

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. 3

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</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 LINGÜÍSTICA 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 LINGÜÍSTICA 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	
<i>José Pereira da Silva</i>	2028
169. Memórias arábicas no português em 1300 anos	
<i>Leonardo Samu</i>	2029
170. Mesclagem e metáfora conceptual em manchetes de jornal	
<i>Luana de Fatima Machado Ignacio</i>	2037
171. Metáfora – como estratégia estilístico-argumentativa uma invasão nas cartas dos leitores	
<i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca</i>	2049
172. <i>Much adoe about something</i> : atonia originária das fontes produtoras de mensagens manifestas nos chats	
<i>Júlio César Ferreira Firmino</i>	2063
173. Nomes de possível origem africana na toponímia de Minas Gerais: pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa toponímica	
<i>Emanoela Cristina Lima</i>	2075
174. O campo lexical meio ambiente: um estudo em cartas do semiárido baiano	
<i>Jadione Cordeiro de Almeida, Huda da Silva Santiago, Josane Moreira de Oliveira e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro</i>	2096
175. O conceito de interdiscurso na propaganda da “operação lei seca”	
<i>Camila Antonia da Silva Santos e Antonio José dos Santos Junior</i>	2106
176. O contexto da tecnologia digital e os gêneros textuais emergentes	
<i>Tânia Fonseca da Rocha Sardinha</i>	2117
177. O cronista e a língua literária: um estudo das crônicas de Lima Barreto sobre o carnaval	
<i>Idemburgo Frazão</i>	2123
178. O delírio do verbo: a agramática de Manoel de Barros	
<i>Juliane Kely Zanardi</i>	2132

179. O (des)concerto do afeto: uma leitura de *Além do Ponto* de Caio
Fernando Abreu
Thaís Lydia dos Santos e Maria Fernanda Garbero de Aragão 2144
180. O ensino do gênero textual *carta* nas aulas de língua materna
Cassia Regina Teixeira 2149
181. O herói mergulha no espelho antropomórfico – *Um Moço Muito Branco*, de Guimarães Rosa, e *Louis Lambert*, de Balzac
Marcela Tagliaferri Avila 2161
182. O “internetês” e os “mal-entendidos” no mundo virtual: sob a ótica da teoria da valoração
Fabiana Julio Ferreira e Tania Shepherd.....2168
183. O lugar do interdiscurso na interação com o leitor
Lívia Marinho Lessa Barboza 2179
184. O olhar filológico sobre registros escritos do sertão baiano: apresentação das primeiras atas da câmara de vereadores do município de Tucano
Bárbara Bezerra de Santana e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz.... 2184
185. O papel de mediação do divulgador no projeto discursivo do gênero divulgação científica
Urbano Cavalcante Filho e Vânia Lúcia Menezes Torga 2192
186. O processo de leitura a partir da intertextualidade em *A Turma da Mônica*
Luciana da Costa Quintal 2205
187. O rosto do desejo: posições e (en)cantos
André Masseno 2215
188. O século XIX e sua importância para o desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil
Júlio César Ferreira Firmino.....2223
189. O sistema linguístico como conjunto e como código: o papel da diacronia nos estudos da linguagem
Mário Eduardo Viaro.....2235
190. O substantivo como signo orientador do sentido um tema para aulas de português
Maria Noêmi Freire da Costa Freitas.....2249

191. O trabalho com verbetes nos livros didáticos e o uso do dicionário em sala de aula
Ana Paula Gonçalves Santos e Aderlande Pereira Ferraz 2261
192. O universo feminino: o que elas veem quando se olham no espelho?
Renata Ferreira de Oliveira.....2272
193. Objetivos de ensino de língua materna: ainda temos que pensar nisso?
Heloana Cardoso e Tania Maria Nunes de Lima Camara.....2284
194. Origem gestual ou vocal da linguagem
Zinda Vasconcellos 2296
195. Os manuscritos autógrafos de cândido ou o otimismo – o herói de todo caráter, de Cleise Mendes: uma proposta de edição genética
Eduardo Silva Dantas de Matos.....2305
196. Os sentidos lexicais de composições e expressões fixas no humor e na propaganda
Geraldo Jose Rodrigues Liska 2314
197. Os termos técnico-científicos nos dicionários escolares
Renise Cristina Santos.....2327
198. Os topônimos dos estados nordestinos brasileiros
Joana Angélica Santos Lima 2337
199. Ovídio: um hino à deusa Vênus segundo o 4º livro dos *Fastos*
Eliana da Cunha Lopes 2345
200. Percorrendo a terra dos excluídos: campo lexical das profissões
Dagmar Santana de Jesus 2353
201. Perspectivas discursivas da narrativa do nascimento de Jesus sob olhares plurais de Mateus e Lucas
Zilda Andrade L. dos Santos 2362
202. Polifonia e intertextualidade em charges
Lygia Maria Gonçalves Trouche 2374
203. Por uma abordagem de gêneros textuais em sala de aula: o trabalho com entrevistas
Natalia Muniz Marchezi e Maria da Penha Pereira Lins 2386

204. Prescrição gramatical e uso: o caso do pronome <i>lhe</i> no português brasileiro <i>Gilce de Souza Almeida</i>	2398
205. Presençausência: quando a ausência desestabiliza, instala o caos e cria o efeito de presença <i>Juliana Ramos</i>	2409
206. <i>Quem corre cansa</i> : metáfora e mesclagem conceptual presentes em músicas populares <i>Antonio Marcos Vieira de Oliveira</i>	2423
207. Quem olha muito está atrás do êxtase: a captura do instante em João Gilberto Noll e Arthur Omar <i>Fabiana Farias</i>	2434
208. <i>Quem tem ouvidos que ouça</i> – elementos para uma leitura de "O Astrólogo", de Gomes Leal <i>Henrique Marques Samyn</i>	2439
209. Questões prévias sobre metodização de mensagens textuais via telefones móveis <i>Júlio César Ferreira Firmino</i>	2445
210. Relações identitárias de alunos da eja com o ensino de língua portuguesa <i>Giselle Almada Souto</i>	2457
211. Resíduos de memória: leituras de identidade em <i>Leite Derramado</i> , de Chico Buarque. <i>Patrícia Mariz da Cruz e Maria Fernanda Garbero de Aragão</i>	2470
212. Retratos em ausência <i>Juliana Carvalho</i>	2476
213. Ruídos de afeto: projeções de memória em <i>paisagem com dromedário</i> , de Carola Saavedra <i>Maria Fernanda Garbero de Aragão</i>	2488
214. Sociolinguística e variação na sala de aula <i>Bruno Defilippo Horta</i>	2496
215. <i>Super</i> se gramaticalizando: o movimento de gramaticalização do 'super' em blogs de revistas para adolescentes <i>Pedro Villalba Sgarbi Goulart</i>	2507

216. Surdez e expressões metafóricas: pela singularidade do letramento <i>Daniele Barboza Moura</i>	2526
217. <i>Téchne Grammatiké</i> – a base da teoria gramatical <i>Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira</i>	2534
218. Terceira idade e ensino de língua estrangeira: o papel da afetividade e da socialização <i>Luiz Carlos Balga Rodrigues</i>	2556
219. Tradução e tecnologia: a linguística de corpus como ferramenta para estudo do estilo do tradutor <i>Felipe Barbosa de Aguiar</i>	2566
220. Um estudo da unidade lexical cortar sob à luz da semântica de frames <i>Maíra Mendes Magela</i>	2578
221. Uma edição interpretativa em meio digital para <i>Auto da Barca do Rio das Lágrimas de Irati</i> , de Jurema Penna <i>Isabela Santos de Almeida e Rosa Borges dos Santos</i>	2592
222. Uma relação semântico-lexical para as anáforas não correferenciais <i>Alex de Britto Rodrigues</i>	2599
223. Variação na língua: um estudo além do olhar sociolinguístico <i>Jadione Cordeiro de Almeida e Josane Moreira de Oliveira</i>	2612
224. <i>Vertigo</i> , de Hitchcock: a linguagem do sinistro e a visão trágica dos mitos clássicos <i>Cristina Maria Teixeira Martinho</i>	2622
225. <i>Vida Sertaneja</i> : edição e estudo de vocabulário dos males sertanejos <i>Liliane Lemos Santana Barreiros</i>	2636
226. A noção do ponto de vista e o processo de retextualização do conto “O Peru de Natal” <i>Suellen Silva Venturim</i>	2646
227. Múrmurios e rumores: A fama das Goetês <i>Dulcileide Virgínio do Nascimento</i>	2654
228. Muito Prazer, Sou Dyonélio Machado, Autor De <i>Os Ratos</i> <i>Aline Pereira Gonçalves</i>	2664

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 04 do volume XV dos *Cadernos do CNLF*, com os seis textos completos dos trabalhos que serão apresentados como minicursos no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 22 de agosto de 2011.

