerida mu bei eu ti amo| eu sigo com u mesim cario para *voce*| tudo so depede de *voce* eu não esitou ti| enganano [...] (AAHCS- Carta 63)

Na carta do exemplo (08), a palavra *você* é repetida 12 vezes. Algumas vezes a repetição parece ter um teor vocativo, com a função de atrair a atenção do interlocutor.

4. Considerações finais

Os aspectos analisados permitem perceber que, mesmo não sendo suficiente apenas a caracterização dos aspectos físicos para identificar as habilidades de escrita dos redatores, esses aspectos permitem perceber algumas pistas que revelam as suas “mãos inábeis”, como as peculiaridades do suporte, o uso do módulo grande, a ausência de um regramento ideal e a irregularidade da paginação. Além disso, a repetição de palavras e a ausência de pontuação também contribuem para demonstrar que o *corpus* é representativo do português brasileiro em sua variedade popular.

Uma análise mais aprofundada está para ser feita, considerando-se uma abordagem quantitativa, a fim de verificar aspectos referentes à aquisição de escrita e a fenômenos fonéticos/fonológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. *Para uma história do português colonial: aspectos linguísticos em cartas do comércio*. 1999. Tese de doutorado em Língua Portuguesa. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. Normas cultas e normas vernáculas: a encruzilhada histórico-diacrônica nos estudos sobre português brasileiro. In: CASTILHO, Ataliba T. de et al (Orgs.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. São Paulo: Fapesp, Campinas: Pontes, 2007, p. 483-498.

MARQUILHAS, Rita. *A faculdade das letras – Leitura e escrita em português no séc. XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Primeiros estudos, Vol. II; t. 2. São Paulo: Humanitas/FAPESP. 2001, p. 275-301.

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. Para uma história do português no Brasil: edição de cartas setecentistas e oitocentistas. In: LOBO, Tânia; et al. (Orgs.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. VI, t. 2. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 819-844.

CATULO
O ROMÂNTICO DO PERÍODO CLÁSSICO
DAS LETRAS LATINAS

Valéria Marta Ribeiro Soares (UEFS)
lelasoares@oi.com.br

Uma vida breve, que foi toda
uma fogueira de paixão e canto.

(Rostagni)

Caius Valerius Catullus (87 ou 84-57 ou 54 a.C), poeta veronense lírico latino, integrado ao grupo dos *poetae novi* – poetas novos –, era de família proeminente, na sociedade romana. Respeitando a distância temporal e espacial, pode-se afirmar que foi um “amante à moda antiga” e, semelhante aos românticos brasileiros, cantou lírica e eroticamente à mulher amada.

No Romantismo brasileiro, tivemos três gerações: a ufanista, simbolizada principalmente por Gonçalves Dias; a byroniana, lembrada por Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu e a condoreira, representada por Castro Alves e Sousândrade. Portanto, tivemos autores que valorizaram, em sua obra poética, a pátria, a morte, a liberdade e, principalmente, a mulher amada. Vê-se em Catullus, como predominante, o canto à mulher amada.

Segundo Rômulo Augusto de Souza (s.d., p. 164), Catullus ou, apertuguesadamente, Catulo:

(...)

Além de enriquecer a literatura com grande número de ritmos novos, deu à língua latina elegância, graça e agilidade. Poeta erudito e comovedor, artista refinado, Catulo exerceu sobre a literatura latina extensa influência, anunciando já os grandes poetas do tempo de Augusto.

E, ainda, acrescenta:

(...) Natureza individualmente rica e original, Catulo bem pode ser considerado um “romântico de 2000 anos atrás”. Talvez disso decorra a sua larga influência no romantismo português. (...)

Em Paratore (1983, p. 324), observa-se também a preocupação em evidenciar o lado romântico do poeta de Verona:

(...) a vida de Catulo, o primeiro poeta de amor da latinidade, é ao mesmo tempo a mais romântica, a mais exemplar entre as muitas vidas amorosas iluminadas pela poesia. (...)

Catullus veio jovem estudar em Roma e encontrou um clima propício para uma vida boêmia. Havia muita luta política no momento em que ele esteve lá e existia uma geração de jovens descontentes tanto com a política quanto com a arte literária da época – os chamados pejorativamente de *poetae novi* pelos literatos famosos e de prestígio, como Marcus Tullius Cicero, conhecido advogado, filósofo, político e orador.

A família de Catullus, natural de Verona, situada na Gália Cisalpina, hospedou, algumas vezes, Caius Julius Caesar em sua vila. Ao chegar a Roma, Catullus frequentou os meios literários, em que circulavam, Cícero, César, Cornélio Nepos, Licínio Calvo, Cina, Lucrecio, entre outros. Conhecer figuras célebres, não o impedia de criticá-los abertamente em seus poemas, quando este achava necessário. Defendia a liberdade de expressão. O dístico que segue desdenha da figura de Caesar e a tradução é proposta por Lauro Mistura em *Poesia lírica latina*:

Nil nimium studeo, Caesar, tibi uelle placere,
nec scire utrum sis albus an ater homo. (p. 34)

Não me interesso, César, em te querer agradar,
muito menos em saber se és alguém branco ou preto. (p. 35)

É importante salientar que os poemas de Catullus e suas respectivas traduções foram extraídas do livro *Poesia Lírica Latina*. O tradutor dos poemas catulianos foi Lauro Mistura.

Catullus apresenta poemas de inspiração erudita, que imitam a escola alexandrina e pequenas composições de inspiração pessoal, subdivididas em amorosas, familiares e sociais. As composições amorosas são as que mais interessam para o presente trabalho.

Pela biografia do autor, sabe-se que ele se envolveu passionalmente por Clódia, dama romana, irmã de Clódio Pulcher, tribuno popular e inimigo de Cícero. Como o decoro artístico não permitia revelar seu nome verdadeiro, deu-lhe, como pseudônimo, o nome de Lésbia, designação que é explicada, assim, por Paratore (1983, p. 324):

(...) Catulo, que sentia o amor com o mesmo abandono total de Safo, quis transformar o nome da sua amada numa forma que fizesse recordar a poetisa de Lesbos e, ao mesmo tempo, a proverbial beleza das mulheres lésbicas (...)

Historicamente, os estudiosos não pintam Clódia como uma mulher de hábitos louváveis. Pintam-na sempre como lasciva, falsa e mun-

dana. Em Souza (s.d., p.160), encontra-se uma descrição fria, negativa, dessa que foi a musa catuliana:

Lésbia, cujo nome verdadeiro é Clódia, era mulher bela, mas dissoluta e volúvel, acusada de ser amante do próprio irmão e de haver envenenado o marido Quintus Metellus Celere, procônsul da Transpadânia.

Houve vários tons na poesia dedicada à sua musa: tons de amor, paixão, lamento, reconciliação, ciúme, revolta, até a despedida final, quando Catullus percebe que não é correspondido à altura do seu sentimento, quando nota que Clódia jamais será fiel ao relacionamento. Observemos, primeiramente, o momento de entrega intensa do eu lírico ao ente amado:

5

Vuamos, mea Lesbia, atque amemus,
rumoresque senum seueriorum
omnes unius aestimemus assis.
Soles occidere et redire possunt;
nobis cum semel occidit breuis lux,
nox est perpetua una dormienda.
Da mi basia mille, deinde centum,
dein mille altera, dein secunda centum,
deinde usque altera mille, deinde centum.
Dein, cum milia multa fecerimus,
conturbabimus illa, ne sciamus,
Aut ne quis malus inuidere possit,
cum tantum sciat esse basiorum. (p. 6)

Vivamos, minha Lésbia, amemo-nos,
E a todas as censuras de velhos
demasiadamente austeros
demos o valor de um único asse.
Os sóis podem se pôr e retornar;
quando porém numa única vez a breve luz
de nossas vidas desaparece no ocaso,
somos obrigados a dormir uma noite sem fim.
Dá-me mil beijos, depois cem,
a seguir outros mil e mais cem
e depois ininterruptamente outros mil e mais cem
A seguir, depois que tivermos trocado
estes muitos milhares de beijos,
alteraremos a soma deles para que
não saibamos quantos foram ou
para que nenhum invejoso possa nos
lançar um mau-olhado quando souber
exatamente o número destes beijos. (p. 7)

Note-se a coloquialidade do autor latino, quando compara a crítica dos velhos tradicionais para seu comportamento amoroso ao valor de um asse (*omnes unius aestimemus assis*), moeda da época, de pouco valor monetário. Observem-se a imagem da morte na expressão *dormir uma noite sem fim* (*nox est perpetua una dormienda*) e o uso da gradação na quantidade de beijos que deseja dar na amada e ocultar aos invejosos.

Apaixonado, Catullus não vê mulher alguma que se compare em formosura com a sua Lésbia, porque nela para ele estão somados os encantos físicos e os encantos interiores. Na comparação com a bela Quíncia, Lésbia ganha na predileção do poeta:

86

Quintia formosa est multis, mihi candida, longa,
recta est. Haec ego sic singula confiteor,
totum illud “formosa” nego; nam nulla venustas,
nulla in tam magno est corpore mica salis,
Lesbia formosa est, quae cum pulcherrima tota est,
tum omnibus una omnis subripuit ueneres. (p. 32)

Para muitos Quíncia é formosa,
para mim é de pele bem alva, esguia e esbelta.
Reconheço que possui cada uma destas qualidades,
nego que todas elas juntas a façam formosa,
Pois nenhuma graciosidade, nenhum pequenino grão de sal
existe neste corpo tão perfeito.
Lésbia é formosa não só porque é inteiramente belíssima,
mas porque de todos arrebatou sozinha todos os encantos. (p. 33)

Sabe-se que a paixão humana tem momentos de contradição: de felicidade e tristeza, ternura e agressividade, amor e ódio. Nestes momentos, o eu lírico não entende a si mesmo e se mortifica com isso, como nestes conhecidos versos catulianos:

85

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior. (p. 32)

Odeio e amo. Talvez tu me perguntes por que procedo assim.
Não sei, mas sinto isto dentro de mim e me angustio. (p. 33)

Descrente já das promessas de fidelidade de Clódia, Catullus escreve linhas queixosas, comparando as promessas femininas ao vento e à água corrente (*in vento et rapida scribere oportet aqua*). Examine-se a presença de Júpiter, o deus pagão incorporado à vida romana, num poema da antiguidade clássica, sendo subjugado ao amor de mortais:

Nulli se dicit mulier mea nubere malle
quam mihi, non si se Iupiter ipse petat.
Dicit; sed mulier cupido quod dicit amanti
in vento et rapida scribere oportet aqua. (p. 24)

Minha mulher diz que não prefere
deitar-se com ninguém a não ser comigo,
mesmo que o próprio Júpiter o peça.
Diz. Mas o que a mulher diz
Ao amante apaixonado é preciso que
se escreva no vento e numa água
que rápida se move. (p. 25)

Aconteceram reconciliações entre o casal, entretanto, cada vez mais, Catullus desconfiava das promessas de amor e fidelidade de Clódia. Solicita aos deuses que ela esteja falando sinceramente e com o coração sobre a afeição entre os dois (Dei magni, facite ut uere promittere possit,/atque id sincere dicat et ex animo):

Iocundum, mea uita, mihi proponis amorem
hunc nostrum inter nos perpetuumque fore.
Dei magni, facite ut uere promittere possit,
atque id sincere dicat et ex animo,
ut liceat nobis tota perducere uita
aeternum hoc sanctae foedus amicitiae. (p. 38)

Tu, minha vida, me asseguras que este nosso
mútuo amor será todo delícias e imperecível,
Poderosos Deuses, fazei que ela possa prometer
isto sem dissimulação e que o diga com sinceridade
e com toda a alma para que nos seja possível
prolongar durante toda nossa vida
este sagrado compromisso de eterna afeição. (p. 39)

Tantas foram as idas e vindas do relacionamento amoroso e passional entre Catullus e Clódia, que terminaram por romper definitivamente após quatro anos de sentimentos intensos e tensos. Pouco tempo depois, o poeta resolve voltar à terra natal e também visitar o túmulo do seu irmão e lá falece com aproximadamente trinta anos (lembrando o mal-do-século dos nossos românticos) Acerca destes fatos, Souza (s.d., p. 160 e 161) afirma:

(...) cerca de quatro anos duraram essas ligações com Lésbia, caracterizadas por alternativas de brigas e reconciliações que excitam ora os lamentos e os gritos de desespero, ora os protestos de ternura e admiração que, por fim, resolve tomar uma deliberação de afastar-se, definitivamente, da mulher que

lhe havia suscitado tão grande paixão, cantada com o fogo, a sinceridade e a eloquência de um trágico e imortal romance (...)

Acompanhando o magistrado Caius Memmius até a Bitúnia, na Ásia Menor, aproveitou para visitar o túmulo do irmão, fato que é objeto de um de seus belos poemas. Também buscou, na viagem, melhorar financeiramente e esquecer sua paixão. Morre em terra natal, provavelmente do mesmo mal do peito que seu irmão. O poema que segue trata da morte do irmão e, em seus versos, percebem-se a valorização da pátria e o escapismo, novamente aspectos tratados no Romantismo brasileiro:

101

Multas per gentes et multa per aequora uectus
aduenio has miseris, frater, ad inferias,
ut te prostremo donarem munere mortis
et mutam nequiquam alloquerer cinerem,
quandoquidem fortuna mihi tete abstulit ipsum,
heu miser, indigne frater adempte mihi.
Nunc tamen interea haec prisco quae more parentum
tradita sunt tristi munere ad inferias,
accipe fraterno multum manantia fletu,
atque in perpetuam, frater, aue atque uale. (p. 36)

Ceguei, irmão, a estas tristes cerimônias fúnebres,
depois de atravessar muitas nações e muitos mares,
para te ofertar em sacrifício as últimas dádivas devidas aos mortos
e para me dirigir em vão a estas tuas mudas cinzas,
pois o destino separou-me precisamente de ti,
Ai meu pobre irmão, imerecidamente arrebatado de mim
pela morte. Mas neste momento recebe estas oferendas
que segundo o ritual de meus antepassados
eu te ofereci como as tristes dádivas para estas cerimônias fúnebres.
Elas estão inteiramente regadas pelas lágrimas fraternas.
Para todo o sempre, irmão, salve e adeus. (p. 37)

Pela vida amorosa e intensa que teve com Clódia, vê-se que as composições de inspiração pessoal são a parte mais importante da obra catuliana. Catullus é, inegavelmente, o poeta lírico de grande prestígio na época de Caesar, que ajudou a implantar o lirismo em terras romanas. Pelos temas passionais de amor e morte, lembra claramente os românticos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Das letras latinas às luso-brasileiras*. Florianópolis: Ed. do Autor, 1984.

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

MAGNE, Augusto. *Literatura latina*. São Paulo: Anchieta, 1946.

NOVAK, Maria da Glória; NERI, Maria Luiza (Orgs.). *Poesia lírica latina*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

SOUZA, Rômulo Augusto de. *Manual de história da literatura latina*. Belém: Serviço de Imprensa Universitária, [s. d.].

**CICATRIZES: TRAÇOS DE DISCURSOS
OUTROS NAS GRAMÁTICAS PÓS-NGB**

Thaís de Araújo da Costa (EN)
araujo_thais@yahoo.com.br

Mas o que se apaga resiste, o que demonstra que a história é feita mesmo desses retornos, dessas vozes que falam mesmo quando se as quer apagar.

(BALDINI, 1999, p. 73)

1. Introdução

O presente artigo é fruto da minha dissertação de mestrado que, intitulada *Gramáticas Pós-NGB: do Discurso Oficial a Outros Discursos (Im)possíveis*, foi desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dra. Vanise Medeiros e defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em março de 2010. Calcada no aporte teórico da Análise de discurso, de Michel Pêcheux e Eni P. Orlandi, e também no projeto *História das ideias linguísticas*, que se iniciou na França com Auroux e foi trazido para o Brasil por Eni P. Orlandi, em minha pesquisa busquei investigar o funcionamento da memória legitimada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB) no discurso das gramáticas posteriores a sua implementação.

Neste artigo, será apresentada parte da análise desenvolvida em um capítulo de mesmo nome da já referida dissertação. Nosso objetivo aqui será demonstrar a relação (in)tensa existente entre os sentidos legitimados e os sentidos silenciados pela terminologia oficial. Para tanto, buscaremos desnaturalizar o processo de significação da terminologia tornada oficial no capítulo referente à colocação pronominal de sete gramáticas publicadas entre 1959-1969, a saber: *Moderna Gramática Expositiva da Língua Portuguesa*, de Arthur de Almeida Torres (1959); *Pequena Gramática para a Explicação da Nomenclatura Gramatical*, de Adriano da Gama Kury (1959); *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (1960); *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (1960); *Gramática Normativa*, de Rocha Lima (1960); *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*, de Gladstone Chaves de Melo (1967) e *Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha (1969).

2. *Das condições de produção da NGB*

Publicada em 1959, a NGB foi uma medida coercitiva implementada pelo Estado, visando à padronização da nomenclatura utilizada pelas gramáticas brasileiras. Para melhor compreendermos os fatores que acarretaram a instituição de uma terminologia oficial, faremos aqui uma rápida contextualização.

No século XIX, o Brasil recém-independente buscava ainda legitimar-se enquanto nação. A esta época, na literatura, os românticos procediam à revisão do nosso passado histórico, rompendo o vínculo com a ex-metrópole a partir do silenciamento da referência histórica ao país que nos “descobriu”.

Paralelamente, ocorria, conforme Guimarães (1996), o primeiro momento do processo de gramatização da língua portuguesa do Brasil que, iniciado na segunda metade do século XIX, caracterizou-se pela busca da identidade linguística nacional. Nesse período, surgiram os primeiros estudos gramaticais que, pautados em diferentes concepções teóricas e com nomenclaturas divergentes, procuravam teorizar sobre a especificidade da língua utilizada pelos brasileiros.

Com isso, começou, então, a ser produzido o efeito de diferenciação da língua do Brasil em relação à de Portugal, destacando-se as peculiaridades daquela em detrimento desta, e isso porque, ainda segundo Orlandi e Guimarães (2001), a língua passou a ser vista “enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação” (2001, p. 24). Se o Brasil era uma nação independente, precisava ter uma língua própria que o representasse. Mas, para que a essa língua fosse atribuído o status de língua nacional e para que ela se colocasse no mesmo patamar das línguas nacionais das demais nações, era necessário ainda respaldá-la cientificamente, objetivo este que começou a ser buscado a partir da construção dos seus saberes metalinguísticos, ou seja, a partir da construção de dicionários e de gramáticas próprios.

É nesse sentido que Guimarães (1996) enquadra a NGB como uma das medidas tomadas pelo Estado brasileiro que, ao estabelecer uma unidade específica do Brasil, atua como instrumento de legitimação da distinção entre a língua portuguesa do Brasil e a de Portugal.

Expliquemos: nas primeiras décadas do século XX, foi atribuído à nomenclatura gramatical empregada no Brasil até então o sentido de

“pandemônio”¹. A esta altura, a língua nacional e os seus saberes metalingüísticos já estavam constituídos, mas ainda era preciso legitimá-los, porque, não havendo uma terminologia padrão, a nomenclatura empregada pelas gramáticas variava conforme o seu autor. Assim sendo, sob o argumento de que a diversidade no que concerne à denominação dos mesmos fatos gramaticais problematizava o ensino de língua portuguesa no país, a unificação e a simplificação da nomenclatura gramatical começou a despertar o interesse dos professores e estudiosos da língua portuguesa em geral.

Após muita discussão sobre a problemática engendrada pela divergência nomenclatural, em abril de 1957, foi designada a comissão responsável pela elaboração do anteprojeto que foi composta por: Antenor Nascentes, eleito o presidente da Comissão; Clóvis do Rego Monteiro; Celso Ferreira da Cunha; Carlos Henrique da Rocha Lima, eleito secretário e indicado relator; e Cândido Jucá (Filho) – todos professores catedráticos do Colégio Pedro II.

O anteprojeto da NGB, no entanto, por apresentar definições, regras, exemplificações, assim como uma gramática, provocou a desaprovção dos intelectuais das letras, pois, ao definir e exemplificar, matinha a situação conflituosa que existia. As definições, de acordo com Baldini (2010. *No prelo*), ao evocarem as diferentes posições doutrinárias, convocavam também as diferentes formações discursivas² em que os sujeitos autores se inscreviam. Levando-se em consideração que limitar esse movimento de inscrição foi justamente o efeito discursivo proposto pela NGB, pode-se imaginar porque o anteprojeto foi modificado.

Manter as definições significaria acabar com a função dos gramáticos: afinal, havendo nomenclatura e definição previamente determinadas, o que eles fariam? Eliminá-las, por sua vez, representaria conferir ao gramático certa “liberdade”. Liberdade esta que não poderia se dar por completo por três motivos: (1) os objetivos da unificação e da simplificação da terminologia gramatical não seriam alcançados se, ainda que tivessem o mesmo nome, após o período de interpretação, os termos legi-

¹ Em setembro de 1954, de acordo com Chediak (2003), o professor Modesto de Abreu publicava um artigo no periódico “Panfleto”, no qual, a partir da pergunta sobre quantas classificações pode ter um simples adjetivo numa frase quando analisado logicamente¹, exemplifica a “*ideia de pandemônio*” provocada pela incoerência encontrada na terminologia gramatical de então (*idem*, p. 10-11).

² Para a análise que pretendemos fazer, é suficiente dizer que as formações discursivas são lugares de produção de sentido.

timados pela NGB tivessem referentes discursivos distintos; (2) os nomes legitimados pela NGB foram significados a partir da sua filiação à memória do discurso gramatical já existente; e (3) embora, no período interpretativo¹, os gestos de interpretação possam ter produzido sentidos outros para os nomes legitimados, ao final desse período, a maioria dos sentidos, inclusive aqueles que surgiram a partir de deslocamentos, já estavam naturalizados.

Assim sendo, optou-se por eliminar as definições e, com isso, manteve-se, no período interpretativo, ainda que de forma modificada, a função do gramático enquanto autor/comentarista da terminologia instituída pela NGB. Não se pode esquecer, contudo, que não há censura sem resistência, assim como não há ritual sem falha (PÊCHEUX, 1997), ou seja, mesmo com o evidenciamento dos sentidos dos nomes legitimados pela NGB, sempre há a possibilidade de virem à tona os sentidos não legitimados, sempre há a possibilidade de se escapar da censura. E é exatamente isso que nos propomos a demonstrar ao longo deste artigo.

Antes de adentrarmos a análise propriamente dita, cabe aqui dizermos que a padronização terminológica alcançada hoje é tal que muitos dos sentidos instituídos/legitimados pela NGB são da ordem da evidência. Apesar disso, entendemos que o discurso gramatical pós-NGB, assim como todo discurso, é constitutivamente da ordem do heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1996), pois no jogo incessante entre o evidenciamento e o silenciamento de determinados sentidos e, por conseguinte, de determinadas formações discursivas às quais estes se filiam, os discursos censurados e, por isso, (im)possíveis de serem ditos se fazem de alguma forma significar nas gramáticas pós-NGB.

3. *Da análise*

Ao longo de nossa análise, sentimos a necessidade de recorrer a outros materiais além das gramáticas que compõem o nosso *corpus* principal. Estes materiais – pareceres, comentários, correspondências, porta-

¹ Segundo Baldini (1999), após a instituição da NGB houve dois períodos distintos no que tange à produção das gramáticas: o primeiro período, denominado *interpretativo*, foi o momento em que os gramáticos, a partir da memória do discurso gramatical pré-NGB, buscaram significar os nomes legitimados pela terminologia oficial; e o segundo período, denominado *de repetição*, caracteriza-se pela repetição dos sentidos já estabilizados na/pela memória do discurso gramatical que foi fundado com a instituição da NGB.

rias, ofícios, o projeto e o anteprojecto da NGB – passaram a compor, então, o nosso *corpus* secundário. Todos os procedimentos analíticos partiram do *corpus* principal, ao qual, sempre que preciso, foi articulado o *corpus* secundário. Para tanto, fez-se necessário lançarmos mão de um dispositivo de leitura denominado por Guilhaumou & Maldidier (*Apud* ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 248-249) como *trajeto temático*, o qual nos permitiu estabelecer redes de relações significantes entre distintos materiais simbólicos e relacionados a diferentes condições de produção.

3.1. A colocação pronominal nas gramáticas pós-NGB

No que diz respeito à colocação dos pronomes, o anteprojecto da NGB apresenta três pontos que originaram conflito entre os gramáticos da época e sobre os quais discorreremos mais detalhadamente adiante. São eles: (1) o lugar onde deve comparecer este conteúdo, se na sintaxe ou na fonética sintática; (2) quando na sintaxe, a denominação da parte em que este se insere; e (3) a denominação dos tipos de colocação.

3.2. A colocação pronominal é assunto da sintaxe ou da fonética sintática?

Em relação ao primeiro ponto, há na gramática de Bechara a defesa, ainda que de forma sutil, de uma realocação desse fenômeno. Segundo este gramático, a colocação pronominal não pode ser considerada apenas pelo aspecto sintático, uma vez que interfere na posição dos pronomes a tonicidade dos vocábulos. Com base nesse argumento, Bechara propõe que se considere este assunto do ponto de vista da ‘fonética sintática’, evitando-se, assim, “a falsa teoria da ‘atração’ vocabular” (BECHARA, 1961, p. 399).

No comentário de Jucá (Filho)¹ ao anteprojecto da NGB, observamos uma relação de paráfrase com o posicionamento de Bechara, relação esta que, ainda que de diferentes formas, também comparece no comen-

¹ De acordo com Cândido Jucá, “Próclise, e ênclise não são termos de sintaxe, mas de *fonologia*. Nem se ligam exclusivamente às “formas oblíquas átonas dos pronomes pessoais”. Dizem respeito a diversos monossílabos, que, por serem átonos (ou quando se tomam átonos), se apoiam nas palavras tônicas circunstantes. A sintaxe estuda a anteposição, e a posição do pronome átono com referência ao verbo. Mas a anteposição nem sempre coincide com a próclise. Nem a posposição com a ênclise” (In: CHEDIAK, 1960, pp. 152-153). [grifos meus]

tário de Chediak e nas gramáticas pós-NGB. O que estamos tentando demonstrar aqui é que, embora o projeto oficial da NGB não mencione o aspecto fônico, silenciando, assim, o conflito em questão, após a sua implementação, a colocação pronominal, assim como já vinha sendo trabalhada por alguns gramáticos pré-NGB, passou a ser abordada levando-se em consideração também esse aspecto.

De acordo com o anteprojeto, a colocação pronominal deveria ser tratada pela ‘sintaxe de construção’. O termo construção, porém, causou polêmica, uma vez que o seu sentido legitimado na época evidenciava uma contradição na proposta do Estado, que dividia os estudos de sintaxe em: sintaxe de concordância, de regência e de construção, como podemos observar no comentário da Comissão representante da Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL):

A Comissão sugere que se diga “colocação” por “construção”, uma vez que o termo “construção” também envolve a regência e a concordância. (CHEDIAK, 1960, p. 176) [grifos nossos]

A inclusão do termo *construção*, portanto, tornava a subdivisão proposta pelo Estado contraditória porque, do lugar de onde falam os comentaristas da ABRAFIL, o seu referente discursivo era outro e envolvia tanto os estudos de colocação, quanto os de regência e os de concordância. Em decorrência disso, a comissão da ABRAFIL sugeriu a substituição do termo ‘construção’ por ‘colocação’. Sugestão aceita, a colocação pronominal, segundo a NGB, passou a ser um assunto tratado pela ‘sintaxe de colocação’, e nas gramáticas posteriores produziu-se o efeito de evidência dessa relação.

A colocação pronominal passou a ser compreendida, então, enquanto uma questão a ser analisada do ponto de vista sintático, tratada nos capítulos intitulados ‘sintaxe de colocação’ ou simplesmente ‘colocação (pronominal)’.

A obediência ao que propõe a NGB, todavia, não impede, mesmo quando enquadrado dentre os assuntos da análise sintática, que nas gramáticas pós-NGB seja também considerado o aspecto fônico, isto é, que se considere que orientando as questões referentes à posição do pronome está a sua tonicidade. Isso porque para significar os nomes acolhidos pela nomenclatura oficial, os gramáticos recorreram, como dissemos, à memória do discurso gramatical já existente. Desse modo, de forma geral, produziu-se o efeito de evidência do seguinte sentido: antepostos, pospostos ou interpostos aos verbos estão apenas os pronomes oblíquos áto-

nos, pois estes “uma vez átonos e, ao mesmo tempo, com função de complemento verbal, (...) terão de apoiar-se, para efeito de acentuação, nos próprios verbos de que são complementos” (ALMEIDA, 1961, p. 412).

As prescrições e os silenciamentos impostos pela NGB, portanto, embora atuem efetivamente sobre o discurso gramatical pós-NGB, organizando-o, definindo-o e determinando-o historicamente, não instauram sentidos da ordem do novo. Ao contrário, os sentidos prescritos, como vimos, já existiam na memória do discurso gramatical, assim como também os sentidos proscritos ou silenciados, os quais, apesar de serem censurados pelo discurso oficial, neste podem fazer-se significar de diferentes formas. Embora a fonética sintática, por exemplo, não tenha sido legitimada enquanto uma subárea de estudos gramaticais, o aspecto fônico passou a ser considerado no tratamento da colocação pronominal, mesmo que este assunto seja visto como parte dos estudos de análise sintática. O respeito à terminologia oficial, portanto, no que diz respeito a esse assunto, mantém-se, mas a forma como ele é tratado traz à tona uma prática silenciada pela NGB.

4. Da (res)significação da terminologia oficial

O anteprojeto, após sugerir a tríplice divisão dos estudos da sintaxe, a saber: a) Sintaxe de concordância, b) Sintaxe de regência e c) Sintaxe de construção, acrescenta a este último item a seguinte observação:

Nota: No estudo da colocação das formas oblíquas átonas dos pronomes pessoais, será *proscrita a denominação mesóclise*. Tais formas se antepõem ao verbo (*próclise*), ou se lhe pospõem (*ênclise*); no futuro do presente e no futuro do passado (amar-te-ei, amar-te-ia), o pronome vem, com efeito, *enclítico* ao infinito, *segundo nos ensina a história da língua*” (In: CHEDIAK, 1960, p. 32). [grifos nossos]

Concentremo-nos primeiramente em entender a recomendação feita pela Comissão. Como podemos observar, o termo mesóclise é proscrito baseado num argumento sustentado pelos estudos de ‘história da língua’. Segundo este argumento, não existe mesóclise, isto é, não existe a interposição do pronome oblíquo átono às formas verbais que se encontram flexionadas no futuro do presente ou do pretérito do indicativo. Sob

esse ponto de vista, nos exemplos: amar-te-ei e amar-te-ia, o que se tem é a ênclise do pronome ao infinito¹.

Estamos aqui diante de gestos distintos de interpretação que, mais tarde, acarretaram um deslocamento de sentido. Os estudos em história da língua interpretam o que hoje conhecemos como tempos futuros do indicativo como locuções verbais, compostas por infinitivo + verbo haver no presente ou no pretérito imperfeito reduzido. Assim, teríamos:

AMAR-TE-EI	= amar (infinitivo) + te (pronome oblíquo átono) + (h)ei (verbo haver no presente do indicativo)
AMAR-TE-IA	= amar (infinitivo) + te (pronome oblíquo átono) + (h)ia (verbo haver no pretérito imperfeito do indicativo)

Até meados do século XX havia um embate entre os estudos diacrônicos, realizados pela gramática histórica, e os estudos sincrônicos, realizados pela gramática normativa. Esta vinha silenciando ou se distanciando daquela baseada em seu objeto de estudo, ou seja, a língua vista sincronicamente.

O anteprojeto, ao proscrever a mesóclise baseando-se em um argumento diacrônico, filia-se a um quadro ideológico que vinha sendo criticado e deslegitimado pelos estudos sincrônicos e cria uma grande polêmica entre os gramáticos que comentaram o anteprojeto, já que traz à tona um sentido não condizente com aquele que é legitimado pelo quadro ideológico dominante na conjuntura em questão, ou seja, não condizente com os estudos sincrônicos da língua.

A partir da análise dos comentários feitos ao anteprojeto e do próprio anteprojeto, foi possível depreender duas interpretações para as formas verbais como AMAR-TE-EI e AMAR-TE-IA e dois sentidos contraditórios para o termo *mesóclise*. As duas interpretações, como vimos acima, estão filiadas, respectivamente, às formações discursivas às quais se filiam os estudos diacrônico e sincrônico da língua. A esta situação conflituosa acrescenta-se ainda um segundo sentido para o termo *mesóclise*, depreendido do comentário de Candido Jucá (Filho), que sugere que ele passe a designar o “fato fonético que se tem desenvolvido no Brasil, o qual consiste em pronunciar o pronome pessoal átono livremente entre dois verbos, em frases como: “O morcego *vem te chupar* o sangue” (Alencar, *Iracema*, p. 46)”. (*idem*, p. 152-153) [grifo nosso].

¹ Nome que se encontrava em algumas gramáticas do século XIX e que foi substituído pelo termo infinitivo, após a implementação da NGB.

Tal contradição se deve ao fato de, conforme a inscrição em diferentes formações discursivas, um mesmo nome poder significar diferentemente e de um mesmo referente poder ser interpretado de forma distinta. Basicamente, são essas diferentes inscrições que estão em questão aqui.

A filiação ao quadro ideológico dos estudos diacrônicos acarreta a interpretação de AMAR-TE-EI / AMAR-TE-IA como locuções verbais, ao passo que a filiação ao quadro ideológico dos estudos sincrônicos desloca o significado dos constituintes desses vocábulos, passando a interpretá-los como formas verbais simples, em que –REI e –RIA são DMT, e às quais se interpõe o pronome oblíquo átono.

O estranhamento em relação à proposta do anteprojeto se deve ao fato de que, no final da década de 50 do século XIX, os estudos diacrônicos vinham perdendo espaço no meio intelectual. Desse modo, embora ainda existissem algumas resistências, a distinção entre o fazer histórico e o fazer normativo vinha impedindo que houvesse intercessão entre os saberes legitimados por cada um desses fazeres. Por isso, dado o desprestígio dos estudos diacrônicos, tornou-se impossível manter no projeto oficial um argumento com base na história da língua.

Com a apreensão da tensão existente entre as distintas interpretações para as formas verbais que indicam futuro e entre os dois referentes discursivos para o termo mesóclise, podemos perceber que não existe uma relação univocizante entre linguagem e mundo, pois os sentidos mudam conforme os gestos de interpretação dos sujeitos.

O sentido filiado aos estudos sincrônicos era o dominante na tradição gramatical pré-NGB e foi este que se naturalizou após a implementação da terminologia oficial. É, contudo, necessário ainda entender a proposta do gramático Cândido Jucá (Filho).

A consideração dos aspectos fonético e sintático no tratamento da colocação pronominal produziu o efeito de evidência da distinção entre a pronúncia do Brasil e a de Portugal, a qual se fez significar em quatro das sete gramáticas analisadas. Uma das primeiras questões que se colocou foi em relação à ocorrência do emprego da mesóclise, entendida como a interposição do pronome átono ao verbo.

Tais questionamentos, portanto, eram sentidos que já faziam parte do discurso gramatical pré-NGB e comparecem também em algumas gramáticas que analisamos. Segundo o Prof. Martinz Aguiar (AGUIAR

apud Bechara, *idem*, pp. 402-403), citado por Bechara, a mesóclise era comum, em Portugal; mas rara, a não ser em textos oficiais ou literários, no Brasil. Na oralidade brasileira, esse tipo de emprego do pronome já não comparecia, senão em raras exceções.

Por isso, Cândido Jucá (Filho), observando a prática linguageira oral cotidiana e identificado a esses sentidos, propõe que o termo mesóclise passe a designar o uso do pronome oblíquo solto entre dois verbos, estrutura comum no português brasileiro desde antes daquela época. Porém, para tanto, seria necessário haver um deslocamento de sentidos e a consequente desidentificação dos sujeitos gramáticos em relação ao sentido de mesóclise legitimado pela tradição dominante até então.

A formação discursiva dominante instaurada após a NGB, uma vez que se sustenta e se sobrepõe à memória gramatical que a antecede, é caracterizada pela dispersão de sentidos e de sujeitos¹. Por isso, a identificação do sujeito gramático se dá primeiro em relação a um saber emanado por uma dada posição discursiva para, em seguida, identificar-se à forma-sujeito² e, só então, à formação discursiva. Sendo assim, para que a proposta de Cândido Jucá (Filho) fosse aceita, os sujeitos gramáticos deveriam desidentificar-se do sentido dominante até então e identificar-se ao outro sentido, o que não ocorreu principalmente porque, conforme Agustini (2004), a esta altura a língua nacional, a gramática e o Estado já estavam devidamente instituídos.

A NGB, por sua vez, ao simplesmente prescrever o emprego da palavra mesóclise, silencia essa discussão. Como dissemos anteriormente, a nomenclatura oficial mantém a tríplice divisão da sintaxe em: a) de concordância (nominal/verbal); b) de regência (nominal/verbal) e c) de colocação e, neste último item, acrescenta a seguinte nota:

Nota — Na colocação dos pronomes oblíquos átonos, adotem-se as denominações *próclise*, *mesóclise* e *ênclise*. (In: CHEDIAK org., 1960, p. 257) [grifos meus]

¹ Embora o mesmo pudesse ser dito da memória gramatical que antecede a NGB, há uma diferença fundamental entre esta e a memória legitimada pela terminologia oficial. Naquela havia também dispersão de formações discursivas, ao passo que nesta há apenas uma formação discursiva a qual é caracterizada pela dispersão.