Assim, como é possível que algum congressista tenha tido o desejo de participar de mais de um minicurso e isto se tornou inviável pelo fato de todos ocorrerem no mesmo horário, todos terão todos os textos, assim como o contato com os professores, através do e-mail, de modo que poderão tirar algumas dúvidas posteriormente, caso precisem.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando, simultaneamente, este *Livro das Oficinas* em três suportes, para conforto e segurança dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/oficinas.html; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2011* (cd-rom) e em suporte impresso, neste número 3 dos *Cadernos do CNLF*.

Todos os congressistas inscritos em qualquer oficina receberão um exemplar deste *Livro das Oficinas* em suporte impresso, sendo que a versão digital será opcional para quem apresentar trabalho, porque poderá escolher o *Livro de Resumos* em suporte impresso ou o *Almanaque CiFEFiL 2011*, em que está disponível também este livro.

Assim como a *Programação*, o *Livro dos Minicursos* também vai publicado em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*.

Desejo-lhe uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, dezembro de 2011.

José Pereira da Silva

MEMÓRIAS ARÁBICAS NO PORTUGUÊS EM 1300 ANOS

Leonardo Samu (UNISUAM / UERJ)

leonsamu@hotmail.com

Às portas do ano de 2011, a temática árabe na língua portuguesa ressurgiu como forma de valorizarmos presença tão marcante e incorporada à história do português. São exatos 1300 anos que marcam a chegada das primeiras levas arábicas à Península Ibérica. Mesmo após a sua expulsão, torna-se importante rever as heranças culturais, em especial as marcas linguísticas deixadas por este povo no território lusitano.

Os árabes chegaram à Península Ibérica no ano de 711 d.C. Sua presença foi justificada por questões religiosas, devido principalmente à divulgação de sua fé para aqueles que não conheciam o Islamismo. Importante ressaltar que a sua história se volta a épocas mais remotas, muito tempo antes da sua chegada ao território peninsular europeu.

Uma das primeiras notícias dos árabes nos chega através do relato bíblico. Segundo o autor de *Gênesis*, Abraão, ainda denominado por Abrão, sai de sua pátria com sua esposa Sara, antes Sarai, com a promessa de uma nova terra de fartura. Desejoso de um filho, apesar da avançada idade, Abraão recebe de sua esposa, também de avançada idade e, portanto, infértil, a escrava Agar para, juntos, gerar um filho. Deste relacionamento nasce Ismael. Ainda segundo o relato, após a relação entre Agar e Abraão, Sara consegue, milagrosamente, engravidar de seu marido, vindo nascer Isaac, de onde descendem os hebreus. De Ismael, o filho bastardo, advém os *ismaelitas*, termo presente no português desde o século XIV. Encontramos referência desta palavra, por exemplo, no relato de José vendido para o Egito. De acordo com o autor de *Gênesis*, José teria sido vendido por seus irmãos para uma caravana de *ismaelitas*. A partir deste termo, a língua portuguesa conheceu o vocábulo *islamita*, registrado em 1881, pertencente ao mesmo campo semântico.

O termo *árabe* aparece na história com Shalmaneser III, rei de Assíria entre 859 a.C. a 824 a.C., sendo mencionado pela primeira vez em uma inscrição de 853 a.C. para designar um rei, de terra árabe, vencido na Batalha de Karkar. O provável significado do termo, na visão de Shalmaneser, seria relacionar os árabes à atividade nômade, o que colocaria, lado a lado, árabes e hebreus. Esta tese se complementa quando voltamos às tradições bíblicas: Abraão, patriarca destes povos,

pertence à nona geração de Sem, filho de Noé. Por este motivo, o termo que melhor se adequa, em português, para designar árabes e hebreus é *semitas*. Antes mesmo das invasões árabes ocorridas na Península Ibérica a partir do século VIII d.C., a presença semita na península já era uma realidade desde antes de ano 70 d.C., quando se deu a tomada de Jerusalém pelos romanos e a diáspora se tornou uma forma de sobrevivência para os judeus. A promessa do território correspondente a Portugal para os semitas de linhagem hebraica pode ser encontrada, segundo a tradição bíblica, no profeta Abdias (capítulo I, versículo 20). Segundo o texto, *Sefarad* seria um dos locais prometidos para alguns judeus, o que justificaria denominarmos aqueles de origem portuguesa e/ou hispânica como *sefaradita*.

A história dos povos semitas, em especial os árabes, tomará outro rumo somente a partir do século VII d.C. com a figura de Maomé. Nascido em 570 na cidade de Meca, tornou-se um mercador de elevado potencial, dedicando parte de suas viagens para rezas e meditações. Por volta do ano 610, durante uma de suas reclusões espirituais, segundo as tradições árabes, recebe a visita do anjo Gabriel, que o teria ditado todo o livro sagrado do Corão. Baseado nas religiões cristã e judaica, sobretudo em seus aspectos monoteísta, Maomé difunde uma verdade religiosa da qual ele se declarava profeta enviado por seu deus. Em Meca, sua mensagem é rejeitada e, junto a seus seguidores, é obrigado a fugir para Yathrib (atual Medina). Esta fuga, conhecida como Hégira (Hijra), ocorreu no ano 622 e marcou definitivamente o início do Islamismo. Em Medina, Maomé incentiva a organização militar, obrigando, posteriormente, que Meca se convertesse às novas ordens religiosas. Desta forma, não tardou para que toda a Península Arábica aceitasse as verdades proferidas por seu profeta. A divulgação do Islamismo em toda a península trouxe consequências positivas para aquela população. Se antes as comunidades árabes, extremamente heterogêneas, eram definidas por seu modelo de vida politeísta e nômade, agora, por causa de sua fé, estavam unidos em uma nova marca nacional: a religião. Desta forma, puderam centralizar os mesmos interesses, constituindo, inclusive, uma unidade linguística – a língua árabe.

Uma das propostas da surgente religião árabe era a divulgação de sua fé aos povos não conhecedores do Islamismo. Por este fato, não tardou para que as primeiras levas deixassem sua terra em direção a outros locais. Em 642, os árabes já haviam chegado à África, ao Egito, levando Alexandria ao domínio islâmico. A dominação continuou,

provocando a conversão de todo o norte da África. Em geral, as conquistas eram patrocinadas por um forte exército treinado, o que garantia a vitória absoluta.

Tomados pela prerrogativa de difusão da fé, os árabes atravessam o mediterrâneo e, liderados pelo General Tárik, chegaram à Península Ibérica, em 711, com um exército de 12 mil homens. O nome árabe desse militar (Gabal Tárik) batiza, inclusive, o estreito que liga a África à Europa (Gibraltar). O preparo das tropas gerou uma conquista surpreendente: em apenas dois anos (713), todo o centro-sul da península estava conquistado.

Antes do domínio árabe, a Península Ibérica, especificamente a região correspondente à Portugal, fora palco de uma intensa diversidade étnica. Sua característica geográfica, localizada no fim da Europa ocidental, favoreceu, historicamente, a chegada de vários povos. Não tendo outra opção a não ser a permanência, todas as populações que lá desembarcaram tiveram de constituir pouso definitivo. Trata-se, ainda hoje, de um “fim de linha”, obrigando a quem chegou ou retornar para sua origem ou permanecer na península. Esta última opção obriga, inevitavelmente, a fusão de todos os forasteiros.

Desde os tempos mais remotos, a Península Ibérica conheceu uma população bastante antiga, conhecidos como iberos. Com uma provável origem caucasiana, teriam habitado o sul e o leste peninsular, sendo considerada a população mais antiga que se tem notícia nesta região. Posteriormente, chegam os celtas. Com hábitos menos rudimentares, constituem, ao lado dos Iberos, uma população conhecida por Celtiberos. Com o advento do Império Romano e o seu processo de Romanização – divulgação e conquistas externas - são os Celtiberos que tiveram de lutar, na região atual correspondente a Portugal, contra a invasão de Roma. Derrotado Viriato, herói lusitano da resistência, não tardou para que a península se tornasse uma colônia romanizada. Ainda do século I a.C., todos os falares pré-romanos já haviam desaparecido completamente da região, vigorando somente o latim com veículo de comunicação dos povos subjugados. Dos celtiberos, restaram somente resquícios de sua língua no latim (substratos).

O domínio romano na península tem fim com a queda de Roma (476 d.C.). Após esta data, as antigas províncias ficaram entregues à dominação bárbara. Em especial, a região correspondente hoje à Portugal conheceu novas levas de forasteiros: os Visigodos e os Suevos. Dotados

de uma concepção diferenciada das propostas romanas, souberam aproveitar, em partes, as heranças deixadas pelos romanos na região, incluindo o uso do latim, o que garantiria a preservação dos falares românicos mesmo após o desaparecimento de Roma. Após as invasões bárbaras, a situação da Península Ibérica era exatamente esta: um mosaico étnico utilizando, na fala, romances repletos de superestratos germânicos. Apesar desta intensa diversidade, a fusão de todos estes povos e línguas, com maior respaldo ao latim, fez gerar uma sociedade medieval de considerável organização, aos moldes romanos, demonstrando uma relação pacífica entre as partes estabelecidas. É nesta realidade que os árabes aportam.

A ocupação árabe no território peninsular foi rápida e extrema, ocasionando, a princípio, uma dominação política, social, religiosa e linguística. Todo o centro-sul fora ocupado. Em geral, a única identidade dos habitantes da península era a fé cristã. Com os árabes, a conversão ao Islamismo era uma realidade. A intensão era fazer do território ocupado uma “Nova Arábia”, ou seja, transformar toda a região em uma estrutura árabe. Às comunidades cristãs que não aceitavam o domínio restava somente a fuga para o norte, nas longínquas regiões frias e montanhosas que pouco atraíam os povos invasores, habituados a temperaturas e à planície do deserto. Os cristãos que não concordavam com a migração para o norte tiveram de conviver com a presença muçulmana. Desta convivência, temos os *muladíes*, parte da população cristã que negou a fé católica tornando-se islâmica. Aceitaram a língua árabe como língua de comunicação, além de adotar todo o modo de vida proposto pelos invasores. Ao seu lado, havia parte da população que aceitara o domínio islâmico, seja na língua, na religião ou mesmo no modo de vida, porém, em seu ambiente familiar, professavam a fé cristã e utilizavam, consequentemente, o romance local. A este grupo, denominado *moçárabes*, recaiu a responsabilidade de preservar os falares de tradição românica, quase extintos do centro-sul da Península Ibérica.

A partir do século XI e XII, a migração das comunidades cristãs para o norte da península já constituía uma realidade absoluta. Ainda insatisfeitos com a dominação moura, as populações cristãs, organizadas em pequenos feudos, decidem reaver o território em um movimento conhecido por Reconquista. Recebendo apoio do poder papal, os cristãos, isolados ao norte, pedem auxílio às populações francas. Ressalta-se que, neste período, em toda a Europa Ocidental, a atual região correspondente à França era o único reino com uma organização política e social, o que

teria provocado desde breve a construção de um exército forte. Por este motivo, os cavaleiros franceses, com promessas de terra e casamento, são convidados pelos cristãos da península para auxiliar a expulsão árábica. Neste momento, os feudos de Oviedo e Leão tiveram papel fundamental na reorganização de uma força para patrocinar a queda dos invasores.

Em especial, Afonso VI, rei de Leão e Castela, convida dois cavaleiros franceses para participar na batalha. O primeiro é Raimundo que, conseguindo expulsar uma quantidade considerável de mouros, recebe em troca a mão de D. Urraca, filha legítima de Afonso VI. Além disso, recebe como dote o Condado da Galiza. O segundo convidado é Henrique de Borgonha, primo de Raimundo. Vencendo os mouros, recebe o Condado Portucalense e a outra filha do rei, D. Tareja. Desta união nasce, futuramente, D. Afonso Henriques, considerado o primeiro rei de Portugal.

Em linhas gerais, Portugal surge como nação já no século XII, ocupando, provisoriamente, parte do norte da Península Ibérica. O atual desenho da nação portuguesa é fruto da continuidade do processo de expulsão árabe, fruto do movimento de Reconquista. Somente em 1492 os árabes são definitivamente expulsos da península, com maior expressão nos territórios correspondentes ao sul da Espanha. Portugal, praticamente no século XIV, já se viu livre da dominação moura.

Com o nascimento da nação portuguesa, não tardaram as primeiras manifestações de uma língua nacional. Se antes o latim era a língua da escrita, da documentação oficial, no reinado de D. Dinis, de 1279 a 1325, a língua falada passou a ser utilizada como veículo de comunicação na escrita. Trata-se da legitimação do português (século XIII) ou, se preferirmos, do nascimento do português como língua escrita. Este período coincide com a época de expulsão definitiva das forças árabes em território lusitano. Significa afirmar que o português, utilizado também na escrita, vinha de uma tradição oral calcada nas influências deixadas pelos mouros nas terras correspondentes hoje à Portugal. Durante longo tempo, do século VIII ao século XIII, coexistiram os falares românicos lado a lado aos falares árabes, constituindo um adstrato, ou seja, a convivência de duas línguas em um mesmo território. É natural que, deste convívio, muitos empréstimos vieram da língua árabe para a língua portuguesa. Tais influências podem ser percebidas prioritariamente no léxico, principalmente no espanhol, mas encontraremos algumas peculiaridades na fonética e na morfologia do português.

No campo lexical, há uma diversidade de termos que atestam a presença moura na península. Isto ocorre já que, dotados de um modelo de vida bastante inovador, souberam os árabes aplicar seus conhecimentos na região dominada, tanto nas técnicas de exploração do solo (*açude*), na utilização de produtos agrícolas (*algodão, abricó, azeite, açúcar*), bem como na organização de sua sociedade (*aldeia, bairro, alcova*). Além dos termos referentes à ornamentação (*almofada, azulejo, jarra*), temos ainda uma presença marcante relacionada à vida militar, o que prova o envolvimento deste povo na arte da guerra (*almirante, alferes, arsenal, atalaia*).

Se no léxico podemos apontar uma diversidade de exemplos, na fonética as heranças são pouco mais restritas. Sabemos que, em latim, as palavras, em grande parte, eram pronunciadas com paroxítonos ou proparoxítonos. Durante a permanência do latim vulgar na Hispânia, os proparoxítonos se tornaram menos comuns, havendo maior incidência dos paroxítonos. O contato com a língua árabe gerou uma vulgarização dos proparoxítonos, paroxítonos e oxítonos. Isto se deve já que os moçárabes souberam assimilar o acento da língua dos conquistadores, trazendo, como consequência, esta influência no português.

Na perspectiva da morfologia, notamos a presença significativa do artigo árabe *al* aglutinado à raiz latina dos substantivos. Em latim, não havia artigos. Para os moçárabes, habituados ao uso deste elemento gramatical em língua árabe, seria mais “coerente” inseri-lo na pronúncia dos vocábulos românicos. Desta forma, encontramos em português o artigo *al* em diversas palavras (*alicate, álcool, acelga, alfafa, alcachofra*) – com preservação do fonema /l/ – ou mesmo sem a preservação do fonema (*açafrão, adufe, armazém*).

Após o processo de expulsão dos árabes, a presença, em português, de sua língua, pode ser vista ainda a partir de heranças eruditas. Como exemplo, além do conhecimento matemático (as palavras *álgebra* e *algarismo* são de visível origem árabe), temos os números arábicos, incluindo o *zero*, utilizados de forma corrente em nossa sociedade. Interessante observar que em latim os números eram representados por letras, sistema este que não vigorou nas línguas neolatinas. Há de se notar, ainda, presença marcante no campo científico, tais como *alquimia, elixir* e *nuca* (termo médico).

Ao analisarmos as influências mouras em Portugal, especificamente na língua portuguesa, notamos que os quase sete séculos

de dominação não foram suficientes para caracterizar presença ainda mais marcante no português. Isto se explica já que, apesar do longo domínio, a cultura árabe era intensamente diferente da cultura latina deixada na península. Apesar das invasões bárbaras constituírem uma realidade presente, os visigodos e suevos possuíam uma semelhança étnica aos romanos, pois eram oriundos de uma tradição indo-europeia. Desta forma, as línguas, mesmo diferentes, apresentavam um contato relativo. No referente à religião, a princípio separados por doutrinas politeístas, não tardou para que as populações bárbaras se convertessem ao Cristianismo. Quanto aos árabes, notamos uma língua de tradição totalmente diferente ao modelo romano, pois se tratava de um idioma semita, além de possuir um modelo religioso um tanto divergente da fé cristã. Todas estas características favoreceram um contato superficial, apesar de longo, proporcionando relativas heranças no português.