² A forma-sujeito, conforme Pêcheux (*idem*), é o que permite que todo indivíduo humano, social, se torne agente de uma prática. Segundo este autor, citando Althusser, a forma-sujeito é, portanto, “a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (ALTHUSSER *apud* PÊCHEUX, *idem*, p.183, nota 31).

Os gramáticos, responsáveis pela (res)significação do termo mesóclise, no período interpretativo, filiaram-no, como vimos, à tradição gramatical pré-NGB, mas, em vez de um deslocamento, houve a reprodução e a manutenção do sentido dominante anterior, silenciando-se, assim, o sentido proposto por Cândido Jucá (Filho).

Das gramáticas pós-NGB que analisamos, apenas na gramática de Kury encontramos, numa nota, traços de um sentido outro no que diz respeito aos tipos de colocação pronominal. Nas outras gramáticas, há a manutenção da ilusão de unidade dos sentidos, pelo menos no que tange à denominação dos tipos de colocação. A única tensão que podemos verificar diz respeito à atração vocabular, repudiada por uns gramáticos, empregada por outros.

5. Considerações finais

Conforme procuramos demonstrar ao longo deste artigo, os sentidos não acolhidos pela NGB podem ser apagados, isto é, podem não comparecerem no corpo das gramáticas pós-NGB, como no caso do deslocamento propostos por Cândido Jucá (Filho) em relação ao referente mesóclise em prol da manutenção da ilusão de unidade dos sentidos oficiais. Nesse caso, pode-se dizer que o sentido legitimado pela NGB alcançou o seu propósito: conseguiu criar a ilusão de unidade gramatical proposta pelo Estado. Entretanto, não podendo comparecer no lugar proposto por Cândido Jucá, os sentidos em relação à distinção da colocação pronominal realizada pelos portugueses e por nós, brasileiros, de acordo com a análise depreendida em nossa dissertação, se fazem significar de outras formas nas gramáticas pós-NGB.

Os sentidos censurados, embora impedidos de comparecer no corpo da gramática, também podem, como vimos, ser incorporados ao tratamento dispensado ao assunto, como no caso da consideração do aspecto fônico em relação à colocação dos pronomes, ou comparecerem à margem dos sentidos oficiais, sob a forma de notas e observações, como no caso da nota que comparece na gramática de Kury, evidenciando, assim, o distanciamento do sujeito gramático em relação à posição-sujeito dominante instaurada pela formação discursiva pós-NGB.

Contudo, faz-se necessário dizer, ainda que atualmente haja posicionamentos que, baseados no argumento da ciência, se oponham à ter-

minologia oficial, a “cinquentona NGB”¹, devido a suas vantagens didáticas, vigora soberana até hoje. Nenhuma modificação foi feita ao projeto de 1959, embora haja, desde aquela época, muitas críticas direcionadas a ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa* (curso único e completo). De acordo com a nova nomenclatura. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1961.

AGUSTINI, Carmem. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas: Pontes/Fapesp, 2004.

BALDINI, Lauro José Siqueira. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. 1999. 77 f. Dissertação de mestrado em Linguística. Instituto de Letras, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188786&fd=y>

_____. 50 palavras em 5. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V.. (Orgs.). *Ideias linguísticas: formulação e circulação no período JK*. Campinas: RG, 2010, p. 19-32.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa* (curso médio) – com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira. 9. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1964.

CHEDIAK, Antonio José. *Nomenclatura e língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto de Letras UERJ, 2003. Separata de: Henriques (Org.), *Cadernos de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ – Especial 40 anos de Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Ano III, v. 1, n. 4. Reedição ampliada. Rio de Janeiro: Instituto de Letras UERJ, 2003, p 9-19.

_____. (Org). *Nomenclatura gramatical brasileira e sua elaboração*. Diretoria do Ensino Secundário, 1960.

¹ Expressão utilizada pelo professor Dr. Luiz Ricardo Leitão no X FELIN-2009.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira. 7. ed. rev. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1978.

GUIMARÃES, Eduardo. *Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira*. Campinas: Pontes, 1996. Separata de: Guimarães; Orlandi (Org.). *Língua e cidadania: o português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1996, p. 127-138.

KURY, Adriano da Gama. *Pequena gramática para a explicação da Nova Nomenclatura Gramatical* (com exemplificação e trazendo a equivalência dos nomes que foram substituídos; seguida de um índice remissivo). 2 ed. melhorada e aumentada. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa* (curso médio). 7. ed. Rio de Janeiro: F. Brigiet, 1962.

_____. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: F. Brigiet, 1958.

MELO, Gladstone Chaves. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 2001.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. *Produção de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2001. Separata de: Orlandi (Org.). *História das ideias linguísticas: constituição do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001, p. 21-38.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

TORRES, Arthur de Almeida. *Moderna gramática expositiva da língua portuguesa*. 17. ed. Fundo de Cultura, 1965.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. *Identidades (in) formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença*. Separata de: *Revista Organon*. V. 17. Nº 35, 2003, p. 35-57.

CONTEXTO AUGÚSTEO NA
POESIA HORACIANA EM *ODES* 3, 23

Airto Ceolin Montagner (UFRRJ)
airtomontagner@globocom.com

Augusto faz passar para a imaginação coletiva da posteridade que seu governo representa um mundo pacificado: mundo harmônico, ativo, bem administrado e capaz de valorizar o trabalho de todos. Isto se justifica na medida em que seu governo sucede a um período de guerras civis, em que reinaram o terror e a devastação. Governou como um tirano absolutista, mas sabiamente mantendo a fachada republicana. Não discutiu a sociedade, mas estabeleceu políticas públicas voltadas para a produtividade, principalmente dirigidas à classe média. Assim, desenvolveu-se o comércio e as atividades manufatureiras. No setor agrícola, propriedades latifundiárias especializavam-se na produção de frutos, oliveiras, mas também pastoris. Na Sicília e em algumas províncias, cultivavam-se os grãos que proviam Roma. Na base da sociedade estavam os trabalhadores do campo e das fábricas. Eram escravos, mas também cidadãos livres, que praticavam serviços sazonais. Todavia, cerca de um quinto da população de Roma era de proletários, mantidos pelo estado mediante a distribuição de grãos e distraídos com os espetáculos circenses.

Nesta época, também ocorreu certa emancipação feminina nos setores da classe elevada, pois muitas mulheres passaram a gerir seus próprios negócios, a despeito de a lei romana submetê-las à autoridade dos pais.

Houve também uma tendência de liberação dos escravos que, uma vez libertos, adquiriam a cidadania romana e mostravam-se a classe mais produtiva no campo econômico.

As transformações políticas e econômicas fizeram surgir prósperos e amplos grupos de indivíduos de cidadania não romana, o que, certamente, acentuou a crise do *mos maiorum*, já esboçada no período republicano. Augusto, quase inutilmente, provê leis que incentivem a instituição do casamento e incrementem os nascimentos, protegendo principalmente os cidadãos de cepa latina ante os estrangeiros. Também a religião romana tradicional perde sua importância e, com isso, muitos ritos orientais ganham espaço em Roma. O formalismo dos ritos tradicionais vem

substituído cada vez mais por uma relação direta em que os indivíduos solicitavam a proteção de um deus através de ritos e preces.

Talvez, uma das intervenções mais eficazes da política de Augusto tenha ocorrido na cultura e nas artes. Deve-se assinalar que tal intervenção contribuía também para a sustentação do próprio imperador. Augusto compreendeu que a literatura e as artes podiam ter o papel de celebrar e perenizar o próprio poder e o da civilização romana e, por isso, investiu na sustentação dos artistas, garantindo-lhes a sobrevivência e a dedicação exclusiva em favor das letras e das artes. Para tanto, serviu-se de um nobre de origem etrusca, Gaio Cíncio Mecenas, uma espécie de ministro da cultura e colaborador de Augusto, desde a época das guerras civis. Foi Mecenas o descobridor dos maiores talentos, como Virgílio, Horácio, Propércio, Vário Rufo, Quintílio Varão, Plócio, entre outros. Formou o assim chamado Círculo de Mecenas. Outros círculos independentes se formaram, financiados por homens ricos e amantes da cultura. Os mais conhecidos são o de Marco Valério Messala Corvino reunindo amigos como Tibulo, Ovídio, Ligdamo e Sulpícia. E também o círculo de Gaio Asínio Polião, historiador, crítico literário e orador.

Nesse período, observa-se também uma diferenciação no público receptor das artes. O teatro e a oratória, que anteriormente haviam visto florescer fruidores de todas as classes sociais, deixaram de ser essenciais. O imperador tentou proteger o teatro literário, incentivando a construção de teatros, como o de Balbo e o de Marcelo. Mas o público das classes populares se voltou quase que exclusivamente para os espetáculos esportivos do circo e para as exibições dos gladiadores no anfiteatro. Outros preferiam os espetáculos de mimo, reduzido a apresentações de acrobacias e desnudamentos, e a pantomima, espetáculos de música e dança. Entre as pessoas incultas, faziam sucesso as narrativas pornográficas, conhecidas como *fabulae Milesiae*, das quais não permaneceu registro escrito.

Os textos literários foram endereçados a leitores cultos, principalmente aos colegas dos círculos. Algumas dessas obras ganharam difusão ampla, entrando nas escolas e tornando-se conhecidas inclusive entre os leitores menos cultos, como é o caso da *Eneida* de Virgílio. A oratória política cessou quase completamente, mas a judiciária tendeu ser cada vez mais um assunto de especialistas.

No período augústeo, as obras literárias ganharam dois novos meios de difusão, ambos por iniciativa de Asínio Polião. O primeiro de-

les compreende a fundação da primeira biblioteca pública em Roma, em 39. a.C., no *Atrium Libertatis*, seguindo modelo existente em muitas cidades gregas. O segundo refere-se à invenção de um novo tipo de espetáculo, as *recitationes*, leituras públicas de obras recentes, geralmente lidas pelos próprios autores numa sala privada, diante de um público de entendedores. Seguindo o exemplo de Polião, Augusto abriu duas bibliotecas públicas: uma no templo de Apolo, sobre o Palatino, a outra no pórtico de Otávia.

Essas iniciativas acabam por incentivar a abertura de lojas de livreiros, que vendiam cópias manuscritas de obras de sucesso, cópias geralmente realizadas por escravos cultos.

No campo da educação, a escola permanece nas mãos de professores privados, que ofereciam seus conhecimentos em espaços públicos, em troca de pagamento. O fundamento básico do ensino era a retórica, em épocas anteriores aprendida no contato direto com bons oradores e advogados, mas agora tornada uma disciplina escolástica. Ali, os alunos aprendiam a elaborar *suasoriae* (discursos de persuasão) e *conroversiae* (discussões entre dois antagonistas). Já a educação civil e militar foi patrocinada por Augusto com a fundação dos *Collegia iuvenum*, espécies de círculos em que os jovens das classes mais elevadas se exercitavam e aprendiam a carreira de futuros oficiais do exército.

No que diz respeito aos gêneros literários cultivados, podemos citar grandes autores em diversos deles. Na prosa, ocorre o quase desaparecimento da oratória deliberativa, em consequência da perda da liberdade política, mas permanece a oratória judiciária. Mesmo assim destacam-se dois autores: Cassio Severo e Tito Labieno. Mas é na historiografia que a prosa alcança maior desenvolvimento, bastando citar aqui, entre muitos, o historiador Tito Lívio.

No campo da tratadística técnico-científica, conhecem-se os tratados de Pompeu Trogo sobre botânica e zoologia. Vitruvius escreveu *De Architectura*, baseado em suas experiências como arquiteto.

No entanto, foi a poesia que alcançou maior desenvolvimento, atingindo o florescimento máximo na época de Augusto. A épica e a sátira atingiram altíssimo nível; codificou-se a poesia bucólica e a elegia, espécie lírica que adquiriu particular importância. A poesia didascálica também atingiu importância desenvolvendo conteúdos muito originais.

A épica alcança seu apogeu com a *Eneida* de Virgílio, que renova o gênero inicialmente importado da Grécia por Névio e Ênio. Outras obras épicas não chegaram até nós e das quais sabemos apenas o título, como são os casos de *Amazonis*, de Domício Março e a *Theseis* de Albino Pedão. Também poemas épicos foram criados por Cornélio Severo, do qual nos resta a passagem que narra a morte de Cícero.

Cabe a Virgílio também desenvolver a poesia bucólica, com as Bucólicas, e servindo de modelo a Calpúrnio Sículo, entre outros.

A sátira, que teve como fundador Gaio Lucílio, II a.C., encontra sua formulação clássica com Horácio, que, muitas vezes, mistura sátira e epistolografia.

O gênero lírico atingiu seu máximo florescimento na época de Augusto nas *Odes* de Horácio. A elegia, nascida na Grécia no século VII a. C., caracterizada essencialmente pelo uso do dístico elegíaco, comportava uma temática diversificada: fúnebre, exortativa, patriótica, guerreira, amorosa. Foi introduzida em Roma por Catulo, mas atinge sua codificação original no período augústeo, com inspiração advinda da poesia helenística e principalmente de Calímaco. A elegia, tida como um gênero menor, vem formalmente muito elaborada e usufruída pelos poucos apreciadores cultos. Caracterizar-se-á como elegia erótica, incluindo-se a homoerótica. Elegíacos importantes são Ovídio, Propércio, Tibulo, Cornélio Galo, uma das poucas vozes femininas da Antiguidade, Sulpícia, neta de Messala, a qual cantava Cerinto, reivindicando também pra as mulheres o direito de amar.

Falaremos um pouco sobre as Odes de Horácio e, a seguir, sobre a Ode 3, XXIII. Suas *Odes / Carmina* compõe-se de quatro livros ou 103 poemas breves, inspirados principalmente em Alceu e Safo. Aborda temática variada, como a amizade, o amor (que nunca é uma paixão desmedida, mas um jogo galante, terno e sorridente), as vivências cotidianas (viagens, banquetes, encontros), o bom vinho, a serenidade da natureza, o aconchego do lar nas frias noites inverniais. De fundo temático epicurista, exorta a saber viver as alegrias da vida mesmo ante a melancólica efemeridade das coisas, principalmente a brevidade da existência e, em particular, da juventude. São muitas as odes que se apresentam como um conselho dirigido a um interlocutor jovem ou a uma jovem, a um amigo, a um escravo, a fim de exortá-lo a viver com equilíbrio e sabedoria sem ilusões.

Cabe ressaltar também que Augusto confiou a Horácio a criação do hino intitulado *Carmen saeculare*, que devia acompanhar o momento

culminante da celebração do ano secular, ocorrido em 17 a. C. A partir desta solicitação, Horácio realiza seis composições do livro III, das *Odes*, que são chamadas de odes romanas. São composições em estrofes alcaicas, mas inspiradas em Píndaro (518-446 a. c.), constituindo as poesias celebrativas a exaltarem solenemente os valores éticos e civis de Roma e o seu destino.

Outros poemas inserem-se no programa augústeo, mas de modo indireto, uma vez que os valores incentivados pelo maior dos líricos romanos também fazem parte da estratégia de Augusto em dar ênfase aos valores da tradição romana, como o *mos maiorum*, já bastante enfraquecido em razão da grande afluência a Roma de pessoas de origem não romana e também em razão dos desgastes atribuídos a uma longa guerra civil. Paralelamente à crise do *mos maiorum*, também se acentua a perda de importância da religião tradicional, com a difusão do ceticismo entre as classes mais cultas e à difusão de ritos orientais baseados em preces que colocavam o indivíduo numa relação direta com seu deus, dispensando os rituais. O poema transcrito abaixo deixa entrever, através da camponesa Fídila, a visão horaciana sobre o procedimento e as preocupações dos homens em relação aos deuses.

Carm. 3, XXIII

Caelo supinas si tuleris manus
Nascente Luna, rustica Phidyle,
Si ture placaris et horna
Fruge Lares avidaque porca,
Nec pestilentem sentiet Africum
Fecunda vitis nec sterilem seges
Rubiginem aut dulces alumni
Pomifero grave tempus anno.
Nam quae nivali pascitur Algido
Devota quercus inter et ilices,
Aut crescit Albanis in herbis
Victima, pontificum secures
Cervice tinget. Te nihil attinet
Tentare multa caede bidentium
Parvos coronantem marino
Rore deos fragilique myrto.
Immunis aram si tetigit manus,
Non sumptuosa blandior hostia
Mollibit aversos Penates
Farre pio et saliento mica.

Tradução:

Se, na lua-nova, levantas tuas mãos
suplicantes ao céu, rústica Fídila,
se ofereces aos deuses Lares incenso,
espigas do ano e uma porca glutona,
tua vinha fecunda não haverá de sofrer
com o sopro infectado pelo vento Áfrico,
teu trigo não será ressecado pela doença,
teus cordeiros e teus novilhos nada temerão
da estação dos frutos, tão maligna.
A vítima que se engorda para o sacrifício
perto das neves do Álgide,
no meio dos carvalhos e das azinheiras
ou nos pastos dos montes albanos
tingirá com seu sangue a haste dos pontífices.
Mas tu, tu não tens de solicitar, às humildes divindades
que coroas com o alecrim e a frágil murta,
através do sacrifício de animais de dois anos.
Se a mão que toca o altar é inocente,
não é preciso uma vítima cara
para ser mais agradável aos hostis Penates;
o trigo oferecido com piedade, o sal crepitante
são suficientes para apaziguá-los todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS

CICADA, Piero e BARONI, Raouletta. *Sintesi letteratura latina*. Milano: Avallardi, 2003.

CONTE, Gian Biaggio e PIANEZZOLA, Emílio. *Storia e testi della letteratura latina, con pagine critiche*. Firenze: Le Monnier, 1995.

HORACE. *Oeuvres complètes: odes et épodes*. Paris: Librairie Garnier Frères, 1950.

NORWOOD, Gilbert e DUFF, J. Wight. *Escritores de Grecia y Roma*. Versión del inglés por Emílio M. Martínez Amador. Barcelona: Gustavo Gili, MCMXXXVIII

ROSTOVTZEFF, V. *História de Roma*, Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHMIDT, Peter Lebrecht et WLOSOK, Antoine. *Nouvelle Histoire de la littérature latine*. Paris: BREPOLS, 2000.