Ainda assim, passados 1.300 anos após as invasões árabes, certamente sem a presença deste povo na Península Ibérica não teríamos a língua portuguesa caracterizada da maneira que a conhecemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA TEB. *Tradução ecumênica da bíblia*. São Paulo: Loyola / Paulinas, 1995.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Português através de textos: estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ELIA, Sílvio. *Preparação à linguística românica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

GUDEMAN, Alfred. *Historia de la Antigua Literatura Latino-Cristiana*. 2. ed. Madrid: Editorial Labor, 1940.

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

IORDAN, Iorgu. *Introdução à linguística românica*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1963.

MCKENZIE, John L. *Dicionário bíblico*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1983.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1975.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico Resumido*, Instituto Nacional do Livro, MEC, 1966.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

_____. *Manual de filologia portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

_____. *História da língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1992.

_____. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

_____. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença/Instituto Nacional do Livro, 1986.

_____. *Fontes do latim vulgar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1956.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Sá da Costa editora, 1994.

VASCONCELLOS, J. Leite de. *Lições de filologia portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959.

VIDOS, Benedek Elemér. *Manual de linguística românica*. Trad. José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

MESCLAGEM E METÁFORA CONCEPTUAL EM MANCHETES DE JORNAL

Luana de Fatima Machado Ignacio (UERJ)

lua.defatima@hotmail.com

1. *Introdução*

O presente artigo constitui-se de uma reflexão acerca de duas das atividades mentais empreendidas para que significados sejam construídos, são elas: a mesclagem e a metáfora conceptual.

Começaremos esboçando os postulados teóricos da metáfora conceptual, em seguida, contemplaremos a teoria da mesclagem e faremos a aplicação de tais teorias em manchetes veiculadas por três jornais.

Ato contínuo, examinaremos os dados de uma pesquisa realizada com 34 estudantes do ensino médio de uma escola estadual localizada na baixada do Rio de Janeiro. Tal pesquisa tem por fito confrontar as respostas dadas com os postulados das teorias trabalhadas.

2. *Construção de sentido sob a perspectiva da Metáfora e da mesclagem conceptual*

As inúmeras interações sociais de que participamos todos os dias nos disponibilizam um sem-número de informações que processamos proficuamente. Mas como podemos compreender enunciados com conteúdos semânticos diversos? Que atividades e estratégias cognitivas participam do processo de compreensão dos mais variados conteúdos discursivos?

Segundo os empreendimentos teóricos da linguística cognitiva, a mente é uma estrutura arquitetônica semelhante ao sistema computacional, embora muito mais rica, com regras específicas de processamento. Um dos conceitos basilares é a teoria da mente corporificada, segundo a qual, é a nossa experiência, é a nossa interação com o ambiente físico, social e cultural de que fazemos parte que constrói significado e organiza informações a partir de várias operações. É a nossa experiência corpórea do mundo a responsável pelas categorizações, operações ordenadoras de conhecimentos e informações adquiridas que conferem economia cognitiva na medida em que simplificam as informações e as compartmentam.

Daí surge a teoria da metáfora conceptual. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 45),

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto. Eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana.

Ou seja, a metáfora não é apenas um recurso poético opcional atrelado à linguagem, como ditava a tradição Aristotélica, mas uma característica imanente não só à linguagem como também ao pensamento e à ação, uma vez que estrutura, "o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias." Assim, a metáfora está presente primeiramente no domínio do pensamento para depois habitar o domínio da linguagem.

É a nossa experiência do mundo que permite compreender um conceito a partir de outro conceito. Por isso, a teoria da metáfora conceptual é um importante mecanismo para a compreensão. Segundo os autores, as metáforas constituem grande parte do sistema conceptual, estruturando nossa maneira de perceber, de pensar e de agir.

Segundo Lakoff (1987, p. 266),

A noção de experiência envolve a totalidade da experiência humana e tudo o que nela desempenha um papel – a natureza de nossos corpos, nossas capacidades geneticamente herdadas, nosso modo de funcionamento físico no mundo, nossa organização social etc.

Um bom exemplo do que estamos abordando é a metáfora “O amor é uma viagem”, muitas expressões que usamos denotam que o conceito que possuímos de viagem, conceito este adquirido na experiência, ajuda a definir o conceito de amor. “A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 48). Observemos as expressões:

Daqui para frente cada um segue o seu caminho.

A que ponto nosso namoro chegou.

Esse relacionamento não nos levará a lugar nenhum.

Nosso casamento está num beco sem saída.

O mecanismo consiste na relação entre domínios cognitivos diferentes, em que elementos de um domínio são transferidos para outro. As

metáforas são manifestações da forma como conceptualizamos esses conceitos. Ocorre que os dois domínios são relacionados por mapeamentos entre o domínio-fonte, mais concreto e experiencial, para um domínio-alvo, mais abstrato. As relações de mapeamento ocorrem em razão das correspondências entre os domínios, a partir de experiências e interações.

No exemplo dado, “o amor é uma viagem”, pretende-se compreender o conceito abstrato de amor a partir das relações similares que estabelece com a experiência da viagem.

As metáforas conceptuais podem ser estruturais, orientacionais ou ontológicas.

As metáforas estruturais ocorrem nos casos em que há estruturação metafórica de um conceito em termos de outro. A metáfora “O amor é uma viagem” é um exemplo de metáfora estrutural.

As metáforas orientacionais surgem da nossa orientação corporal no espaço: para cima/para baixo, dentro/fora, fundo raso. Tais metáforas surgem da forma como nosso corpo interage com o ambiente físico, daí as metáforas “bom é para cima” e “mau é para baixo”. Numa expressão linguística como “*você só sabe me botar para baixo*”, observamos a construção de uma metáfora orientacional.

As metáforas ontológicas surgem a partir de nossa experiência com substâncias e objetos. Um exemplo desse tipo de metáfora pode ser observado na expressão “Precisamos combater a inflação”, na qual o substantivo inflação é compreendido como uma entidade (“Inflação é entidade”).

Além da metáfora conceptual, que acabamos de apreciar, há outro processo que age diretamente na nossa maneira de pensar, é a teoria da mesclagem conceptual, que consiste em operações altamente imaginativas e criativas, presentes em todas as nossas atividades mentais.

Quando pensamos ou falamos, as estruturas linguísticas promovem as ativações de espaços mentais. Essa teoria manifesta não ser o significado imanente às construções linguísticas, mas sim gatilhos que disparam as operações cognitivas, por isso o significado é construído pelo falante nas várias operações mentais empreendidas. De acordo com Fauconnier (1997), “algumas palavras e construções gramaticais trazem com elas um conjunto de conhecimentos que estão por detrás delas nas cenas,

como frames, modelos cognitivos, acepções ausentes, informações enciclopédicas”.

A mesclagem é, pois, um mecanismo que permite significar eventos e experiências, aproximando realidades diversas a partir de uma aproximação entre o que é desconhecido do que nos é conhecido, comprimindo e descomprimindo. O processo é semelhante ao da metáfora conceptual, no qual se busca compreender um conceito por meio de outro.

A integração conceptual consiste na estruturação de dois espaços mentais de entrada, chamados *inputs*, ambos mapeados por um espaço genérico sempre disponível; esses espaços de entrada se coadunam parcialmente numa integração conceptual para produzir um novo espaço que contém uma estrutura emergente, esta veicula informação ausente nas duas estruturas provedoras.

O nosso pensamento está fundamentado nas constantes analogias que fazemos entre elementos dos espaços mentais. Por espaços mentais entendam-se pequenos pacotes conceptuais construídos à medida que o pensamento é processado, a fim de alcançar propósitos comunicativos locais. Os espaços mentais são alimentados por estruturas estáveis, que são os MCIs. Estes se configuram como pacotes de arquivamento que organizam nosso conhecimento de mundo, acumulado em cada experiência biológica, social e cultural.

3. *A metáfora conceptual e a mesclagem em manchetes*

Para corroborar os postulados de Lakoff e Johnson (2002) sobre a teoria da metáfora conceptual faremos a análise de uma manchete veiculada por três diferentes jornais em um mesmo dia. Os jornais escolhidos foram o “*Meia Hora*”, “*O Dia*” e “*O Globo*”.

Observamos que os três jornais apresentam perfis diferentes. O jornal “*Meia Hora*” manifesta um caráter mais popular, com maior identificação com o público mais eclético, característica que podemos observar no preço, na linguagem utilizada e na triagem das notícias.

O jornal “*O Dia*” tem uma abrangência maior. Além de veicular as mesmas notícias do *Meia Hora*, faz menção a alguns assuntos sobre a economia e sobre os acontecimentos do país e do mundo.

O jornal “*O Globo*” é direcionado a um público com interesses mais amplos. Normalmente, as notícias estão relacionadas à política, à economia e à cultura.

Manchete é o título que se dá ao fato jornalístico de maior importância. Em geral, as manchetes aparecem em destaque (letras maiores) na primeira página do jornal ou no alto de cada página, para chamar a atenção do leitor. Os editores do jornal costumam seguir algumas regras para a construção de bons títulos a fim de dar um panorama geral da notícia e chamar a atenção do leitor. Assim, muitas das vezes, os editores se utilizam de estratégias que demonstram grande criatividade, inventividade e imaginação, operações fundamentais ao pensamento, é o caso da metáfora conceptual e da mesclagem, conforme demonstraremos.

As manchetes analisadas foram veiculadas no dia 18 de maio de 2011 e tratam do rompimento de uma estação de tratamento de águas, que causou a violenta liberação de 6 milhões de litros de esgoto.

As manchetes estão organizadas da seguinte forma:



(1M) *Meia Hora*:



(1D) *O Dia*

Rompimento de estação de esgoto fere oito em Niterói

Onda de 5 milhões de litros de dejetos arrastou carros e invadiu praça e estabelecimentos

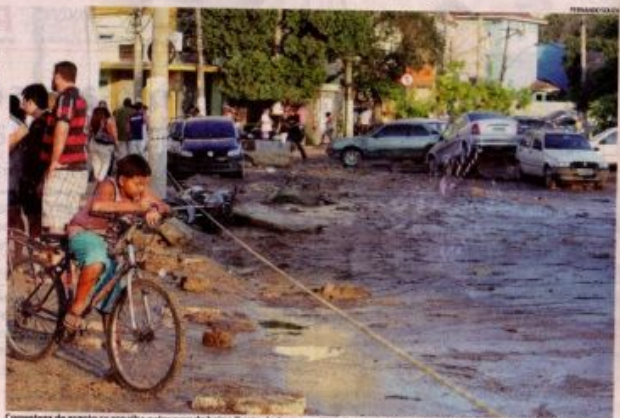
JOÃO RICARDO GONÇALVES
goncalves@niteroi.com.br

O rompimento de um tanque de uma estação de tratamento das águas de Niterói provocou uma tsunami de esgoto, que deixou oito feridos no início da tarde de ontem, no bairro Ponta da Areia. Moradores que estavam nos arredores da Praça Doutor Azevedo Cruz foram surpreendidos pela onda formada por até 5 milhões de litros de esgoto, tão forte que arrastou carros.

Por causas ainda desconhecidas, a parede de 7 metros do tanque de aeração da estação, que trata o esgoto das zonas central e norte de Niterói, se rompeu. A força da onda foi tão grande que arrastou cerca de 10 carros, destruiu um muro e a área de lazer da praça, antes de invadir a rua Visconde do Rio Branco e outras paralelas, como a Coronel Miranda, onde muitos moradores alagavam suas casas.

TSUNAMI DE ESGOTO

Segundo testemunhas, a água chegou a formar uma onda de mais de um metro e um metro e meio.



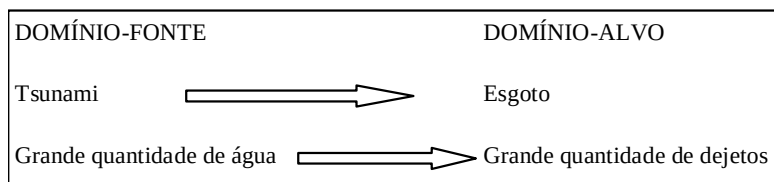
Contente de esgoto se espalha pelas ruas do bairro Ponta da Areia, em Niterói, arrastando automóveis e invadindo estabelecimentos

(1G) O Globo

Podemos observar que os três jornais relacionam o rompimento da estação de tratamento de águas a fenômenos naturais, estes são consequências/reflexos da energia interna do planeta. A relação provavelmente ocorre em razão das últimas ocorrências dos fenômenos.

As manchetes (1M) e (1G) fazem o mesmo enquadramento da notícia, enquanto (1D) se resume estritamente ao informativo.

A partir de conhecimentos anteriores, novas experiências são apreendidas; assim, poderíamos enquadrar as expressões das manchetes supracitadas na metáfora estrutural “substância é força natural”, isso ocorre porque a partir dos conhecimentos sobre maremotos/tsunamis, que movimentam grandes quantidades de substância líquida e que causam grandes estragos, podemos compreender a nova experiência: o efeito do rompimento de um duto de esgoto. Assim, o mecanismo consiste em mapeamentos estabelecidos entre os dois domínios distintos. Um domínio-fonte projeta-se sobre o domínio-alvo:



A metáfora “substância é força natural” pode orientar outras construções linguísticas que surgem em razão das mesmas relações. Vejamos:

Foi uma chuva de cuspe.

Já chorei um mar de lágrimas.

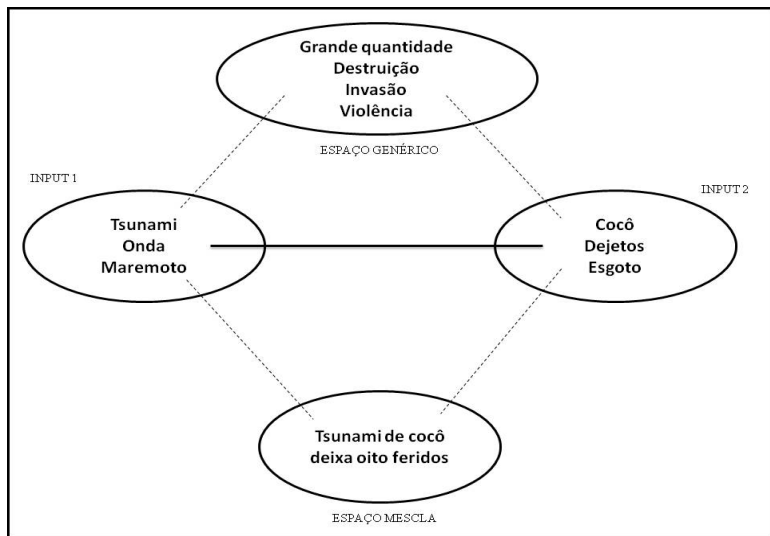
Aquele sujeito causou mar de sangue.

A embalagem estourou, aí choveu molho para todo lado.

As expressões linguísticas são manifestações do que ocorre na cognição, uma vez que atualizam o que o ocorre no pensamento, é o pensamento metafórico que dá origem às construções, ou seja, as metáforas conceptuais são reflexo de nosso modo de pensar.

Nossa experiência corporal subsidia a conceptualização de determinados conceitos, é, portanto, uma noção fundamental. É o nosso contato interacional com objetos, pessoas, ações, substâncias, que promove aproximações entre realidades para que as informações sejam adaptadas e acomodadas.

Verificamos que a estrutura compósita está presente em (1M) e (1G), o leitor empreenderá a elaboração do significado a partir do completamento fornecido pelos inputs. Vejamos como podemos sistematizar a estrutura do espaço-mescla:



A construção do sentido da manchete é produto do que Fauconnier e Turner (2002) chamam de insight global, uma vez que não ocorre paulatinamente na soma dos espaços constituintes da mescla; pelo contrário, a construção se dá em tempo real, compreendendo-se o conjunto de uma única vez.

No processo da mesclagem são feitos mapeamentos entre os espaços mentais, esses mapeamentos chamam-se relações vitais. A forma como os elementos dos espaços mentais são comprimidos indica que tipo de relação vital está orientando o processo. As relações vitais também podem surgir da compressão de inputs e de outras relações vitais. Há vários tipos de relações vitais: tempo, mudança, espaço, representação, papel-valor, analogia, desanalogia, parte-todo, causa-efeito, propriedade, similaridade, categoria, identidade, intencionalidade e singularidade.

A rede de escopo duplo que organiza a mescla, evidencia a relação vital parte-todo, que ativa o MCI esgoto, uma vez que os dejetos compõem a substância. A construção linguística 'Tsunami' ativa o conhecimento sobre maremotos, a grande quantidade de água que movimentam e a destruição que causam por meio da relação vital de analogia. A relação vital de causa-efeito ocorre em duas projeções, a primeira diz respeito ao fato que a manchete veicula, o rompimento da estação de tratamento de águas, que ocasionou o escapamento de esgoto em grandes

proporções, gerando mais uma relação vital, a violência com que essa substância se movimenta acaba ferindo oito pessoas.

4. *Pesquisando a compreensão das manchetes*

Acreditamos que a informação veiculada por (1M) e (1G) possa ser desempacotada pelos falantes, de forma que a relação com o esgoto e a destruição causada sejam elucidadas, no entanto, como a construção do significado está atrelada à experiência, talvez a relação entre o ocorrido com a estação de tratamento de águas não seja acessado por todos da mesma forma.