**“CULPADO OU CULPADO?”:
A CONSTRUÇÃO JORNALÍSTICA DA “CONFISSÃO”
EM CASOS DE SUSPEITA DE PEDOFILIA¹**

Luiz Felipe Andrade Silva (UERJ)
lfelipe.andrades@gmail.com

Os dois últimos anos presenciaram um crescimento massivo de denúncias de pedofilia, com especial destaque para aquelas que envolviam sacerdotes da Igreja Católica, ganhando assim as primeiras páginas dos principais jornais, não só brasileiros, como de todo o Ocidente. Somente no mês de março de 2010, foram trezentas acusações na Alemanha, duzentas na Holanda e noventa na Suíça. Foi na Irlanda, porém, que aconteceu o caso mais polêmico, após a divulgação de dois documentos que relatavam acusações de abusos sexuais promovidos por diversos clérigos, atingindo milhares de vítimas ao longo de décadas. Diante do fato, o papa Bento XVI manifestou-se pela primeira vez sobre o assunto e divulgou uma carta de desculpas aos fiéis irlandeses, o primeiro documento oficial da Igreja a respeito da pedofilia.

Esta crescente exposição que a mídia deu, no biênio 2009-10, – e continua a dar – aos casos de pedofilia chama a atenção para o modo como estes diversos enunciados explicitam procedimentos que colocam em destaque um recalque da imagem de criança historicamente construída, em que se destacam os estudos psicanalíticos e os dispositivos de controle instaurados pelas mais diversas instituições sociais, e a valoração da pedofilia como crime hediondo praticado por um “anormal”, ao mesmo tempo “monstro” e “indivíduo a corrigir”, conforme a classificação foucaultiana. Os motivos históricos que ocasionaram a vivificação da ideia de criança e do pedófilo, porém, não são assunto deste artigo, apesar de serem de fundamental importância seja como motivadores da pesquisa que ora se apresenta, seja como contexto dentro do qual se inscreve o *corpus* selecionado.

Apenas quatro dias após a divulgação da carta do Papa Bento XVI aos fiéis da Irlanda, em março de 2010, a Folha de São Paulo noticiava, no caderno da cidade de Ribeirão Preto e seus arredores, o início das in-

¹ Agradeço enormemente pelo incentivo, a leitura atenta e as recomendações de leitura de Angela Baalbaki, definitivamente culpada por esta minha primeira tentativa como analista do discurso.

vestigações de denúncia envolvendo um padre da cidade de Franca. Desde então, a investigação criminal a respeito do caso seria assunto de uma série de reportagens veiculadas por diversos órgãos da mídia impressa e televisiva, até janeiro de 2011. Em virtude, porém, da exiguidade do artigo que aqui se apresenta, focalizou-se, de tão amplo *corpus*, apenas as três primeiras notícias sobre o caso na época veiculadas na versão impressa da *Folha Ribeirão* e disponibilizadas atualmente, sem alterações, no banco de dados do jornal *Folha de São Paulo* aos seus assinantes.

A primeira destas notícias (“Padre de Franca é investigado por suspeita de pedofilia”), publicada em 26 de março de 2010, trata do início das investigações de uma denúncia anônima ao padre; a segunda, publicada no dia seguinte, apresenta a primeira declaração de inocência do acusado (“Acusado de pedofilia, padre se diz inocente”); e a última, “Polícia indícia padre de Franca por estupro”, de 14 de abril do mesmo ano, anuncia o fim do inquérito policial que dá início ao processo penal contra o padre.

Ainda que estas matérias tenham sido publicadas em dias diversos, podendo ser lidas como enunciados isolados, a leitura em conjunto, focalizada através dos pressupostos teóricos de que nos utilizamos, promove uma espécie de sequencialidade narrativa que permite o confronto mais aprofundado dos fatos apresentados e do modo como a materialidade linguística estabelece os efeitos de sentido que aqui se aborda. Em um primeiro momento, contudo, cada um dos artigos jornalísticos será analisado separadamente, para, por fim, realizar-se a sua análise conjunta.

Baseado nos procedimentos teóricos da análise do discurso francesa, o presente trabalho visa a analisar o modo pelo qual o uso do discurso relatado produz determinados efeitos de sentido. Pelo fato de os enunciados analisados aqui apresentarem-se como fragmentos de um mesmo gênero discursivo, a *notícia jornalística*, eles presumem uma série de coerções genéricas comuns. Deles se espera que promovam um efeito de objetividade que assegure a confiança dos seus receptores, garantindo a “veracidade” e a comprobabilidade dos fatos expostos. Segundo Sant’Anna,

A tensão entre o verdadeiro e o falso, isto é, o traço tênue entre a confiança e a desconfiança naquilo que a imprensa divulga, neutraliza-se quando o enunciator emprega, com sucesso, o discurso relatado como parte de suas estratégias para se fazer respeitar pela sociedade. (2004, p. 159)

Assim, as diversas formas do discurso relatado são acionadas, bem como vários verbos *dicendi*. Segundo Charolles (1976), os “verbos de comunicação (...) veiculam diversos tipos de pressupostos” (MAIN-GUENEAU, 1997, p. 88), agregando aos discursos relatados seu valor semântico.

Nos textos analisados será observada a maneira como o discurso relatado e o uso de diversos verbos *dicendi* contribuem, nas notícias sobre a investigação do padre José Afonso Dé, em Franca, para causar o efeito de sua culpabilização prévia.

A primeira das notícias que serão analisadas foi publicada em 26 de março de 2010, uma sexta-feira, no caderno “Folha Ribeirão”, da *Folha de São Paulo*, sob a rubrica “Polícia” e assinada pela editoria do caderno.

São encontradas, nesta primeira reportagem sobre o caso, inúmeras manifestações de heterogeneidade mostrada, seja através dos discursos direto e indireto, seja do discurso segundo.

De acordo com a delegada Gabriela Ambrósio, uma denúncia anônima feita ao Conselho Tutelar acusou o padre de ter abusado sexualmente de quatro meninos com idades entre 13 e 16 anos, no começo deste ano. (Folha de São Paulo, 26 mar. 2010)

Pode-se observar, no trecho selecionado, a ocorrência da “modalização em discurso segundo” (AUTHIER-REVUZ, 1998) incidindo sobre o discurso indireto. A presença de um enunciado dentro de outro enunciado que, por sua vez, insere-se em um terceiro caracteriza o fenômeno estudado por Peytard (1984), chamado por ele de “cascata de reformulação”¹. Incidindo sobre a fala da delegada que investiga o caso, a sua reformulação incide, sob o efeito de cascata, sobre o discurso do denunciante anônimo, dando a ele a legitimidade necessária.

Em contrapartida, o mesmo procedimento não se realiza na reformulação do discurso das crianças envolvidas, guardados sob sigilo de justiça. Desta maneira, mascara-se o silenciamento dos depoentes.

Segundo depoimento dos meninos à polícia, o padre passava a mão nas suas pernas e órgãos genitais – eles negam que tenha ocorrido relação sexual. (Folha de São Paulo, 26 mar. 2010)

¹ “...une reformulation, que l'on pourrait dire seconde, parce qu'elle est reformulation d'un discours déjà une fois reformulé” (PEYTARD, 1984, p. 13).

A nominalização do verbo *dicendi* “depor” indica um ato de fala cujos enunciadores seriam *os meninos*, por um lado, e *a polícia* por outro. Ainda que a superfície discursiva não explicita diretamente a “reformulação em cascata”, como no trecho anterior, a construção da modalização permite que se depreenda o uso deste mesmo mecanismo, com um discurso relatado indireto que é, por sua vez, relatado sob a forma de discurso segundo, mostrada ainda que não marcada. Tal procedimento aproxima o discurso jornalístico da fala das “crianças”, sem que se ressaltem os outros discursos que se interpõem entre ambos.

Na segunda reportagem (“Acusado de pedofilia, padre se diz inocente”, *Folha de São Paulo*, 27 mar. 2010), encontra-se a primeira transcrição da fala do religioso.

O padre José Afonso Dé, 74, vigário da igreja São Vicente de Paulo, em Franca, acusado de pedofilia, afirmou ontem ser inocente. Em nota, ele disse que desconhece o que tenha motivado as acusações e que se dirige às pessoas com “amor sacerdotal e carinho missionário”. “A todos abraço e afago como se meus filhos fossem.”

Logo no início da reportagem aparece já o discurso indireto, “reformulação-tradução” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 134) do discurso-outro pelo enunciador-jornalista. Aqui, porém, a utilização do verbo infinitivo, ao invés da fórmula “verbo *dicendi* + que (como, se)”, parece não promover o efeito de resgate “fiel” da fala do acusado, agregando um posicionamento do enunciador. Esta asserção inicial da notícia é então “comprovada” pela reprodução da nota do padre, em que observamos o uso do discurso indireto com o “que”, proporcionando um efeito de maior fidelidade à sua enunciação, que é reforçada posteriormente pelo uso de uma ilhota textual.

O uso desta ilhota assinala estes elementos como “não traduzidos” pelo discurso indireto livre, “integrados à sintaxe-padrão da frase” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 142), gerando um apagamento do corte sofrido nas enunciações, seja jornalística, seja a relatada.

A ilhota textual, seguida de um discurso direto, promove, ainda, uma sensação de continuidade da enunciação do outro, estabelecendo uma relação direta e reduplicada entre o seu *amor* e seu *carinho* e os seus *abraços* e *afagos*. A própria contiguidade dos dois trechos já seria suficiente para se estabelecer a relação; no entanto, as aspas vêm reforçá-la.

Pode-se observar que o uso de expressões que remetem ao sentimento amoroso e ao relacionamento sexual, ainda que modificados por

adjetivos ou advérbios, são justamente os trechos selecionados pelo enunciador-jornalista para compor a notícia da defesa de José Afonso Dé.

Em seguida, encontramos um discurso narrativizado, ou seja, a incorporação ao corpo do texto de um enunciado de outrem, sem que se revele a sua fonte. A notícia, considerada “como um ‘grande relato’, pois sua forma de existir é a da recuperação do já dito ou do por dizer” (SANT’ANNA, 2004, p. 172), aproveita-se então dos discursos coletados e os transforma em asserções do enunciador-jornalista, conferindo-lhes um efeito de objetividade. Desta maneira, aquilo que fora dito na notícia anterior (26 mar. 2010) aparece agora sem marcas de heterogeneidade.

Uma denúncia anônima acusou o padre de ter abusado de quatro jovens, com idades de 13 a 16 anos. (*Folha de São Paulo*, 27 mar. 2010)

Trata-se de uma paráfrase que retoma, de maneira quase literal, o discurso indireto modalizado sob a forma de “discurso segundo”. Pode-se considerar também uma paráfrase a sentença seguinte, utilizando os mesmos discursos de indicação do discurso-outro encontradas na primeira reportagem.

Em depoimento à polícia, os adolescentes disseram que o padre acariciava suas partes íntimas – eles negam que tenha ocorrido relação sexual. (Folha de São Paulo, 27 mar. 2010)

No entanto, esta paráfrase não promove os mesmos efeitos de sentido promovidos pela sua matriz. Há aqui a substituição de “meninos” por “adolescentes” e a de “passava a mão” por “acariciar”. Esta mudança promove um “efeito de paráfrase” da defesa do acusado, pela apropriação do mesmo lexema usado por ele, agora verbalizado, configurando o processo discursivo, como o conceitua Pêcheux.

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, é porque [...] não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva [...] A partir de então, a expressão do processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada (1988, p. 161).

O “carinho missionário” da nota do padre transforma-se aqui em “acariciar”, ressignificando o excerto extraído da nota do padre e causando um efeito de confissão. A tendência à paráfrase, expressa pela modificação das expressões do depoimento dos (agora) adolescentes, promove uma transformação do sentido do “carinho”, que antes era religioso

(“missionário”), tornando-o na manifestação de uma pulsão sexual perversa.

Na terceira notícia (“Polícia indícia padre de Franca por estupro”, *Folha de São Paulo*, 14 abr. 2010), estabelece-se no início, um contraponto entre a negação do padre e a convicção da delegada em um dos subtítulos em destaque da matéria.

Religioso de 74 anos foi denunciado por nove rapazes; ele está afastado por tempo indeterminado pelo bispo da cidade

Acusado nega tudo; a delegada afirma que depoimentos iguais a convenceram de que os rapazes foram vítimas (*Folha de São Paulo*, 14 abr. 2010)

A negação¹ traz, em si, a afirmação, como uma forma de heterogeneidade mostrada, por figurar como “encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois ‘enunciadores’ diferentes” (MANGUENEAU, 1997, p. 80). O “tudo”, portanto, negado pelo acusado, segundo o enunciadador-jornalista, funciona como elemento ao mesmo tempo anafórico, retomando as denúncias previamente dadas, e catafórico, em oposição ao discurso indireto afirmativo. Encontra-se, aqui, mais uma vez, a reapresentação, no discurso relatado do padre, dos discursos outros que compõem a sua acusação. Mais adiante, na mesma matéria, este mesmo procedimento será realizado:

Afastado da atividade eclesíástica desde 26 de março por tempo indeterminado, o padre *Dé negou* ter abusado de menores.

[...] Nos primeiros depoimentos à polícia, *os rapazes disseram* que os abusos aconteceram na casa paroquial com frequência semanal nos dois primeiros meses do ano. *Afirmaram* também que, após o chá que servia à tarde, padre Dé os chamava, os beijava e passava a mão em seus genitais. (*Folha de São Paulo*, 14 abr. 2010)

Como já dito, a negação implica na afirmação, incidindo sobre outra enunciação; a afirmação, por sua vez, seja dos rapazes neste último trecho selecionado, seja da delegada, no subtítulo, parte de pressupostos que indicam certeza do crime praticado. Enquanto o padre nega “tudo”, ou nega “ter abusado”, os rapazes afirmam o abuso sexual não de forma direta, mas como um pressuposto, afirmando a frequência, a situação e o modo como este acontecia.

¹ Ainda que, em nosso quadro teórico inicial, não estivesse previsto o conceito de “negação”, uma vez que trabalharíamos apenas com o discurso relatado, tal manifestação da heterogeneidade discursiva mostra-se de suma relevância para os efeitos de sentido produzidos pela formação discursiva focalizada.

Ao final desta reportagem, o jornal apresenta ainda um *box* sob a rubrica “outro lado” e o título “Acusação de pedofilia dá ‘ibope’, diz padre” (*Folha de São Paulo*, 14 abr. 2010). Aqui, observa-se uma contraposição entre o tempo e o modo verbais presentes no discurso relatado do padre e aqueles presentes no dos acusantes.

O depoimento do padre José Afonso Dé à delegada Graciela Ambrósio, da Delegacia da Mulher da Franca, na noite de segunda-feira, durou mais de oito horas. Ele *negou que tenha* mantido qualquer contato íntimo com os denunciantes e *chegou a dizer que* os garotos o *estariam* acusando porque pedofilia dá “ibope”. (*Folha de São Paulo*, 14 abr. 2010)

Enquanto o relato dos depoimentos dos denunciantes (“vítimas”) e das declarações da delegada sempre ocorre em tempos do modo indicativo, a defesa do padre, em discurso indireto, se apresenta no presente do subjuntivo (“tenha”) e no futuro do pretérito do indicativo (“estariam”), tempos verbais que denotam incerteza. O depoimento dos acusantes, vistos anteriormente, tem a maioria de seus verbos no pretérito imperfeito do indicativo, indicando não só certeza dos fatos, mas também certa frequência (“os chamava, os beijava e passava a mão”).

Olhando em retrospecto as análises das três notícias jornalísticas até aqui expostas, nota-se um uso do discurso relatado em suas diversas formas (discurso direto, discurso indireto, ilhota textual, discurso segundo) e da negação para criar os efeitos de prévia condenação do padre acusado de pedofilia.

A heterogeneidade mostrada funciona, seja como forma de legitimação do discurso jornalístico, dando ao texto das notícias um efeito de objetividade e isenção, seja para validar os enunciados dos acusadores e inscrever os relatos de defesa do padre no conjunto da enunciação acusatória. O “personagem-padre”, dentro da narrativa jornalística desenvolvida pela *Folha de São Paulo*, passa de suspeito a culpado denunciado, assim, através da resignificação dos seus argumentos de defesa.

Isto fica evidente através da observação das manchetes e subtítulos das matérias de que se falou permite em que se encontram três itens lexicais pertencentes a um mesmo campo semântico, mas com traços diversos: “suspeita” (26 mar. 2010), “acusado” (27 mar. 2010) e “denunciado” em “Religioso de 74 anos foi denunciado por nove rapazes” (14 abr. 2010). Analisados segundo dois critérios – verbalização e certeza de culpa –, pode-se observar um crescente grau seja de verbalização como de culpabilização do padre, gerando um contínuo que parte de “suspeita”, em que não há ato verbal envolvido e que transmite uma hipótese incerta

de culpa, passando por “acusado” – em que um ato de fala já se faz notar explicitamente, mas que não é assertivo seja em relação à culpa, seja em relação à inocência do réu, até “denunciado”, que indica não só o ato de fala como a certeza da culpa.

Nota-se assim, ao longo dos três dias em que o caso foi abordado pelo jornal, uma crescente certeza da culpa do padre, amparada por sua verbalização. Antes, então, do seu julgamento, confere-se ao caso um veredito desfavorável ao réu.

Em meio a um contexto histórico no qual os olhos da imprensa mundial dirigem-se ao Vaticano, pedindo ao Sumo Pontífice que se posicione de forma clara e direta em relação às inúmeras denúncias de pedofilia envolvendo padres católicos, um padre de Franca é colocado no banco dos réus de um caderno jornalístico do interior paulista. Através da coleta de depoimentos das partes envolvidas, coloca-se uma pergunta: “O padre José Afonso Dé é culpado ou culpado?” Dê-se o seu veredito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: As não-coincidências do dizer*. Trad. Eni P. Orlandi et alii. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. *Entre a opacidade e a transparência: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3. ed. São Paulo: Pontes/UNICAMP, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et alii. Campinas: UNICAMP, 1988.

PEYTARD, Jean et al. Français technique et scientifique à re-formuler. Table ronde du 26 mars 1984. *Langue française*. Français technique et scientifique: reformulation enseignement. Paris, Larousse, n. 64, p. 5-16, dez. 1984.

SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo: EDUC, 2004.

**DA ANÁFORA À ‘ANÁFORA INDIRETA’:
CORREFERENCIALIDADE E INFERÊNCIA**

Rachel Maria Campos Menezes de Moraes (UFF)
rachel_maria_moraes@yahoo.com.br

1. Introdução

Neste trabalho, propõe-se, a partir de Marcuschi (2005), uma graduação entre anáfora e “anáfora indireta”. Discutem-se, além disso, os conceitos de correferencialidade e de inferência e suas implicações para identificação do mecanismo anafórico.

A correferencialidade é bastante comum nos exemplos de anáfora. Considerando-se as noções de objeto de discurso e de referente, pode-se reinterpretar a concepção mais restrita de correferencialidade, sem, contudo, contrapor-se à ideia de progressão referencial.

Por inferência, entende-se a atividade mental feita pelo leitor do texto que, a partir de seu conhecimento de mundo, tem acesso a informações que não estão explícitas no texto, mas que se “ancoram” em informações deste. A inferência é necessária para a compreensão da anáfora em geral, e em particular para a compreensão da “anáfora indireta”.