Para confirmar ou refutar a hipótese aventada da compreensão da manchete, foi feita uma pesquisa com 34 alunos de uma escola estadual localizada na baixada. Aos estudantes foi apresentado o anexo I, para que eles respondessem às questões com base nas manchetes, sem apoio de material imagético.

A quantificação das respostas à primeira questão é apresentada no gráfico I:



Dos 34 alunos, 9 relacionaram a manchete a algum tipo de rompimento de manilha/tubulação de esgotos; 11 relacionaram a manchete a enchentes/alagamentos; 14 alunos relacionaram a manchete a explosões de bueiros.

Notamos que as respostas dadas não se diferenciam muito na quantidade e relacionam-se diretamente às experiências que os alunos têm com as realidades que citam.

Primeiramente, na baixada é comum haver rompimento de tubulações. A água suja, repleta de excrementos, fica jorrando por algum tempo. Outro fato muito comum nessa localidade são enchentes/alagamentos,

qualquer chuva mais forte já é capaz de promover transbordamentos, principalmente no bairro em que a escola está situada. E, a última resposta dada, embora não tenha conexão com a realidade dos estudantes da pesquisa, eles relacionam bueiros a esgoto e projetam essa relação para a grande quantidade de informes veiculados por muitos meios de comunicação sobre as últimas explosões de bueiros, não compreendendo, no entanto, que esses últimos ocorridos não têm ligação com o esgoto.

Nenhum aluno relacionou a manchete ao rompimento da estação de esgoto, porém todos foram capazes de relacioná-la ao escapamento de esgoto capaz de produzir consequências, como ferir pessoas, isso mostra que a relação vital causa-efeito foi observada e o fato de todos os alunos terem relacionado os dejetos e o cocô ao esgoto atualiza a relação vital parte-todo.

A quantificação das respostas à segunda questão é demonstrada no gráfico II:



Dos 34, 12 alunos relacionaram as palavras ‘Tsunami’ e ‘onda’ a eventos que reúnem grande quantidade de substância e destruição; 13 alunos mencionaram apenas a grande quantidade de substância; 3 alunos mencionaram apenas os danos causados; 6 alunos deram respostas evasivas, que relacionavam as expressões às intenções comunicativas e não ao fenômeno em si.

Grande parte dos alunos foi capaz de compreender um fato em termos de outro, confirmando o que foi postulado no início desse trabalho. Gostaríamos de citar a interessante resposta de um aluno à segunda questão: “O estouro da manilha onde passa o esgoto que ocasionou uma *chuva de fezes*”.

A resposta do aluno à questão atualiza a metáfora conceptual “substância é força natural” que utilizamos para apreciar o fenômeno estudado. Provavelmente, o aluno criou a partir de uma operação imaginativa a partir do estouro da manilha que ocasionaria uma cascata de esgoto jorrando.

A análise das respostas nos mostra que os alunos foram capazes de fazer a analogia entre ‘Tsunami’ e ‘onda’ desempacotando de alguma forma o rol das relações imbricadas. As respostas dadas validam a sistematização da mescla, feita anteriormente e corroboram o fato de que as descompressões levam em conta diretamente a experiência do entendedor ao interagir com as informações disponíveis.

5. Considerações finais

Buscamos mostrar com o presente trabalho que a construção do significado é uma produção do indivíduo que interage com o ambiente físico, social e cultural de que faz parte, organizando informações a partir de operações mentais como a mesclagem e a metáfora conceptual.

Para analisar as duas referidas operações, fizemos a análise de um fato veiculado por três jornais em um mesmo dia e, para confirmar ou refutar o que foi postulado, empreendemos uma pesquisa com 34 alunos do ensino médio de uma escola pública localizada na baixada do Rio de Janeiro, a fim de perceber se o processo de interpretação da manchete correspondia aos conceitos da teoria.

A apreciação das respostas dos estudantes foi capaz de afiançar o que apresentamos. Portanto, parece seguro definir que tanto a mesclagem quando a metáfora conceptual são operações mentais presentes no raciocínio, desde as mais simples atividades mentais até as mais complexas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER; TURNER, Mark. *The Way We Think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Mouton de Gruyter, 2002.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LAKOFF, Geoge. *Women, fire and dangerous thinks*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado da Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

ANEXO



Uma onda de dejetos

Depois de observar as manchetes, responda:

a) As duas Manchetes tratam do mesmo fato. Que acontecimento é esse que as manchetes tencionam informar?

b) Que relações existem entre o acontecimento e as expressões “Tsunami de cocô” e “Onda de dejetos”?

**METÁFORA
COMO ESTRATÉGIA ESTILÍSTICO-ARGUMENTATIVA
UMA INVASÃO NAS CARTAS DOS LEITORES**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/Faculdade CCAA)

aytelfonseca@yahoo.com.br

Sempre me incomodaram os “dogmatismos linguísticos”, com os tantos *nuncas*. O maior pecado deles é ignorar o *contexto*: o quê, para quê, com quem, quando e onde se diz de uma forma e não de outra.

Isso porque a escolha de um modo de dizer, em vez de seguir regras inexoráveis e pré-estabelecidas, atrela-se a fatores como o assunto tratado, o motivo da interação, o interlocutor a quem se dirige, o lugar e o tempo em que se estabelece a comunicação.

Sabendo disso, como justificar os tabus que ouvi nas aulas de Redação do cursinho, preparando-me para o vestibular? Não use primeira pessoa do singular, nunca termine seu texto com uma pergunta, nada de *et cetera*, etc.

Ganha destaque o tabu de se evitar (ou seja: não usar) figura de linguagem em textos argumentativos, já que tal recurso seria peculiar a composições literárias – o que não procede.

Indo contra essa ideia, pretendo investigar a hipótese de que um tipo específico de figura de linguagem, a *metáfora*, é empregado com frequência em um gênero textual predominantemente argumentativo – a *carta dos leitores* – com vistas a deixá-lo mais expressivo e convincente.

Os textos que compõem o *corpus* foram publicados no jornal *O Globo* entre os dias vinte e três de novembro e três de dezembro de 2010, e falam dos ataques praticados por traficantes contra a população carioca e da tomada do Complexo do Alemão e da Vila Cruzeiro (Zona Norte do Rio de Janeiro) pelo poder público.

Para cumprir o objetivo delineado, preciso, antes de analisar as cartas, refletir sobre o conceito de metáfora, o gênero carta dos leitores, a concepção sociointeracional da linguagem, além de relacionar estilística, que estuda a expressividade da língua, e Argumentação.

1. A metáfora

Muitos são os pontos de vista lançados sobre a metáfora. Basta-me, contudo, concebê-la como *figura de linguagem* ou *metábole*, que, não se limitando a mero adorno, assume diferentes funções a depender do contexto.

As metáboles consistem em “alterações da linguagem” ou “conjunto de desvios”, que afastam o texto do uso comum (MARTINS, 2003; MONTEIRO, 2009). O emprego delas sempre mobiliza recursos linguísticos, que deixam “marcas” no texto.

Levando-se em conta o nível da língua em que incide essa marca, a metábole classifica-se em *metaplasmo* ou *figura de dicção* (nível da morfologia), *metataxe* ou *figura de construção* (nível da sintaxe), *metasemema* ou *figuras de palavra* (nível da semântica) e *metalogismo* ou *figura de pensamento* (nível da lógica). Os dois primeiros tipos estão no plano da forma, e os outros, no plano do conteúdo (MONTEIRO, 2009).

A metáfora é um caso de metassemema. Para defini-la mais detalhadamente, serão considerados quatro aspectos: o *estrutural*, o *semântico*, o *morfossintático* e o *funcional*.

1.1. Propriedades estruturais

A metáfora caracteriza-se pela ausência de partículas conectivas de comparação (*como*, *tal qual*, *tal como*, *feito*) e não ocorre em estruturas frásicas em que figure um desses verbos: *parecer*, *semelhar*, *assemelhar-se*, *sugerir* ou outros equivalentes (GARCIA, 2004). Por isso, afirma-se que a metáfora é uma comparação (ou símile) implícita.