Para exemplificar a estratégia de progressão referencial representada pela anáfora, será analisada uma crônica de Moacyr Scliar, publicada no *Jornal Folha de São Paulo*, a partir da qual serão discutidos exemplos de anáfora e de “anáfora indireta”. Como a anáfora representa uma das estratégias de progressão referencial, faz-se necessário apresentar e definir os conceitos de referenciação e de progressão referencial, para possibilitar a melhor compreensão dessa estratégia. Para isso, utilizam-se diversos trabalhos sobre o assunto (KOCH, 2002; KOCH & MARCUSCHI, 1998; entre outros).

Desta forma, faz-se a trajetória dos estudos sobre anáfora aos estudos sobre “anáfora indireta”, na tentativa de demonstrar que a anáfora, muito mais do que uma estratégia de “retomada” de um referente, relaciona-se a fatores pragmáticos e semânticos dos textos e, portanto, à sua produção e recepção.

2. *Referência: abordagem clássica*

A linguagem, em todos os tempos, foi uma das grandes preocupações do ser humano. Até o século XIX não havia, contudo, uma ciência que estudasse a linguagem separadamente, ficando, desta forma, os estudos a este respeito vinculados à filosofia.

No século I a.C., os estóicos elaboraram uma teoria a respeito da linguagem.

Segundo Araújo (2004, p. 19-20),

Para eles, a razão recebe as idéias mediante as sensações, a memória e a experiência. Daí nascem os conceitos. A representação, sendo intelecção pela qual se reconhece a verdade das coisas, permite que haja assentimento, compreensão e pensamento. [...] No processo de significação, há três elementos: o significado, o signo e a coisa, que pode ser uma entidade física, uma ação, um acontecimento. Sua análise distinguia ainda sons produzidos fisiologicamente de sons articulados, isto é, a palavra que precisa de um correlato para subsistir.

[...] para os estóicos, só se diz algo, só há palavra, se houver conteúdo de caráter não visível, incorpóreo, ente da razão. O dizível, que pertence a essa categoria, pode ser aproximado à noção de proposição. As palavras que a compõem são os significados. As partes da proposição, sujeito e predicado, são entendidas como conteúdos, unidades culturais.

Nota-se, entre os estoicos, menção ao que, mais tarde, seria denominado teoria da referência e, no século XX, teoria da referenciação. Para eles, o valor de um signo depende da relação deste signo com um fato anterior.

Também merece destaque, a contribuição de Agostinho (354-430), para uma teoria do signo e sua relação com a realidade.

Segundo Araújo (*op. cit.* p. 21), na obra *De Magistro*, ele considera que falar é exteriorizar “o sinal de sua vontade por meio da articulação do som”.

A linguagem serve para ensinar ou recordar, serve também para a fala interior, que é o pensamento de palavras aderidas à memória. [...] Contudo, há palavras que [apesar de serem sinais], nada significam [como, por exemplo, as conjunções e preposições, já que não remetem a coisa alguma].

Agostinho ressalta que, quando não for possível indicar o significado das palavras abstratas apontando para algo, este sinal deve ser interpretado por meio de outro sinal, como um gesto, por exemplo. [...] São considerados sinais, segundo Agostinho, gestos, palavras ou letras. As

palavras, por sua vez, são sinais verbais que remetem a outros sinais. Isto demonstra haver, por parte de Agostinho, conhecimento a respeito do que, mais tarde, seria explicado como teoria da referência.

As orações, segundo o autor, se compõem de nomes e a presença de verbo assegura tratar-se de uma proposição. A palavra, como ressalta Agostinho, resulta da verbalização, enquanto o nome se relaciona ao que o espírito conhece ou compreende. Portanto, para memorizar, se pergunta o nome de algo e não a palavra utilizada para nomear. Agostinho esboça, deste modo, o problema da nomeação.

Vale ressaltar que, para Agostinho (1979 *apud* ARAÚJO, *op. cit.* 21-22),

O significado se esvazia se não houver referente, conteúdo, coisa significada, tanto que conhecer as coisas é preferível que conhecer os sinais correspondentes; falar é valioso porque possibilita [...] usar os sinais no discurso. Apesar de a maioria das coisas depender do sinal para ser transmitida e ensinada, o conhecimento resultante é mais valioso do que os sinais [...].

Agostinho não leva em conta que a ação esteja carregada de sentido. Deste modo, fatos e objetos, para o autor, não são fonte de conhecimento. O conhecimento não vem, assim, das palavras que significam os objetos, mas dos próprios objetos. Agostinho ressalta que a palavra não se torna sinal pelo fato de se aprender seu significado, mas pelo fato de se aprender a que ela se refere, sua denotação. Segundo este autor, na primeira vez que é ouvido, o som não é compreendido como sinal. Desta forma, o sinal somente é aprendido ao se fazer remissão a algo.

Também merece destaque o nominalismo, do qual Quine foi um dos maiores defensores. Para este estudioso, [...] os conceitos referem não pela relação com as coisas, mas devido a certas relações que as classes estabelecem. [...]

A teoria de Saussure (1852-1913), considerado o pai da linguística e do estruturalismo, também tem grande importância. Para este estudioso, não há relação direta entre os signos linguísticos e os referentes aos quais se referem estes signos. Para Saussure, as questões que envolvem a referência não fazem parte da linguística, já que a linguística que, segundo ele, estuda somente a *langue*, se ocupa somente de relações intrassigníficas. A referência é entendida, deste modo, como uma relação extralinguística.

Finalmente, na abordagem clássica da referência, ainda merece destaque a ideia do “espelho”, exposta por Mondada & Dubois (2003) e

presente em várias teorias da abordagem clássica. Os referentes, segundo esta ideia, pertencem, necessariamente, à realidade concreta e atuam como um “espelho” que reflete esta realidade. Desta forma, é possível fazer referência, somente, ao que existe na realidade concreta e, portanto, no mundo real.

A este respeito, afirmam Mondada & Dubois (2003, p. 18):

[...] As respostas a respeito das questões de como a língua refere o mundo são diferentes, de acordo com os diversos quadros conceituais. A maior parte delas, porém, pressupõe ou visa uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, correspondência dada, preexistente e perdida, [...] esta perspectiva se exprime através das metáforas do “espelho” e do reflexo e, mais recentemente, do (mapping matching), que se referem todas a uma concepção especular do saber e do discurso, considerada como uma representação adequada da realidade. (RORTY, 1980 *apud* MONDADA&DUBOIS, 2003).

Segundo Menezes, (2009, p. 37), [...] A trajetória do pensamento sobre referência é acompanhada pelo dilema das dicotomias, o que de alguma forma também ocorre com as trajetórias de concepção de outros fenômenos de linguagem.

Ainda segundo a autora, há uma noção objetivista de referência, que enfatiza a relação língua e realidade concreta, versus uma noção subjetivista, que focaliza a relação língua e pensamento. Há ainda outra dicotomia, representada por uma concepção de estabilidade referencial, que corresponderia ao estado das coisas no mundo, versus uma concepção de desestabilidade generalizada, que impediria qualquer possibilidade de apreensão.

Foram apresentadas, neste item, as teorias mais importantes para a abordagem clássica da referência, representadas pelos estudos de Agostinho, Quine e Saussure.

3. *Anáfora*

Denominam-se estratégias de referenciação, e, mais recentemente estratégias de progressão referencial, os procedimentos responsáveis por introduzir e manter a referência em determinado texto, seja ele oral ou escrito.

Uma estratégia de progressão referencial muito utilizada é a anáfora.

Será discutida, neste item, a abordagem clássica desta estratégia de progressão referencial. Em particular, será estudado o que atualmente se denomina anáfora direta e, neste grupo, a anáfora por repetição e por elipse ou anáfora zero. Também será apresentado o conceito de correferencialidade e sua relação com anáfora direta.

Segundo Marcuschi, (2005, p. 54), “originalmente, o termo “anáfora”, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase”.

No período em que se estudava a abordagem clássica da anáfora, anos 1970, esta estratégia de progressão referencial era entendida como sinônimo de uma simples retomada de um referente anteriormente explícito no texto. Desta forma, um dos tipos de anáfora mais comuns era a anáfora por repetição, normalmente representada por pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, que consistia em nada mais que uma simples retomada de um referente anteriormente ativado e, portanto, já explícito. A anáfora é, então, compreendida, na abordagem clássica, como um processo de reativação de referentes prévios. Esta estratégia de progressão referencial estabelece, além disso, uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. A anáfora direta atua, portanto, como uma espécie de substituto do elemento retomado.

Segundo Marcuschi (*op. cit.*, p. 55),

A visão clássica e linear da anáfora não considera o problema da referencialidade textual em toda a sua complexidade, pois nem sempre há congruência entre a anáfora e seu antecedente, nem toda anáfora recebe uma interpretação do contexto de uma atividade de simples atribuição de referente.

O autor destaca que o caso da anáfora correferencial não é paradigmático das anáforas em geral e que o pronome, ao contrário do que se postulava na época, não é uma classe de palavra tipicamente anafórica, já que, para Marcuschi, não existe uma classe de palavra funcionalmente anafórica. A anáfora é, desta forma, em sua essência, um fenômeno de semântica textual de natureza referencial e não de clonagem referencial.

Ainda merece destaque, a respeito da abordagem clássica da anáfora, o estudo feito por HALLIDAY & HASAN, nos anos 1970, a respeito das anáforas por elipse. Segundo Halliday & Hasan, “a referência da elipse ou anáfora zero é possível de ser construída em contextos de correferência”. (HALLIDAY & HASAN, 1976 *apud* KOCH, 2002).

4. Referenciação e anáfora: abordagem discursiva

Será estudada, neste item, a abordagem discursiva da referenciação, defendida, atualmente, por diversos linguistas, como Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi e outros.

A referência é vista, de acordo com esta abordagem, como uma atividade discursiva e cognitiva, isto é, uma atividade construída no e pelo discurso. Desta forma, os referentes não são entidades congeladas, mas uma instância de referencialidade efêmera.

Para Koch, [...] a referenciação é uma atividade discursiva [...] pressuposto este que implica uma visão não referencial da língua e da linguagem, uma posição também defendida por Mondada (1995, p. 278) e [outros] [...]. (KOCH, 2002, p. 79)

Esta visão atual da referenciação como uma atividade discursiva e cognitiva é compartilhada, como mencionado acima, por diversos autores.

Koch & Marcuschi (1998) afirmam que a progressão referencial se baseia numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento e que tal relação se estabelece no discurso. Deste modo, os referentes não fazem, necessariamente, parte da realidade concreta, mas de uma realidade discursiva.

Segundo Marcuschi, *apud* Cavalcanti, 2005:

Tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos, nem como é o mundo ou a língua e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo está ou não discretizado nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da idéia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sócio-cognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto. (CAVALCANTI, p. 125)

Da mesma forma que as ideias sobre referenciação passaram da abordagem clássica à abordagem discursiva, com o conceito de anáfora, ocorreu a mesma modificação.

A anáfora é entendida na atualidade (anos 2000) discursivamente e não mais como repetição de palavras ou de expressões. Este entendimento possibilita tanto a ampliação do conceito de anáfora quanto das idéias a respeito de referência e de referenciação em geral.

Segundo Marcuschi (*op.cit.*, p. 55),

[...] hoje, na acepção técnica, [o conceito de anáfora] anda longe da noção original. [Este] termo é usado para designar expressões, que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo, assim, para a continuidade tópica e referencial.

Na abordagem discursiva da anáfora, ocorre a divisão desta estratégia de progressão referencial em diversos tipos de anáfora, que apresentem características divergentes entre si.

Destaca-se, dentre eles, o que Marcuschi (2005), denomina anáfora indireta.

Segundo o autor (*op. cit.*, p. 53), [...] [a anáfora indireta] é geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto.

Pode-se afirmar, deste modo, que na anáfora “indireta” trata-se de uma estratégia de progressão referencial implícita. Destacam-se, dentre as características das anáforas indiretas, o fato de este tipo de anáfora não reativar referentes, mas ativar referentes implícitos no texto e se ancorarem no universo extra-textual (co-texto).

Pode-se afirmar, ainda, que, na abordagem discursiva, a anáfora possibilita, em muitos casos, a recategorização de referentes. A recategorização, uma estratégia própria da progressão referencial, pode ser compreendida como a reativação de um objeto anteriormente ativado na realidade discursiva.

Segundo Neves (2006, p. 114),

[...] o objeto pode não ter sido configurado apenas discursivamente, e, desse modo, pode já ter recebido uma designação no texto. Ainda segundo a autora, ele pode já ter sido nomeado (categorizado) e, nesse caso, ocorre uma recategorização.

Nota-se que, na abordagem discursiva da anáfora, o contexto exerce função essencial no que diz respeito à construção dos referentes ativados ou reativados.

Vale ressaltar que a anáfora direta e a anáfora indireta configuram o contínuo da anáfora que vai da maior explicitude e correferencialidade (anáfora direta) à menor explicitude e correferencialidade (anáfora indireta).

5. *Análise*

Texto:

Cara de velho, cabeça de velho (Moacyr Scliar)

QUANDO FICOU SABENDO que as máquinas de vender cigarros seriam equipadas com um dispositivo capaz de avaliar a idade do comprador pelas rugas de seu rosto, ficou irritado e preocupado. Irritado porque, apesar de ter apenas 13 anos, era um fumante inveterado, consumindo pelo menos uma carteira por dia, e não admitia que alguém tentasse impedi-lo de fazer isso. Várias vezes a mãe, viúva (o pai falecera quando ele era ainda criança), pedira que o filho deixasse de fumar; ele sempre respondia com impropérios. "Sou dono do meu nariz", gritava. "Pouco me importa se o fumo faz mal ou não, eu quero fumar e vou continuar fumando." O problema, portanto, não era a mãe. O problema era a máquina. Com a mãe podia gritar, a mãe podia ser intimidada; a máquina não. Se a implacável lente mirando seu rosto transmitisse para o computador uma imagem incompatível com o rosto de um adulto, ele estaria simplesmente ferrado. A máquina era o lugar onde sempre comprava, porque em outros lugares jamais lhe venderiam o produto. Só havia uma coisa a fazer: arranjar cara de velho (velho, para ele, era qualquer pessoa com mais de 20 anos). Mas de que maneira? Menino inteligente, várias possibilidades lhe ocorreram. A primeira: usar, diante da máquina, uma máscara de velho, dessas que são vendidas em lojas de disfarces. Mas isso seria um problema. Se, diante da máquina, colocasse a máscara, não faltaria alguém para denunciar a fraude aos responsáveis, o que seria no mínimo um aborrecimento. Outra possibilidade: maquiagem. Tinha uma vizinha que era maquiadora profissional, poderia lhe pedir que o transformasse num ancião, ou pelo menos num adulto capaz de comprar cigarros. Mas isso exigiria que a procurasse periodicamente. A moça acabaria cansando dessa história. Além disso, a idéia de andar maquiado pela rua não lhe agradava. Só restava uma alternativa: ficar mesmo com cara de velho. Sabia que rugas aparecem com o tempo, com as preocupações, com o sofrimento. Mas poderia acelerar esse processo, mediante esforço pessoal. E foi o que fez: todos os dias ficava na frente do espelho, franzindo a testa, contraindo a face, tudo para produzir rugas. E rugas começaram mesmo a surgir, ou pelo menos assim ele o achava. Mas ao mesmo tempo uma estranha mudança começou a ocorrer. Ele agora se sentia velho, olhava o mundo com olhos de velho, e de velho rabugento. Já não podia suportar garotos barulhentos, garotos desaforados, garotos que não respeitavam pessoas de idade. Meu Deus, pensava, não é que as rugas estão mesmo me envelhecendo? Só havia uma solução: parar de fumar. Foi o que fez. As rugas sumiram. Uma tossezinha seca que o incomodava sumiu. Não briga mais com a mãe. E aguarda com tranquilidade o dia em que se transformará num velho, enrugado, mas contente consigo próprio.

5.1. Comentários:

Nesta crônica de Moacyr Scliar, a progressão referencial pode ser analisada da seguinte maneira:

No primeiro parágrafo do texto, a forma verbal “ficou” faz menção ao referente reconhecido na progressão do texto como “menino”. Esse referente é recategorizado ainda neste parágrafo, pela idade (13 anos) e pelo sintagma nominal “fumante inveterado”. Nesse sintagma, o substantivo fumante atua como núcleo e o adjetivo “inveterado” atua como adjunto adnominal deste núcleo. No segundo parágrafo da crônica, no trecho “o pai falecera quando ele era ainda criança,” o “menino” é retomado pelo pronome reto “ele”. Como este pronome se refere a um “objeto” anteriormente explícito, há, nesse trecho, um exemplo de anáfora. Ainda nesse parágrafo, também são exemplos de anáfora o sintagma nominal “o filho” em “pedira que o filho deixasse de fumar” e o pronome reto “ele” em “ele sempre respondia com impropérios”. No trecho destacado, há correferencialidade, já que os exemplos de anáfora fazem referência a um mesmo objeto de discurso.

Entende-se por correferenciais, quando um ou mais itens se referem a um mesmo referente. A correferencialidade é bastante comum nos exemplos de anáfora. Também é correferencial o pronome reto “ele”, no trecho “ele estaria simplesmente ferrado”, em que há novamente um exemplo de anáfora, já que este pronome se refere ao “menino”. Também faz referência ao “menino.”

O pronome oblíquo “lhe”, no trecho: “Mas a idéia de andar maquiado pela rua não lhe agradava.” Neste trecho, ocorre um exemplo de anáfora, pois o referente “menino” foi anteriormente explícito no texto. Contudo, o pronome oblíquo “lhe” é menos correferencial do que o pronome reto “ele”, já que o leitor precisa entender a que este pronome se refere.

No terceiro parágrafo, no trecho Sabia que rugas aparecem com o tempo, com as preocupações, com o sofrimento. Mas poderia acelerar esse processo, mediante esforço pessoal. E foi o que fez: todos os dias, ficava na frente do espelho, franzindo a testa, contraindo a face, tudo para produzir rugas. Há exemplos de anáfora por elipse. Desta forma, os verbos saber (no pretérito imperfeito), poder (no futuro do pretérito), ser (no pretérito perfeito) e fazer (no pretérito perfeito), todos na terceira pessoa do singular e no modo indicativo, se referem ao menino, referente implícito neste trecho da crônica, mas que, pode, facilmente, ser recuperado pelo leitor do texto. Os exemplos de anáfora por elipse são, por sua vez, menos correferenciais do que os de anáfora, já que o leitor precisa recuperar os termos elípticos. Pode-se dizer, nos casos de anáfora por elipse

destacados no trecho em estudo, que a elipse ocorre com base na correferencialidade, ou seja, a correferencialidade possibilita a elipse.