1.2. Propriedades semânticas

Metáfora é muito mais que estrutura, já que se trata essencialmente de um fenômeno semântico. Vejam-se os exemplos (MONTEIRO: 2009, p. 85):

- (1) A boiada vem como um navio (comparação ou símile).
- (2) A boiada é um navio (metáfora impura ou *in praesentia*).
- (3) Vem um navio (metáfora pura ou *in absentia*)

Em (1), encontra-se uma comparação explícita entre os termos “boiada” e “navio”, não havendo fusão entre eles. Um ainda não *é* o outro. Apenas assemelham-se. Em (2), sem o conectivo “como”, ocorre um *nivelamento semântico* entre os dois elementos. Agora a “boiada” *é* propriamente um “navio”, graças a uma relação subjetiva entre eles. Algo, neste caso não tão evidente, une-os: talvez a grandiosidade, a potência... Em (3), com a supressão do termo originalmente comparado (“boiada”), temos uma fusão completa entre os dois elementos. Usa-se um *no lugar* do outro. A compreensão da passagem exige mais do leitor, pois somente será definida no contexto (VALENTE, 1999).

A comparação consiste, portanto, em um ponto de partida para uma série de associações que produzem a metáfora impura em um primeiro estágio e a metáfora pura em um grau de fusão mais profundo (GARCIA, 2004; MONTEIRO, 2009; VALENTE, 1994 e 1999)

1.3. Propriedades morfossintáticas

Pode-se concluir, em princípio, que apenas os *substantivos* passam pelo processo metafórico, o que não é verdade. As metáforas também são feitas com: (a) *adjetivos*: “palavras *torrenciais*, *apocalípticas*, *proféticas*”, “voz *cristalina*”, “silêncio *sepulcral*”, “vida *tempestuosa*”; (b) *verbos*: “o dia *nasce*”, “a tarde *morria*”, “as artes *florescem*”, “o regato *murmura*”, “as ondas *beijam* a praia”, “os violões *choram*”; (c) *advérbios em –mente* (base adjetiva): “o hóspede atirou-se *caninamente* ao assado”, “o adversário reagiu *leoninamente*”; (d) *locuções adverbiais com núcleo substantivo*: “A neblina, roçando o chão, *cicia em prece*” (GARCIA, 2004).

Além desses elementos verbais, a metáfora, em um sentido mais amplo, pode englobar linguagens não verbais (a publicitária, a pictórica, a cinematográfica), manifestando-se em todos os processos simbólicos (FIORIN, 2008).

1.4. Propriedades funcionais

Mais importante que catalogar todas as metáforas de um texto, é perceber seu potencial significativo:

A comprovação pura e simples de que estamos em presença de uma metáfora nos diz muito pouco. Temos que verificar até onde nos quer levar o escri-

tor através dela, que funções ela exerce em cada caso e, além disso, devemos estudar a conexão, a atuação conjunta de diferentes metáforas (MONTEIRO: 2009, p. 83).

Por isso a pertinência da pergunta *para que serve a metáfora*? Algumas respostas possíveis: (a) denominar, criativamente, complexos de representações para os quais ainda não haja termos adequados (GARCIA, 2004); (b) facilitar a apropriação de conceitos abstratos, relacionando-os a elementos mais concretos (GARCIA, 2004; MARTINS, 2003); (c) apresentar uma nova maneira, mais viva e expressiva, de observar dados da realidade (MARTINS, 2003; MONTEIRO, 2009); (d) persuadir, atrair a atenção do leitor/ouvinte a partir de um estranhamento causado por algum emprego inusitado (MONTEIRO, 2009) etc.

São muitas as respostas, provando ser impraticável delimitar, *a priori*, todas as funções da metáfora, que terá seu potencial expressivo evidenciado somente quando inserida em um contexto.

O emprego de uma metáfora, de fato, relaciona-se à vontade do falante/escritor em concretizar seu *projeto de dizer*, em alcançar seu propósito comunicativo, seja ele estético, informativo, argumentativo. Inexistem, portanto, palavras metafóricas. Trata-se de *usos metafóricos*.

1.5. As frases feitas: um tipo específico de metáfora

A vivacidade das metáforas, experimentada no poema *Lua Cheia*, tende a se desgastar aos poucos com o uso, surgindo o *clichê* (ou *lugar-comum*), “muleta ridícula de preguiçosos”, “duma trivialidade insuportável”, nas palavras de Lapa (1998, p. 79).

São as chamadas metáforas *mortas*, *linguísticas*, *triviais* ou *de uso*, que, ao contrário das *vivas*, *estéticas*, *estilísticas* ou *de invenção*, encontram-se ossificadas, banalizadas, não representando mais inovação semântica, nem chocando pelo ineditismo (GARCIA, 2004; MARTINS, 2003; MEDINA, 2007).

As conhecidas *frases feitas*, *grupos fraseológicos*, *idiotismos* (LAPA, 1998) ou ainda *conglomerados verbais* (MACEDO, 1991), muito frequentes nas cartas do *corpus*, encontram-se entre os casos de metáforas triviais: “abaixar a cabeça”, “fazer hora”, “bater a bota”, “correr mundo”. Os elementos que integram a frase feita só têm sentido quando interligados. Em “perder a cabeça” (ficar enfurecido), por exemplo, seria absurdo analisar separadamente “perder” e “cabeça”. “As partes compo-

nentes sacrificam seu significado individual em benefício do conjunto”, de modo a existir uma “unidade de pensamento” (LAPA, 1998, p. 66).

Mesmo que desgastadas, as metáforas triviais não deixam de ser metáboles, indicando sempre que o falante/escritor quer dar o mínimo de expressividade às suas palavras (MARTINS, 2003), sem que para isso seja preciso desconstruir a forma do clichê – o contrário do que afirma Monteiro (2009, p. 96): “Devemos refletir que a busca da originalidade pode revitalizar até mesmo frases feitas, ditos populares e adágios, *desde que se altere sua forma*” [grifo meu].

2. A carta dos leitores

O gênero *carta dos leitores* é considerado uma categoria do gênero maior *carta* (BEZERRA, 2005). Antes de analisá-lo, cumpre dizer que minhas considerações restringem-se às cartas publicadas na seção “Dos leitores”, do jornal *O Globo*. Se meu *corpus* fosse com outro jornal ou revista, ou mesmo com outra seção do próprio *O Globo*, as conclusões, certamente, seriam diferentes. As explicações estão divididas em três partes, de modo a contemplar conceitos relevantes no estudo da linguagem: *gênero*, *tipo textual* e *domínio discursivo*.

2.1. Gênero textual

Tem sua origem ligada a necessidades comunicativas inseridas em práticas sociais (MARCUSCHI, 2005): as *notícias* servem para informar sobre fatos atuais, os *manuals de instrução* facilitam o manuseio de aparelhos eletrônicos... Qualquer relação por meio da linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita, pressupõe o uso dos gêneros.

Caracterizam-se os gêneros muito mais pela sua função social e comunicativa do que pela sua forma linguística ou estrutural. Por isso, um *texto publicitário* pode assumir a forma de uma *capa de revista* e continuar sendo um texto publicitário (recordemo-nos da propaganda com a capa de uma fictícia *Revista Cascas*, paródia de *Caras*, de uma rede de hortifrúti carioca).

Quanto às cartas dos leitores – produzidas “em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem” (BEZERRA, 2005, p. 210) – nota-se que possuem diferentes propósitos: *opinar*, *agradecer*, *reclamar*, *solicitar*, *elogiar*, *criticar*, entre

outros. Na seção “Dos Leitores”, do jornal *O Globo*, a maioria tem como intenção comunicativa comentar reportagens e temas ou acontecimentos polêmicos, como todas as do *corpus*, que discutem a ocupação das favé-las cariocas.

A *forma* da carta dos leitores não apresenta semelhança com a “si-lhueta” de uma carta tradicional: seção de contato, núcleo e seção de despedida.

2.2. Tipo textual

Ao contrário dos gêneros, os tipos são em número finito: *narra-ção*, *argumentação*, *descrição*, *injunção* e *exposição* (MARCUSCHI, 2005). Não consistem em textos concretos e empíricos, mas sim em se-quências linguísticas ou sequências de enunciados materializadas nos gê-neros. Por isso é muito comum, em um mesmo texto, haver dois ou mais tipos. A sua classificação leva em conta aspectos léxico-gramaticais e di-ferentes tipos de relações.

Ainda que não possua dados estatísticos, posso, empiricamente, com base na minha experiência como leitor, afirmar que o tipo textual mais presente nas cartas da seção “Dos Leitores” é o *argumentativo*, até mesmo porque os objetivos centrais desse gênero são sustentar um ponto de vista, elogiando ou criticando reportagens, comentando fatos atuais, etc.

2.3. Domínio discursivo

Os domínios discursivos “são as grandes esferas de atividade hu-mana em que os textos circulam” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Nos do-mínios *religioso*, *jurídico*, *jornalístico*, por exemplo, movimenta-se um conjunto de gêneros textuais, que permitem as diversas interações comu-nicativas exigidas por essas práticas sociais. As cartas dos leitores, longe de pertencerem à esfera da vida privada, integram o domínio jornalístico, mantendo intertextualidade com outros gêneros, como o editorial, a re-portagem e a notícia.