Também se refere ao “menino” o pronome possessivo “seu”, no trecho “Se a implacável lente mirando seu rosto”, no terceiro parágrafo. Neste trecho, ocorre um exemplo de anáfora “indireta”, pois o leitor precisa inferir, a partir do contexto que a expressão “seu rosto” faz referência ao “rosto do menino”. Deste modo, “seu rosto” não faz propriamente referência ao “menino”, mas ao “rosto” dele. Nota-se que, se se pensar em um “continuum” da anáfora, “ele” e “o filho” são correferenciais, “lhe” menos correferencial, os exemplos de anáfora por elipse menos correferenciais, mas ainda há correferencialidade e “seu rosto” é não correferencial, o que classifica o trecho em estudo como anáfora indireta, que, desta forma, necessita de inferência por parte do leitor. Ainda neste parágrafo, no trecho “E rugas começaram mesmo a surgir, ou pelo menos assim ele o achava.” Há um exemplo de anáfora, pois o pronome reto “ele” se refere ao “menino”, um objeto explícito anteriormente na crônica.

Ainda no trecho em estudo, o pronome oblíquo “o” em “ele o achava.”, é um exemplo de anáfora encapsuladora. Deste modo, o pronome “o” retoma (e encapsula) a expressão “rugas começaram a surgir”.

6. Conclusão

Neste trabalho, propôs-se, a partir de Marcuschi (2005) uma graduação entre anáfora e anáfora indireta. Discutiu-se, além disso, os conceitos de correferencialidade e de inferência assim como suas implicações para a identificação do mecanismo anafórico.

A correferencialidade é bastante comum nos exemplos de anáfora. Considerando-se as noções de objeto de discurso e de referente, pode-se reinterpretar a concepção mais restrita de correferencialidade, sem, contudo, contrapor-se à ideia de progressão referencial.

Por inferência, por sua vez, entende-se a atividade mental feita pelo leitor do texto que, a partir de seu conhecimento de mundo, tem acesso a informações que não estão explícitas no texto, mas que se “ancoram” em informações deste. A inferência é necessária para a compreensão da anáfora em geral, e em particular para a compreensão da “anáfora indireta”.

Para exemplificar a estratégia de progressão referencial representada pela anáfora, foi analisada uma crônica de Moacyr Scliar, publicada no Jornal Folha de São Paulo, a partir da qual foram discutidos exemplos de anáfora e de “anáfora indireta”. Pelo fato de a anáfora representar uma das estratégias de progressão referencial, fez-se necessário definir e explicar os conceitos de referenciação e progressão referencial, para a melhor compreensão desta estratégia.

Para isso, foram utilizados diversos trabalhos sobre o assunto como Koch (2002), Koch & Marcuschi (1998); entre outros.

Fez-se, deste modo, a trajetória dos estudos sobre anáfora aos estudos sobre “anáfora indireta”, na tentativa de demonstrar que a anáfora, muito mais do que uma estratégia de “retomada” de um referente, se relaciona a fatores semânticos e pragmáticos da produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

CAVALCANTI, Mônica. Anáfora e dêixis: Quando as retas se encontram. In: KOCH, Ingedore et al. *Referenciação. Clássicos da linguística*. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. In: *DELTA*, vol. 14. São Paulo: 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore et al. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MENEZES, Vanda Maria Cardozo de. Da referência à referenciação. In: XII CNLF. Vol. X. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009.

SCLIAR, Moacyr. Cara de velho, cabeça de velho. *Folha de São Paulo*. Cotidiano. São Paulo: Folha Press, 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1905200822.htm>. Acesso em: 02-07-2011.

**DA TECHNÉ GRAMMATIKÉ
À GRAMÁTICA ESPECULATIVA MEDIEVAL:
AS RELAÇÕES LÓGICAS E NÃO LÓGICAS
DO ENUNCIADO LINGÜÍSTICO**

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

Neste artigo, traçando o caminho que vai da *Téchné Grammatiké*, de Dionísio Trácio, à Gramática Especulativa, estudaremos duas recuperações das afirmações de Aristóteles, a dos “Modistae”, na Idade Média, e a de Port-Royal, na Moderna, que ainda se basearam na tradição gramatical, principalmente em Prisciano, gramático latino (aproximadamente 500 depois de Cristo).

1. Idade Média

Chegando à Idade Média, temos Donato, cuja obra é uma tradução fidelíssima do trabalho de Dionísio Trácio, e Prisciano, cuja obra é praticamente uma tradução dos trabalhos de Apolônio Díscolo, como a fonte principal dos estudos linguísticos; e durante os primeiros anos do saber medieval, esses dois autores foram estudados, copiados e seguidamente comentados, formando mesmo o elo entre o estudo gramatical clássico e o medieval. Basta considerar os mais de quatrocentos manuscritos de Donato e os mais de mil de Prisciano.

Ocupando lugar de destaque no sistema de ensino medieval, já que foi entendida como uma das artes liberais (gramática, retórica, dialética, música, aritmética, geometria e astronomia), a gramática era um estudo necessário para a leitura e a redação da língua universal do saber, o latim, que era estudado não só como parte da cultura humana, mas também como parte do aprendizado das coisas divinas.

Convém, para facilitar a compreensão dos estudos linguísticos no período, dividi-lo em duas etapas: a primeira vai do oitavo ao décimo segundo século; e a segunda, do décimo segundo ao Renascimento. Sem dúvida, durante o século intermediário, diversas influências começam a ser sentidas no saber gramatical, as quais alteram profundamente a natureza e os objetivos desse saber. (ROBINS, 1951)

A primeira etapa foi demasiadamente formativa, com repetidos estudos, comentários e exposições, bem pouco originais, de Donato e Prisciano. Apresentando sensíveis diferenças estruturais com o texto da *Vulgata* (século IV e V), já que se fundamentava na literatura clássica, o latim desses tratadistas foi várias vezes e em vários lugares alvo de certa hostilidade, obviamente quando não se adaptava à autoridade “superior” das Sagradas Escrituras.

Como exemplo desse período, citemos o abade de Eynsham, Aelfric (século X), que foi o primeiro autor de uma gramática latina na Inglaterra. Baseando-se em Prisciano, escreveu sua gramática e também um glossário para a formação de seus monges.

Corramos, no entanto, ao segundo período, já que a sua teoria gramatical é mais produtiva e significativa, sendo que a principal causa das mudanças em tais estudos foi a redescoberta da filosofia e da literatura gregas, particularmente de Aristóteles e de outros filósofos da antiguidade, o que trouxe a gramática para debaixo do controle da lógica e da metafísica.

O tratado gramatical mais popular do período foi a *Doctrinale Puerorum* do autor francês Alexandre de Villedieu (século XII), um manual puramente pedagógico, baseado no latim medieval, embora seguindo, em suas linhas gerais, a gramática de Prisciano. Logo no início de sua obra, o autor já conduz a uma nova abordagem da gramática (Alexander of Villedieu. *Doctrinale Puerorum*, edited D. Reichling (*Monumenta Germaniae Paedagogica XII*, p. XI *apud* Robins, 1951, p. 78):

O primeiro autor da ciência gramatical tinha uma gramática naturalmente imperfeita, que aperfeiçoou pelo estudo e labor via inteligência, memória e ensaios.

Porém, a gramática filosófica ou especulativa, resultado das teorias filosóficas sobre a língua e sua estrutura, somente encontra o seu real começo na obra de Peter Helias (século XII). Peter escreveu um comentário a respeito de Prisciano, no qual arriscou uma explanação filosófica para as regras gramaticais que aquele havia apenas citado. Apesar da intenção, o sistema de Donato e Prisciano permaneceu mais ou menos intacto em sua obra. Consequentemente não acrescentou nada em relação ao nosso conceito.

Os escritores que o seguiram são referidos como um grupo por meio do nome “Modistae”, e proclamaram a existência de uma gramática universal, dependente da estrutura da realidade e da razão humana, ou,

em outras palavras, a existência de premissas extralinguísticas, sobre as quais deveriam ser estabelecidas as regras gramaticais.

As gramáticas filosóficas desse período, em sua maioria, tiveram o mesmo título – *De Modis Significandi*, tratando de uma quantidade muito grande de assuntos, muito maior do que a que temos em nossos manuais. O objetivo dos “Modistae” era a exposição de uma teoria geral da linguagem e dos princípios da semântica, com a finalidade de mostrar a essência do discurso humano.

Antes de apreciarmos um exemplo de gramática desse período, e a sua ínfima diferença em relação às anteriores, citemos dois autores importantíssimos do mesmo: Siger de Courtrai (século XIII) e Thomas de Erfurt (século XIV). Siger elaborou um registro das funções semânticas das palavras (uma teoria geral do significado), baseando-se nos filósofos escolásticos. As coisas, segundo o seu esquema, possuíam qualidades de existência variada ou modos de ser (“modi essendi”). Para o autor, elas eram apreendidas por meio de modos ativos de compreensão (“modi intelligendi activi”), aos quais correspondia um modo passivo de compreensão (“modi intelligendi passivi”), as qualidades apreendidas pela mente.

Leiamos parte de seu texto (Wallerand. *Les Oeuvres de Siger de Courtrai* (Les Philosophes Belges, Tome VIII, p. 94 e 95), citado por Robins (1951, p. 82):

Voz... é voz a partir de uma ação de proferir... formalmente, é chamada de parte da oração por meio de um modo ativo de significação; entretanto, os modos ativos de significação não estão na voz, assim como no sujeito, pois os modos ativos de significação são um certo conceito próprio do intelecto; assim sendo, os conceitos do intelecto permanecem no intelecto e não passam para fora; todavia, são denominados vozes e por meio delas, por sua vez, são construídos, do mesmo modo que o universal existente no intelecto denomina a coisa exterior.

Retomemos: por meio da linguagem, a mente outorga a sons voçais os modos ativos de significação (“modi significandi activi”), em virtude dos quais esses sons tornam-se dicções e partes da oração, significando, ainda, as qualidades das coisas, que são representadas por meio de modos passivos de significação (“modi significandi passivi”).

Robins apresenta o seguinte esquema para a concepção da linguagem dos “Modistae” (ROBINS, 1951, p. 83):

Nível do ser - MODI ESSENDI

Nível da compreensão - MODI INTELLIGENDI ACTIVI e PASSIVI

Nível da expressão - MODI SIGNIFICANDI ACTIVI e PASSIVI

Consequentemente, as partes da oração somente podem ser distinguidas por meio dos modos ativos de significação, ou seja, por meio da maneira pela qual significam as qualidades ou propriedades das coisas. Houve uma retomada, como já dissemos no início deste capítulo, da obra de Aristóteles, sobretudo de sua epistemologia; entretanto, em relação ao conteúdo das gramáticas, houve pouca mudança, uma vez que a insistência da repetição do modelo gramatical grego, via Prisciano, persistiu.

O outro autor citado, Thomas de Erfurt, apresenta um tratado gramatical completo no mesmo estilo dos “Modistae”, que se tornou o mais conhecido tratado filosófico medieval sobre a linguagem. Nele, Thomas nos dá uma interpretação filosófica da divisão das partes da oração encontrada em Prisciano. Vejamos a sua definição de nome (Thomas de Erfurt. *Grammatica Speculativa*, cap. VIII, *apud* BUESCU, 1983, p. 157):

O nome é a parte da oração que significa por meio do modo de ser.

Diferencia, ainda, o nome substantivo do nome adjetivo (*Idem, ibidem*):

O modo de significar por meio de um modo por si subsistente (...) constitui o nome substantivo.

Nome adjetivo significa por meio de um modo de algo inerente a outro.

Entretanto, esses esforços na busca de precisas definições não alcançaram, de maneira prática, os tratados gramaticais; pois, nessas obras, em relação ao conceito de sujeito, nada é acrescentado ao que Prisciano havia dito. Vejamos alguns trechos da gramática de Roger Bacon (século XIII); poucos, pois também são poucas as diferenças em relação ao autor latino (BACON, 1902, p. 278):

A gramática é, conforme a substância, una e a mesma em todas as línguas, ainda que, acidentalmente, haja variações.

Apesar de ter afirmado a unidade da gramática em todas as línguas, não buscou essa unidade em seu tratado, preferindo insistir nos modelos tradicionais, alterando apenas a ordem da apresentação da matéria (BACON, 1902, p. 158 e 165):

Passando à antonímia [sic]¹, a qual chamamos de pronome, e não seguindo, em relação a ele, a ordem grega ou a de Prisciano, visto que não intento discorrer acerca da invenção dos pronomes, os quais foram inventados depois dos verbos, para que suprissem a ausência do nome na primeira e na segunda pessoa dos verbos; visto que, verdadeiramente, foram inventados para o lugar do nome, e desde que significam a substância do nome, embora difiram no modo de significação, pois os nomes significam, como se diz, a substância com qualidade, e os pronomes, sem qualidade, e, ainda, porque no lugar do nome são compreendidos e principalmente no lugar dos nomes próprios, pois é próprio do pronome ser colocado no lugar do nome próprio (...).

E, sobretudo, quando a oração perfeita, que é considerada pelo gramático, pode suficientemente ser feita de nome ou pronome e verbo; o verbo é o fim de tal oração e o complemento, o nome e o pronome, por outro lado, são o princípio.

Temos aqui, evidentemente, a retomada da ordem lógica de Aristóteles e Apolônio. O nome é definido como o princípio da oração, e o predicado, como fim, como a sequência de coisas que, a partir do sujeito, são afirmadas.

Reiteremos: baseando o estabelecimento das partes da oração e as suas categorias secundárias em distinções lógicas e metafísicas, Roger Bacon, na concepção prática da gramática, continuou estritamente ligado ao sistema classificatório de Prisciano e Donato, pois não apresentou uma sintaxe substancial, na qual poderia ter elaborado de maneira criativa as antecipações aristotélicas, que foram somente em parte desenvolvidas pelos teóricos da época, já que tiveram o entrave do modelo gramatical clássico.

2. *O Renascimento e as gramáticas neolatinas*

Se Paris era o centro, de onde irradiavam as especulações filosóficas citadas acima; em Orleans, havia outro grupo que manteve o estudo da literatura clássica latina e a gramática no caminho traçado por Prisciano, que não era muito diferente, na prática, da reelaboração gramatical proposta pelo grupo que especulava, pois insistiam, como é comum ainda hoje, na manutenção de posições teóricas diferentes das práxis vividas.

Se anteriormente, propondo uma gramática filosófica, apenas recopiam os tratados de Donato e Prisciano; no Renascimento, com a ascensão dos grupos que valorizavam a literatura clássica e supervaloriza-

¹ O correto seria antinomia, não podemos afirmar se foi erro do próprio autor ou da edição.

vam o latim dessa literatura, houve a retomada dos tratadistas latinos clássicos; porém, na prática, ocorreu a manutenção das pequenas alterações feitas pelos filósofos da gramática especulativa.

É evidente, no entanto, a existência de aspectos positivos em cada uma dessas épocas, pois a nova retomada da antiguidade clássica se deu por meio de uma postura mais crítica, mais reflexiva, que possibilitou o surgimento de um grande interesse pelas línguas faladas no mundo europeu; certamente, como consequência da curiosidade do homem renascentista por tudo que o cercava, tanto na realidade natural, quanto social.

Apesar dessa retomada dos tratados gramaticais clássicos, que pode ser exemplificada pela obra *Elegantiarum Linguae Latinae Sive de Linguae Latinae Elegancia*, do italiano Lorenzo Valla (século XV), houve, ainda, uma abordagem filosófica da língua, que estabeleceu a distinção entre a gramática “vulgar” e a “filosófica”, exemplificada pela obra *De Dignitate et Augmentis Scientiarum*, de Francis Bacon (século XVI).

As principais manifestações da gramática filosófica do período foram as obras *De Causis Linguae Latinae*, de Julius Caesar Scaliger, e *Minerva*, de Francisco Sanchez de las Brozas. O intento de Scaliger era a aplicação das categorias lógicas de Aristóteles aos estudos lingüísticos, enquanto Sanchez também procurava desenvolver a estrutura lógica que julgava inerente a todas as línguas (CÂMARA JR., 1986, p. 24).

Paralelamente, temos, a partir do século XV, o surgimento das gramáticas das línguas modernas, que combinavam a orientação lógica com a prescritiva. Podemos mencionar, a esse respeito, as gramáticas toscanas de Fortunio (1516), Trissino (1524-1529), Bembo (1526), Carlino (1533), Sperone Speroni (1542), Tolomei (1545), Giambullari (1546), Dolce (1550), Varchi (1570) e Bartoli (1584); as castelhanas de Enrique de Villena (1433), Santillana (1449), Nebrija (1492), Valdis (1535) e Villalon (1558); as francesas de Robert Estienne (1526-1558), Meigret (1542-1551) e Du Bellay (1549); as portuguesas de Fernão de Oliveira (1536), João de Barros (1539) e Nunes de Leão (1606).

Exemplificá-las-emos pela obra de João de Barros, a primeira real gramática da língua portuguesa; já que a obra de Fernão de Oliveira, segundo o próprio autor, tratava-se de uma simples “anotação da Língua Portuguesa”. A intenção estritamente pedagógica e o posicionamento contrário às especulações filosóficas, tantas vezes acentuadas pelo autor desse primeiro tratado, conduziram-no a uma redação concisa, cujas preocupações são meramente pragmáticas. Não é assim, por exemplo, a

gramática de Antonio de Nebrija, fonte principal da obra de Barros, que inclui numerosas reflexões para além das intenções meramente formativas. Uma das mais importantes diferenças consiste no fato de que o espanhol considera dez as partes da oração, enquanto que o português, apenas nove. Porém, concordam muitas vezes; os dois, por exemplo, fizeram da sintaxe uma parte especial da gramática.

Observemos a definição da gramática e de suas partes apresentada por Barros (1971, p. 293 e 294):

Gramática é vocábulo grego: quér dizer çiência de lêteras. E, segundo a difinçám que lhe os Gramáticos deram, é *um módo çerto e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos*. Nós podemos-lhe chamár artefício de palávras póstas em seus naturáes lugáres, pera que, mediante élas, assi ná fála como na escritura; venhamos em conhiçimento das tenções alheas. Porque bem assi entram as lêteras pela vista como as palávras pelos ouvidos – instrumento com que o nóssó intendimento recebe as máis das cousas. E como pera o jogo de enxedrez se requêrem dous reies, um de ua cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças póstas em cásas próprias e ordenádas, com leis do que cada ua déve fazer (segundo o ofício que lhe foi dádo): *assi totalas linguágens tem dous reis, diferentes em género, e concórdes em ofício: a um chamam Nome e ao outro Vérbo.*”

Cada um destes reies tem sua dama: â do Nome chamam Pronome e à do Vérbo, Avérbio. Partição, Artigo, Conjunçám, Interjeçám, sam peças e capitães prinçipáes que debaixo de sua jurdiçám tem muita pionágem de dições, com que comunmente sérvem a estes dous poderosos reies, Nome e Vérbo.

Assi que podemos daqui entender ser a nóssa linguágem compósta déstas nóve pártes: Artigo – que é próprio dos Gregos e Hebreus -, Nome, Pronome, Vérbo, Advérbio, Partição, Conjunçám, Preposição, Interjeçám – que tem os latinos. Os quáes pártem a sua Gramática em quátro pártes: em Ortografía, que tráta de lêtera; em Prosódia, que tráta de sílaba; em Etimologia, que tráta de diçám; e em Sintáxis, a que responde a construçám. A imitaçám dos quáes (por termos as suas pártes), dividimos a nóssa Gramática. E, porque a máis pequenas déstas pártes é a lêtera, donde se totalas dições compõem, vejamos primeiro déla e desi das outras três, nam segundo convém à órdem da Gramática especulativa, mas como requêre a preçeitiva, usando dos termos da Gramática latina cujos filhos nós somos, por nam degenerár déla. E também porque as çiências requêrem sus próprios termos per onde se [h]jam de aprender, como as óbras mecânicas, instrumentos com que se fázem, sem o quáes nenhua déstas se póde entender nem acabár.

Detendo-se atentamente nos trechos por nós grifados, o leitor perceberá que, via Nebrija, o que temos é uma adaptação da tradição gramatical greco-latina aos fatos da língua portuguesa: a ênfase normativa, a importância maior dada ao nome e ao verbo, a fixação das partes da oração, o estabelecimento das partes da gramática e a adesão ao sistema classificatório clássico.

Outro exemplo dessa adaptação é encontrado na definição do nome (BARROS, 1971, p. 299):

Nome (segundo a difinçám dos gramáticos) é aquele que se declina per cáso sem tempo, sinificando sempre algua cousa que tenha corpo ou sem corpo: que tenha corpo, como hómem, páu, pédra; sem corpo, Gramática, çiência, doutrina. E cada um dos Nomes tem estes açidentes: *Calidáde*, *Espécia*, *Figura*, *Género*, *Número*, *Declinçám per cáso*; dos quães açidentes vejamos particularmente.

Temos, ainda, na obra de Barros, como já foi dito, o acréscimo de alguns pontos desenvolvidos pelos filósofos da gramática especulativa, que o autor condena, ao menos teoricamente (ver último grifo do primeiro texto citado do gramático português). Um exemplo desses acréscimos é a definição de substantivo e adjetivo: (BARROS, 1971, p. 301)

Nome substantivo chamamos àquele que per si póde estár e nam reçébe ésta palávra, cousa.

Nome ajetivo ao que nam tem ser per si, mas está encostádo ao substantivo e póde receber em si ésta palávra cousa, como quando digo: ó que fermoso caválo, que brávo touro.

Ou, segundo as palavras de Nebrija, comparado ao trecho de Thomas de Erfurt da página 51 (NEBRIJA, 1980, p. 60):

Nombre es sustantivo por que puede estar por si mismo, *bueno* adjectivo por que no puede estar por si sin que se arrime al sustantivo.

No discurso de Barros fica claro que um dos problemas contunentes da adaptação dos esquemas da gramática clássica às gramáticas modernas foi a substituição da noção de caso pela de função sintática. Vejamos como Barros a entendeu (BARROS, 1971, p. 315):

Declinaçám, àcerca da nóssa linguágem, quer dizer variaçám, porque quando variamos o nome de um cáso ao outro em o seu artigo, entám, ô declinamos [...].

Muitas vezes, em o primeiro caso, nam poemas artigo, porque a órdem da construiçám ô declára.

Barros afirma que a ordem das palavras e a regência dos casos determinam a função gramatical e o seu valor sintático. A ordem das palavras, já referida por Prisciano, sem nenhuma ligação com o nível do significado, é encontrada pelos gramáticos modernos como a solução para a perda das desinências casuais. E assim, essa importância cada vez maior, que é dada ao significante em prejuízo do significado, e da lógica da linguagem, transforma cada vez mais o fato lingüístico num fato exterior à mente, no qual os acidentes se tornam substanciais, e no qual os absurdos

dos, os ilogismos, são aceitos facilmente.

Um exemplo claro do fato citado acima é a referência feita pelo autor ao caso nominativo (BARROS, 1971, p. 311):

Chamam os Latinos ao primeiro caso, Nominativo, por ser o primeiro que nomea a cousa e nele está a cousa que é ou a pe[s]soa que fáz, per semelhante exemplo: A cobiça é raiz de todolos males. Esta cobiça, em ser raiz, fica em o caso Nominativo. Quem fáz: A liberalidade faz os príncipes amados. E, por ésta liberalidade ser autor desta obra, está em o caso Nominativo pela segunda parte da regra.

Essencialmente, Barros se refere de maneira indireta ao sujeito como tópico e como agente, ou seja, a acepções acidentais, pois, como estamos insistindo, preocupações meramente formais só conduzem a acidentes. Talvez, os gramáticos renascentistas, tendo se revestido de uma finalidade prática, não se detiveram nas sutilezas das categorias linguísticas, limitando-se a estabelecer princípios gerais, na tentativa de regularizar a anarquia que dominava o uso da língua.

O que percebemos, então, é que o homem separado das preocupações organologicamente lógicas, preocupado somente com a forma, apenas copiou e copiou várias vezes os primeiros tratados gramaticais. As teorias genéricas foram mudando, alterando-se, às vezes substituídas por outras opostas, mas os tratados pouco mudaram.

3. *Port-Royal e Jeronymo Soares*

No século XVII, como já dissemos, a orientação lógica nas asserções gramaticais alcança um ponto de destaque com a *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port-Royal, de autoria de Lancelot e Arnauld.

Houve uma retomada das antecipações lógicas aristotélicas a respeito do enunciado linguístico, porém, novamente, o nosso conceito não foi suficientemente trabalhado. Por outro lado, muitos aspectos importantes são retomados, como o modo de definir os conceitos e a imagem da declaração elaborada pelo Estagirita, ainda que não seja especificado o nível no qual ela se encontra. Muitos outros conceitos foram desenvolvidos de maneira original, fazendo com que a história dos termos da gramática passasse novamente a existir, já que, a partir dos romanos, ela havia sido interrompida por uma série de cópias e resumos.

Lembremos, ainda, antes do exame do texto, que as intenções dos autores era a mesma que a de seus predecessores latinos – pedagógica.

Queriam facilitar o aprendizado das línguas por meio de uma proposta didática.

O título dado ao primeiro capítulo da segunda parte da obra de Lancelot e Arnauld já informa a respeito de seu posicionamento perante o fato linguístico: “Que o conhecimento daquilo que se passa em nosso espírito é necessário para compreender os fundamentos da gramática; e que é disso que depende a diversidade das palavras que compõem o discurso”. Retomam a primazia do intelecto, explicando-o desta maneira (ARNAULD; LANCELOT, 1992, p. 27 e 28):

Assim se pode definir as palavras: sons distintos e articulados, que os homens transformaram em signos para significar seus pensamentos. É por isso que não se pode compreender bem os diversos tipos de significação que as palavras contêm, se antes não se tiver compreendido o que se passa em nossos pensamentos, pois as palavras foram inventadas exatamente para dá-los a conhecer.

Todos os filósofos ensinaram que em nosso espírito há três operações: CONCEBER, JULGAR e RACIOCINAR.

CONCEBER não é mais que um simples olhar de nosso espírito sobre as coisas, seja de um modo puramente intelectual, como quando conheço o ser, a duração, o pensamento, Deus; seja com imagens físicas como quando imagino um quadrado, um círculo, um cachorro, um cavalo.

JULGAR é afirmar que uma coisa que concebemos é tal ou não é tal: como quando afirmo, depois de ter concebido o que é *a terra* e o que é *redondo*, que *a terra é redonda*.

RACIOCINAR é servir-se de dois julgamentos para produzir um terceiro, como quando concluo, após ter julgado que toda virtude é louvável, que a paciência é louvável.

Donde se vê que a terceira operação do espírito é apenas uma extensão da segunda; com isso, para o nosso objetivo bastará considerar as duas primeiras, ou aquilo que da primeira está contido na segunda; pois os homens não falam apenas para expressar somente aquilo que concebem, mas quase sempre para expressar os julgamentos que fazem das coisas que concebem.

O julgamento que fazemos das coisas, como quando digo: “A terra é redonda”, se chama PROPOSIÇÃO; e assim toda proposição encerra necessariamente dois termos: um, chamado *sujeito*, que é aquilo de que se afirma algo, como *terra*; o outro, chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda* – além da ligação entre esses dois termos, é.

Ora, é fácil de ver que os dois termos pertencem propriamente à primeira operação do espírito, porque é o que concebemos e é o objeto de nosso pensamento, e que a ligação pertence à segunda, que pode ser considerada propriamente como a ação de nosso espírito e a maneira pela qual pensamos.

São precisos na retomada semântica; distanciam-se, no entanto,

quando denominam o enunciado de proposição; declaração seria o mais preciso (como vimos no capítulo dedicado à filosofia grega), e quando não explicitam a diferença entre os dois níveis da linguagem, o da forma e o do conteúdo. Consequentemente, quando definem o sujeito, destacam apenas um de seus acidentes, o ser o tópico, ou seja, aquilo de que se afirma algo: uma interpretação parcial das afirmações de Aristóteles.

Quando definem o nome, são mais precisos, pois recuperam o filósofo grego e os “Modistae” de forma realmente lógica (ARNAULD; LANCELOT, 1992, p. 31):

Os objetos de nossos pensamentos são ou coisas, como a terra, o sol, a água, a madeira, o que comumente é chamado substância; ou a maneira das coisas, como ser redondo, vermelho, sábio etc., o que é denominado acidente.

Existe a seguinte diferença entre as coisas e as substâncias, e a maneira das coisas ou dos acidentes: as substâncias subsistem por elas mesmas, enquanto os acidentes só existem pelas substâncias.

É isso que fez a principal diferença entre as palavras que significam os objetos dos pensamentos: pois, os que significam as substâncias foram denominados nomes substantivos; e os que significam os acidentes, designando o sujeito ao qual esses acidentes convêm, nomes adjetivos.

Aí está a origem primeira dos nomes substantivos e adjetivos.

Mas isso só foi tratado superficialmente; e acontece que se deu menos atenção à significação que à maneira de significar. Já que a substância é aquilo que subsiste por si mesmo, chamaram-se nome substantivo todos aqueles que subsistem por si mesmos no discurso, sem que tenham necessidade de um outro nome, ainda que signifiquem acidentes. E, ao contrário, foram chamados adjetivos mesmo aqueles que significam substâncias, quando por sua maneira de significar devem estar junto a outros nomes no discurso.

Relacionam-no com o sujeito; enquanto substantivo, é aquele que significa a substância, identificando o sujeito; enquanto adjetivo, é o que designa o sujeito, significando o acidente. Entretanto, são mais práticos e didáticos em sua lógica do que em sua gramática, pois somente naquela, é que indicam a maneira mais simples de identificar o sujeito (ARNAULD; NICOLE, 1992, p. 191):

L'unique & véritable regle est, de regarder par le sens ce dont on affirme, & ce qu'on affirme. Car le premier est toujours le sujet & le dernier l'attribut en quelque ordre qu'ils se trouvent.

Sua teoria do verbo levou-os a condenar parte das afirmações de Aristóteles, pois, para eles, o principal emprego verbal era a significação da afirmação lógica pura e simples, e não a significação do tempo. Entretanto, revelam, nesse procedimento contrário às idéias do Estagirita, des-

conhecimento de parte de sua obra, ou uma compreensão não abrangente, já que, para o filósofo grego, o significar com idéia de tempo é o gênero do verbo, e não a sua definição, que é exatamente a mesma apresentada pelos senhores de Port-Royal.

As influências da *Grammaire Générale et Raisonnée* chegaram até a língua portuguesa. No início do século XIX, foi publicada a *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa* de Jeronymo Soares, que contém praticamente, em relação ao sujeito, as mesmas afirmações de sua fonte principal, Port-Royal (BARBOSA, 1881):

Toda a grammatica particular e rudimentar, para ser verdadeira e exacta nas suas definições, simples nas suas regras, certas nas suas analogias, curta nas suas anomalias, e assim facil para ser entendida e comprehendida dos principiantes, deve ter por fundamento a grammatica geral e razoada. Porque, subindo esta ás razões e principios geraes da linguagem, é que melhor póde dar noções dos signaes das idéias, descobrir todas as analogias de uma língua particular, e reduzir a ellas muitas anomalias que os ignorantes contam por taes, não o sendo realmente.

Porém, desconsiderando as diferenças entre os níveis do significado e do significante, também não alcança precisão, trabalhando com meros acidentes.

Quanto à declaração, identifica oração, proposição e frase (BARBOSA, 1881, livro IV, cap. I):

Oração ou Proposição ou Frase (pois tudo quer dizer o mesmo) é qualquer juizo do entendimento, expressado com palavras.

Quanto ao sujeito, também não é pontual, pois o conceitua como um acidente – o tópico (*Idem, ibidem*):

Toda oração tem necessariamente tres termos, um que exprime a pessoa ou a coisa, da qual se diz e enuncia alguma coisa; outro que exprime a coisa que se enuncia; e o terceiro que exprime a identidade e coexistência de um coisa com outra. O primeiro termo chama-se sujeito, o segundo attribulo, e o terceiro verbo. Toda oração, pois, é composta de um sujeito, de um attributo e de um verbo, os quaes se exprimem ou com tres palavras, eu sou amante; ou com duas equivalentes ás tres, sou amante, ou com uma só que concentra em si as tres, como: amo.

É preciso, quando explica o gênero (aristotélico) da noção de sujeito (*Idem, ibidem*):

O sujeito é o principal termo da proposição ao qual todos os mais se referem. Elle sempre é, ou um nome substantivo, quer proprio sem artigo, como: Pedro é homem; quer appellativo com elle, como: o homem é mortal; ou qualquer parte da oração substantivada pelo artigo, quer seja um adjectivo o justo,

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

o honesto; quer um verbo no infinitivo o saber, ou no modo finito o praz-me; quer uma preposição o pro e o contra; quer um adverbio o como e quando; quer uma conjunção o senão.

Essas retomadas descritas acima, por não perceberem a instalação do poder como parasita do próprio ensino da língua – subtraindo os significados autênticos e acrescentando a pura alienação, não foram além dos próprios sistemas que criticavam. Não desenvolveram as informações do filósofo grego, pegaram-nas separadas de seu contexto lógico, e, com isso, apenas as indicaram de maneira solta em seus tratados, sem alterarem profundamente os manuais destinados ao ensino das línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Werner. *Diccionario de Terminologia Lingüística Actual*. Madrid: Gredos, 1981.

ALBUQUERQUE, Irene T. de. A evolução do conceito de gramática dos gregos aos ingleses do século XVII. In: *Miscelânea de estudos*. Lisboa: Comissão Científica do Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras de Lisboa, 1985.

ARISTOTE. *De la génération et de la corruption*. Paris: Les Belles Lettres, 1966.

_____. *La métaphysique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

_____. *Physique*. Paris: Les Belles Lettres, 1926, tome premier.

_____. *Poétique*. Paris: Les Belles Lettres, 1932.

_____. *Organon – Catégories et De L'interprétation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1989.

ARISTÓTELES. *Categorias*. Tradução de Silvestre Pinheiro Ferreira. Lisboa: Guimarães, 1982.

_____. *Organon*. Lisboa: Guimarães, 1985, 5 volumes.

_____. *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

_____. *Tópicos e dos argumentos sofísticos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTOTELIS. *Ars Rhetorica*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. *Categoriae et Liber de Interpretatione*. Oxford: Oxford Univer-
p. 1583 *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CIEFEL, 2011

sity Press, 1986.

_____. *De Arte Poetica Liber*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

_____. *Topica et Sophistici Elenchi*. Oxford: Oxford University Press, 1958.

ARISTOTLE. *Meteorologica*. London: William Heinemann, 1952.

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. *Gramática de Port-Royal*. Tradução de Bruno Fregni Bassetto. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Grammaire générale et raisonnée*. Avec les remarques de Duclos et préface de Michel Foucault. Paris: Républications Paulet, 1969.

ARNAULD, Antoine; NICOLE, Pierre. *La logique ou l'art de penser*. Paris: Galimard, 1992.

BACON, Roger. *The greek grammar*. Cambridge: The University Press, 1902.

BAILLY, A. *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette, 1950.

BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica philosophica da língua portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.

BEKKER, Immanuel. *Anecdota Graeca*. Berolini: G. Reimerum, 1816.

BEKKER, Immanuel. *Anecdota Graeca*. Graz-Austria: Akademische Druck-u. Verlagsanstalt, 1965.

BOISSONADE, J. *Anecdota Graeca*. Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung, 1962.

BRUN, Jean. *Les Stoïciens*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História da linguística*. Trad. de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

DAHLMANN, Hellfried. *Zur Ars Grammatica des Marius Victorinus*. Mainz: Verlag der Akademie der Wissenschaften un der Literatur, 1970.

EGGER, E. *Apollonius Dyscole – Essai sur l'histoire de théories grammaticales*. Paris: Auguste Durand Librairie, 1854.

EGGER, E. *Notions Élémentaires de Grammaire Comparée*. Paris: G. Pedone-Lauriel, 1880.

EMMANUELIS ALVARI. *Institutio Grammatica*. Roma: Horatio Turcellini S.J., 1832.

FORCELLINI, Aegidio. *Lexicon Totius Latinitatis*. Patavii Typis Seminarii, MCMXXXX, tom. IV.

GORGAS. *Fragmentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.

HAUDRY, Jean. *L'indo-européen*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.

HILGARD, Alfredus. *Theodosii Alexandrini – Georgii Choerobosci – Sophronii Patriarchae Alexandrini*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1894.

HOLTZ, Louis. *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical*. Paris: C.N.R.S., 1981.

JESPERSEN, Otto. *La Philosophie de la Grammaire*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1971.

KEIL, H. *Grammatici Latini*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1866.

KÜHNERT, F. *Flavii Sosipatri Charisii – Artis Grammaticae*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1964.

LALLOT, Jean. *La Grammaire de Denys le Thrace*. Paris: C.N.R.S., 1989.

LASCARIS, Constantinus. *Greek Grammar*. Amsterdam: Adolf M. Hakkert-Publisher, 1966.

LENTZ, Augustus. *Herodiani Technici – Reliquiae*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1870, tomi II, fasciculus posterior.

MARIOTTI, Italo. *Marii Victorini – Ars Grammatica*. Firenze: Felice le Monnier, 1967.

MEYER-LÜBKE, W. *Grammaire des Langues Romanes*. Vienne: G. E. Stechert & Co., 1923.

- MOUNIN, Georges. *Historia de la lingüística*. Madrid: Gredos, 1971.
- MURACHCO, Henrique. *Língua grega – visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NEBRIJA, Antonio de. *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Nacional, 1980.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.
- OLIVEIRA, Fernão de. *A gramática da linguagem portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1975.
- OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.
- PACIUS, Julius. *Aristotelis Stagiritae... Organum*. Morgiis, 1584.
- PELLETIER, Yvan. *Les Attributions (Catégories)*. Montréal/Paris: Belarmin/Les Belles Lettres, 1983.
- PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- PLATÃO. *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- PLATON. *Oeuvres Complètes*. Paris: Les Belles Lettres, 1950, tome VIII.
- PROTÁGORAS. *Fragmentos y Testimonios*. Buenos Aires: Aguilar, 1965.
- QUINTILIANUS, M. Fabius. *Instituto Oratoriae*. Paris: Les Belles Lettres, 1975.
- QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Paris: Librairie Garnier Frères, s.d.
- RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.
- ROBINS, R. H. *Ancient & Mediaeval Grammatical Theory in Europe*. London: G. Bell & Sons Ltd., 1951.
- ROSS, W. D. *Aristotle's Metaphysic*. Oxford: Oxford University Press, 1953.
- SEQUEIRA, Francisco J. M. *Gramática histórica da língua portuguesa*.
Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 1586

Lisboa: Livraria Popular de F. Franco, s.d.

SCHMIDT, Rudolphus. *Stoicorum Grammatica*. Amsterdam: Verlag Adolf. M. Hakkert, 1967.

SCHWYZER, Eduard. *Griechische Grammatik*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1968.

SPRINGHETTI, Aemilius. *Lexicon Linguisticae et Philologiae*. Romae: Typis Pontificiae Universitatis Gregorianae, 1962.

STEPHANUS, Henricus. *Thesaurus Graecae Linguae*. Parisiis: Instituti Franciae Typ., 1865.

UHLIG, Gustavus. *Apollonii Dyscoli Quae Supersunt*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1910.

UHLIG, Gustavus. *Dionysii Thracis Ars Grammatica*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1883.

URBANAS, Alban. *La Notion d'Accident chez Aristote: Logique et Métaphysique*. Montréal/Paris: Bellarmin/Les Belles Lettres, 1988.

**DESAFIOS DE LEITURA:
UMA EXPERIÊNCIA COM OS CADERNOS DA EJA**

Célia Maria Silva (PMLJ)
cnsbarros@bol.com.br

1. Introdução

A formação escolar básica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA necessita de um ensino de qualidade que proporcione competência para promover a reflexão crítica e transformadora por meio de tarefas básicas existentes no cotidiano dos estudantes. Mas para isso é necessário que se busque alternativas para inserir alunos afastados do ambiente escolar há algum tempo e estando esses inseridos com egressos do ensino regular possam estar desenvolvendo atividades que possibilitem uma inclusão desses sujeitos.

A esse contexto juntam-se deficiências de leitura e escrita que, por causar um sentimento de inferioridade, dificultam a permanência de jovens adultos na sala de aula. Nessa circunstância a utilização de metodologias adequadas à realidade da EJA poderia contribuir para o processo de aprendizagem, estimulando desenvolvimento de habilidades e, por conseguinte, permitindo a continuidade desse aluno na escola, intenção do ensino de língua materna é tentar diminuir essa problemática que se concentra no “fracasso” desses alunos.

Dessa forma acreditamos que a busca por meios que auxiliem na aprendizagem e na qualidade de ensino são de suma importância na formação escolar e profissional dos alunos da EJA e por isso devem ser organizados de maneira sistematizada e efetiva.

Em virtude disso, é conveniente desenvolver uma experiência que tenha como foco a prática de leitura, utilizando para isso o material didático denominado *Coleção Cadernos de EJA*, material didáticos disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC é interessante avaliar se esse material é adequado a diversidade do alunado que frequenta a modalidade EJA, a qual a coleção se destina.

Para efeito de análise, escolheu-se uma turma da EJA com 20 alunos da escola municipal Raimunda Rodrigues Capiberibe, de ensino fundamental da cidade de Laranjal do Jari, no Amapá, pois a cada contato com os alunos que frequentam a EJA percebíamos as dificuldades de lei-

tura, escrita, assimilação, aliados ao cansaço e à indisciplina de alguns alunos, como também a presença de dois alunos especiais. Daí a necessidade de um material que melhor pudesse direcionar esse grupo a assimilação e aplicação de conhecimentos de maneira eficaz, afastando-se de aulas acompanhadas apenas com o quadro e algumas vezes com cópias de algum livro didático do ensino fundamental, pois tais opções metodológicas não são viáveis, ou porque os alunos passam um longo tempo copiando, ou porque alguns ficam sem acompanhar e sem realizar as tarefas pedidas por não adquirirem o material solicitado. Portanto, um material didático adequado para a EJA é uma importante ferramenta para o professor que viabiliza uma aprendizagem mais eficiente proporcionando a ampliação da visão de mundo dos alunos.

Diante do exposto o objetivo deste trabalho é descrever a experiência com os *Cadernos de EJA*, relatando as atividades realizadas durante oficina pedagógica planejada com a finalidade de descrever os pontos positivos e negativos do material citado quanto à prática de leitura em sala de aula. E para que as constatações desse trabalho sejam melhor compreendidas utilizou-se reflexões de Brunel (2004).

As oficinas pedagógicas foram direcionadas para possibilitar a participação efetiva dos alunos nas atividades de leitura, escrita e reescrita. Para tanto, são trabalhados concomitantemente conteúdos de âmbito fonológico e ortográfico.

2. Os Cadernos da EJA

Os *Cadernos de EJA* foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD/MEC para atender à modalidade específica de jovens e adultos. A coleção foi produzida sem uma sequência lógica, podendo ser usada conforme o interesse do professor, que decide o que utilizar e como utilizar; e os textos que constituem a coleção são organizados por eixos temáticos, tendo o “Trabalho” como tema integrador.

A coleção é composta de 13 cadernos para o aluno, constituídos por uma coletânea de textos; 13 para o professor, compostos por sugestões de atividades de todas as áreas do conhecimento, para o trabalho com os textos dos alunos, e um caderno com a concepção metodológica e pedagógica do material.

Conforme a SECAD relata na apresentação da referida coleção, com uso desse material busca-se ampliar o rol do que foi selecionado pelo educador, incentivando a articulação e integração das diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, os *Cadernos de EJA* confirmam as ideias de Brunel (2008) quando a autora escreve que “o ensino fragmentado e especializado deve dar lugar a um conhecimento mais global, que não perde de vista as diferentes áreas e abordagens, mas que promove um diálogo entre elas”.

3. Metodologia aplicada

No primeiro encontro, foi apresentado um questionário socioeconômico para traçar o perfil dos alunos escolhidos para participar das oficinas, explicitando que o objetivo do mesmo era conhecer a turma para que se pudesse analisar melhor os resultados da experiência. Também foi explicado previamente aos alunos como seriam desenvolvidas as atividades e que elas se dariam em duas aulas semanais; bem como a importância da participação dos mesmos em todas as etapas para facilitar a compreensão.

Ao final de cada etapa da experiência, sempre se buscava motivar os alunos à participação nas próximas atividades confirmando a importância do processo para que se adquiram bons resultados.

Durante a realização das oficinas foram trabalhados os seguintes textos: “Os riscos de cada jornada”, “Equipamento de proteção individual” e “O direito dos passivos”. Os quais são integrantes do caderno “Segurança e Saúde no Trabalho”, por ser o tema escolhido pela maioria de alunos da turma, num momento anterior ao início das oficinas, por se tratar de um tema próximo da realidade vivenciada por eles.

A cada aula, os alunos realizavam leituras e discussões, desenvolvendo as atividades propostas para o conhecimento das ideias do texto e demais sugeridas no caderno do professor que faz parte da coleção; sempre procurando adequar as atividades aos recursos disponíveis e ao nível de conhecimento da turma. Porém as atividades sugeridas foram executadas sem o referencial discursivo e teórico-científico, o que consequentemente prejudica a reflexão do aluno quanto ao relacionamento das atividades com o cotidiano.

É importante destacar também que a relevância da realização dessas atividades está em poder oportunizar aos alunos a prática da leitura de

uma forma mais descontraída. Assim buscava-se a cada atividade incentivar a participação da turma direcionando-a ao questionamento, a dúvida e ao desejo de resposta.

Considerando que o objetivo da realização desse trabalho é também avaliar a *Coleção Cadernos de EJA*, o desempenho do aluno vem sendo observado a cada aula. Constataram-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura, pois os textos apresentados não estão adequados ao nível de conhecimento vocabular da turma, característica que os torna complexos, cansativos e monótonos, desfazendo assim, a expectativa inicial. Portanto faz-se necessária a intervenção do professor em vários momentos para que os alunos compreendam as ideias. Mas é importante lembrar que o próprio tema escolhido sugere certa dificuldade por possuir linguagem e nomenclaturas próprias da área.

Porém o próprio material foi criado para dar liberdade ao professor para adaptar as atividades, ou de não utilizá-las, criando ou traçando outras direções para trabalhar os textos. E isso é um ponto positivo para aprendizagem, permitindo a criação do professor e a adequação à realidade dos estudantes.

O desempenho dos alunos foi avaliado de duas formas: por meio das exposições orais, e na realização das atividades propostas pelos cadernos. Percebeu-se que houve dificuldade para que entendessem os focos das atividades da oficina, principalmente em atividades práticas (produção de cartaz, quadrinhos, jogos), não apresentavam motivação para leitura, releitura e reorganização dos trabalhos finais. Eles pretendiam somente concluir a atividade rapidamente, estando certa ou não. Porém não eram todos os participantes que apresentavam essa atitude, alguns se empenhavam em compreender e realizar as etapas. Nas atividades em grupo, que deveria promover a discussão, outros se preocupavam em realizar apenas a parte que lhe coube na divisão de tarefas. A interação e o diálogo só foi possível com a intervenção da professora responsável pela turma.

Os encontros também possibilitaram uma maior interação da turma, pois durante as discussões sobre os textos, os alunos sempre buscavam relacionar o seu cotidiano com o assunto do texto gerando observações de diferenças e semelhanças entre eles.

A oficina foi organizada a partir da leitura de 3 textos estudados durante 6 encontros compostos de 2 aulas cada, sendo cada aula de 40 minutos.

Para iniciarmos as atividades, partíamos do estudo de ideias encontradas nos textos que possibilitava ao aluno reconhecê-las em sua realidade na medida em que opinava e exemplificava com suas experiências. As atividades da oficina foram organizadas conforme sequência descrita abaixo que envolve o registro de alguns procedimentos adotados durante a aula.

3.1. Texto 1:

Os riscos de cada jornada

As atividades relacionadas a esse texto foram realizadas em dois momentos. No primeiro, a turma leu o texto, seguindo uma breve análise oral das ideias. Daí partindo para o reconhecimento das palavras grafadas com s, ss, c e ç, seguido da separação silábica das mesmas, conforme objetivo proposto para a atividade: Ampliar a capacidade de grafar corretamente vocábulos com s, ss, c e ç. Nesta atividade a turma apresentou dificuldades de leitura em virtude de o texto apresentar palavras pouco comuns à realidade do aluno.

Num segundo momento, deu-se continuidade a separação silábica seguida de correção usando o equipamento de multimídia para que o aluno visualizasse cada palavra no dicionário eletrônico. Em seguida foi realizado o jogo-da-velha, usando as mesmas palavras da atividade anterior. Nesta etapa a turma apresentou dificuldade em separar as palavras que apresentavam encontros vocálicos.

3.2. Texto 2:

Equipamento de proteção individual

Nas atividades propostas para trabalhar esse texto estava a produção do gênero textual “História em Quadrinhos”, em grupo, partindo das ideias do texto. Esse momento foi dividido em 3 etapas. Primeiramente, foi realizada a leitura do texto, seguida da explanação, discussão sobre suas ideias.

A dificuldade apresentada nessa etapa foi quanto a compreensão do texto, pois além de ser longo, apresentava um vocabulário complexo, não condizente com a realidade dos alunos.

Na etapa seguinte, após as explicações sobre o gênero textual a turma partiu para a produção da história em quadrinhos. Para esta etapa

foi orientado que primeiramente escrevessem o texto, depois fizessem os quadros e desenhos. Alguns tiveram dificuldade em iniciar a atividade por não conhecerem o gênero; também pudemos observar que alguns viam a produção de frases como um obstáculo para a conclusão da atividade.

Na terceira etapa foi dada a continuidade da atividade, e realizada a conclusão e correção dos textos e desenhos. Foi importante perceber que sabem dividir as tarefas entre os membros do grupo, mas não sabem manter a interação no processo de produção.

3.3. Texto 3:

O direito dos passivos

No desenvolvimento desta atividade, a turma pode desenvolver a habilidade de identificar, relatar analisando dados. Além da leitura e discussão sobre as ideias do texto, foi proposta a realização de uma entrevista com um colega da turma sobre os riscos no ambiente de trabalho, a qual, por não ter sido concluída devido ao tempo, aconteceu em dois momentos; para que se cumprisse o objetivo da atividade que seria: identificar, relatar e analisar condições de risco e a prevenção de acidentes nos ambientes de trabalho. A turma apresentou dificuldades em compreender os procedimentos da entrevista.

4. Resultados e discussões

Durante a aplicação das atividades, os alunos demonstraram ter dificuldade na compreensão das ideias dos textos, que eram a base para a realização da oficina, por serem na opinião deles longos e complexos, por conterem palavras de difícil leitura e de significado desconhecido, ou seja, nas palavras deles uma “chatice”. Este fato pode ser considerado consequência de um histórico de leitura deficiente e da falta de contato com outras realidades e experiências textuais, embora alguns alunos tenham tentado compreender o sentido das palavras durante a leitura dos textos.

Outra dificuldade foi em relação ao tempo das aulas destinadas à aplicação das oficinas, pois as turmas de EJA na escola possuem aulas de 40 minutos, devido às peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Porém as atividades práticas descritas no material em estudo proporcionam aos alunos um contato mais direto com o que está sendo estudado, estimulando um maior envolvimento na realização das mesmas. E esse envolvimento fez os alunos perceberem melhor suas dificuldades de pronúncia e escrita, as quais podem ser explicadas pela afirmação de Flores e Silva (*apud* BEZERRA, p. 94) sobre as aulas de língua portuguesa desde os primeiros anos escolares, as quais ele julgar ter uma abordagem inadequada em relação à língua “justamente por não levar em conta a diferença entre a modalidade escrita e a oral”. Essa constatação mais uma vez demonstra a carência de um material de apoio que possa trabalhar as deficiências dos alunos da EJA; e permitiu inferir que a turma necessita de uma assistência pedagógica mais atuante para assim poder ajudar a sanar as falhas no processo de aprendizagem nessa turma.

Durante a realização das atividades foi importante a intervenção da professora, permitindo ao aluno refletir sobre a ortografia das palavras e a pronúncia correta, ressaltando o quanto esses aspectos são importantes para que se faça uma leitura eficiente. E como todos apresentam alguma dificuldade em relação a esses aspectos da língua, a atividade teve a maioria de participantes. Mas o material não traz reflexões que permeiem essas questões, e dificilmente o aluno busca essa compreensão, alegando que é “muito difícil”. Porém é preciso fazê-lo compreender que cada etapa do processo de aprendizagem é importante para garantir um ensino de qualidade, como constata Freire (*apud* BRUNEL, p. 71) quando afirma que “o saber não é um processo fácil, mas é preciso que o aluno perceba que, mesmo sendo difícil, é um processo bonito”.

E para tanto se observou que para a realização das atividades descritas nos *Cadernos de EJA*, deve-se respeitar as limitações de cada estudante, faz necessária a adequação do material a fim de acompanhar e sanar a dificuldade dos alunos. É bom lembrar que os *Cadernos* apresentam as questões gramaticais baseadas nas discussões textuais e reflexões particulares que devem ser mediadas pelo professor.

Durante o desenvolvimento das oficinas observamos que alguns alunos apresentavam uma resistência em desenvolver algumas das atividades por ser em grupo, demonstrando dificuldade em construir coletivamente conhecimento.

O medo de errar ou de mostrar ao outro que não sabe desenvolver a tarefa, que não entendeu ou que não sabe ler fizeram o estado de inibição permanecer durante a realização das atividades, pois eles reconhecem

suas falhas e limites, mas não compreendem que o processo interativo é importante para a aprendizagem, para enfrentar seus problemas e soluções.

Outro fato importante a ser considerado na realização das tarefas da oficina é verificar se o aluno compreendeu o que está sendo pedido nas atividades, pois ele pode não realizar uma determinada atividade por não compreender o que está sendo solicitado, não pelo desconhecimento teórico ou procedimental, mas por não conhecer o significado de alguma das palavras presente na solicitação.

Percebe-se que foi possível verificar melhor o quanto a deficiência na leitura interfere no desempenho do aluno e vai gerando conflitos muito maiores impedindo que haja uma relação estreita entre o saber e o fazer e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

5. *Considerações finais*

O desafio de desenvolver a leitura dos alunos utilizando os *Cadernos de EJA* foi o eixo central que impulsionou o desenvolvimento desse trabalho e permitiu uma avaliação formalizada do material citado; ao mesmo tempo e que tentamos realizar ações contextualizadas e concretas para motivar a continuidade desse tipo de trabalho, com vistas a garantir um desempenho progressivo dos alunos.

Essa experiência com os *Cadernos de EJA* permitiu-nos verificar que a coleção precisa ser adaptada a realidade dos alunos da turma de EJA analisada neste trabalho, pois as características do material verificadas neste trabalho dificultam a participação dos alunos na aula. É necessário melhorar o material escolhido, pois se o professor constatar a necessidade de realizar adaptações e acréscimos durante toda a realização das atividades da coleção concluíra que deve abandonar o material por um mais completo, sendo que, de qualquer forma, sempre será necessário verificar até que ponto os textos e atividade são viáveis, a fim de organizá-lo em relação à turma que se destina.

Portanto, pode-se inferir que essa iniciativa de experiência de leitura, representa uma pequena parte das realizações que se pode experimentar em sala de aula em prol da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. E a fim de se estabelecer um material de qualidade para modalidade de ensino em questão, que esteja atualizado com as mudan-

ças do mundo contemporâneo, precisa-se também de professores e aluno empenhados em realizar essa tarefa.

Ficou evidente que a aplicação desse tipo de trabalho permite-nos um diagnóstico mais detalhado dos problemas de aprendizagem nos dando abertura para refletir, adaptar as atividades e reapplicá-las em busca de soluções e correções.

Nesse sentido, percebemos que para se construir o conhecimento é necessário primeiro se conscientizar da necessidade dele e exigir o apoio e as ferramentas didáticas indispensáveis para esse fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, José Enildo Elias. *A questão da oralidade na educação de jovens e adultos: um estudo de caso*. Olinda: Livro Rápido, 2009.

BRASIL. *Coleção Cadernos da EJA*. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2008.