3. A escrita como “jogo estratégico”

A especulação de que se empregam as metáforas nas cartas dos leitores com o objetivo de deixá-las mais persuasivas pressupõe uma estratégia comunicativa do autor (a escolha da metáfora), uma pista linguística marcada no texto (a própria metáfora) e uma *performance* ativa do leitor, atento ao emprego da metábole (KOCH, 1998).

Em jogo aparecem: (a) o *produtor*: detentor de um *projeto de dizer*, para cuja execução faz uma série de escolhas linguísticas (as estratégias); (b) o *texto*: conjunto de pistas, marcas, sinalizações;

(c) e o *leitor*: participante ativo no processo de construção do sentido, a partir da leitura atenta das pistas e da ativação de uma série de saberes acumulados (linguísticos, enciclopédicos, situacionais etc.).

Importante observar que as *estratégias* do produtor são as *pistas* para o leitor. Trata-se apenas de uma mudança de perspectiva: enquanto aquelas são concebidas no momento da produção do texto, estas se impõem no ato da leitura. Lerá bem, então, quem perceber os efeitos de sentido das pistas. E escreverá bem, então, quem usar adequadamente as estratégias, de modo a alcançar com êxito o *projeto de dizer*.

As pistas podem ser linguísticas (seleção lexical, uso das figuras de linguagem, colocação dos termos na frase, capitulação, emprego dos sinais de pontuação) e mesmo não linguísticas (ilustração, disposição das palavras no suporte, cor, tipo e tamanho de fonte, uso de *itálico*, **negrito** e sublinhado).

4. Expressividade e argumentação

Ao defender que o emprego da metáfora nas cartas dos leitores, associado ao projeto de dizer do autor, na visão sociointeracional da linguagem, contribui para deixar o texto mais *expressivo* e *convincente*, liga-se diretamente estilística, subárea da linguística focada no estudo da expressividade, a argumentação. Mas é preciso explicitar melhor esse elo.

Um excelente ponto de partida são as reflexões de Mattoso Câmara Jr. (1985), que, com a intenção de identificar o lugar teórico e os objetivos da estilística, considera a dicotomia do suíço Ferdinand Saussure *langue* (língua) x *parole* (fala) e as três funções da linguagem propostas

pelo alemão Karl Bühler – a *representativa*, a de *manifestação anímica* e a de *apelo*.

O conceito de *langue*, na perspectiva saussuriana, depreende-se da noção de um esquema de valores simbólicos, no nível da abstração, sobre o qual se desenrolam as tantas atividades linguísticas. Assim, *langue* pelo seu papel social, possui um caráter coletivo e sistemático.

A *parole*, por sua vez, é o uso individualizado do sistema linguístico. Em outras palavras, é a concretização ametódica do sistema abstrato de regras nos vários atos comunicativos.

Cria-se uma dicotomia: enquanto *langue* é um sistema organizado, possível de ser descrito criteriosamente, *parole* é um conglomerado de fatos assistemáticos.

Saussure, com vista a incutir um caráter científico nos estudos da linguagem, o que pressupunha métodos pontuais e generalizáveis, exclui das suas pesquisas a fala, pelo seu caráter multifacetado e assistemático, trazendo ao centro a *langue*, analisada plenamente.

Câmara Jr. (1985, p. 10) avança em sua explicação, afirmando que “a língua, no seu conceito saussuriano, se deduz apenas de uma função representativa, pois compreende a estrutura, o esquema, o padrão, a pauta que rege, em termos linguísticos, a nossa representação do mundo exterior e interior”.

Tal função representativa é de cunho intelectual, uma vez que trabalha com o intuito de trazer à consciência, de tornar racionáveis os sistemas de sons (o fônico), de formas (o mórfico), de significações (o semântico) e de ordenação de elementos na sentença (o sintático) – justamente o objetivo dos estudos gramaticais.

Há, porém, na concepção do linguista brasileiro, outras duas funções não menos importantes: a de exteriorizar estados psíquicos (*manifestação anímica*) e a de interferir no comportamento do interlocutor (*atuação social* ou *apelo*).

A língua, de fato, além de fornecer instrumentos para estabelecer e dar a conhecer, na comunicação social, as representações de um mundo objetivo, exterioriza tanto os “estados d’alma” com os quais tais representações objetivas são formuladas, quanto à vontade do emissor de fazer o outro compartilhá-las, acatá-las.

Se a língua possui mais funções que a representativa, enfocada por Saussure, estudá-la apenas sob essa perspectiva seria uma “mutilação do fenômeno linguístico” (idem). Por tal razão, torna-se necessário analisar também os fatos da língua seguindo uma abordagem estilística.

Logo, o objetivo maior da estilística é elencar os processos expressivos da língua – nos níveis fônico, mórfico, sintático e semântico – que permitem ao usuário externar estados “d’alma” e sua vontade de alterar o comportamento do outro, fazendo-o crer no que é dito ou agir de determinado modo.

E qual a função dos recursos argumentativos, senão a de justamente “alterar a vontade do outro”, cujos pontos de vista e ações são questionados ou reafirmados?

Por isso, um texto mais expressivo, em que predominem as funções de manifestação anímica e de apelo, é também mais argumentativo (*lato sensu*). “Cremos, pois, que a característica fundamental da expressividade reside na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações” (MONTEIRO, 2009, p. 50).

Determinadas estratégias (para o autor) ou pistas (para o leitor) – emprego da metáfora e de qualquer metábole, seleção lexical, capitulação, ilustração, disposição das palavras na frase e no suporte, cor, tipo, tamanho da fonte, etc. – que atribuem maior vivacidade ao texto podem ser, então, espécies de argumento, que, em um sentido mais amplo, com base em sua raiz *argu-* (“cintilar”), a mesma de *argênteo* (“prateado”), consiste em meios para fazer “brilhar” uma ideia (CITELLI, 1994 e 2004; FIORIN, 2008; FIORIN e SAVIOLI, 2000).

5. *Estudo das cartas dos leitores*

Todas as cartas, publicadas no jornal *O Globo* no período de vinte e três de novembro a três de dezembro de 2010, comentam os ataques à população carioca praticados por traficantes. O problema teve início no dia vinte e um de novembro e durou mais de uma semana, período em que carros e ônibus foram incendiados (às vezes, dez em um só dia), pessoas mortas (quarenta e seis em sete dias), e favelas ocupas (a Vila Cruzeiro e o Complexo do Alemão, na Zona Norte) por mais de dois mil policiais civis, militares e homens das Forças Armadas. Escolas e universi-

dades interromperam as aulas e trabalhadores foram dispensados em toda a cidade. A população ficou acuada.

As metáforas, estrategicamente empregadas para garantir expressividade aos textos, foram divididas em categorias, segundo características temáticas.

5.1. Rio de Janeiro como ambiente de guerra

Com vistas a enfatizar o caos vivido na cidade, muitos autores classificaram a situação como uma verdadeira guerra, comparando, por meio da metáfora, o Rio a outros lugares conhecidos mundialmente como terras de conflitos constantes.

No exemplo (1), cita-se Gaza, desde muito tempo envolvida na disputa entre palestinos e israelenses:

(1) As UPPs deram certo nas favelas, melhoraram a vida das comunidades, mas os bandidos desceram e mostraram a sua força no asfalto, onde os moradores vivem acuados. Carros incendiados todos os dias, moradores saqueados, mortos, feridos. *Uma guerra* que nada fica a dever à de *Gaza* (...). *Maria Marta Nascimento Cardoso*. (O Globo, 24 de novembro, 2010, p. 8).

5.2. Desumanização dos traficantes

Um fato marcante, registrado por cinegrafistas da Rede Globo, foi a fuga de centenas de marginais da Vila Cruzeiro, durante a ocupação pela polícia. Houve um amplo debate na sociedade sobre a possibilidade de eles serem mortos de uma vez só, já que estavam desprotegidos. Quem era contra a medida recorreu aos Direitos Humanos ou aos princípios religiosos, alegando que ninguém pode tirar a vida do outro. As pistas metafóricas a seguir reforçam, no entanto, o ponto de vista contrário, classificando os traficantes como qualquer coisa, menos seres humanos:

(2) (...) As autoridades foram sacudidas e acordaram após a tragédia anunciada de atos de terrorismo de *monstros* (...). *Gilberto Teixeira Santos* (O Globo, 27 de novembro, 2010, p. 8).

(3) Fiquei de alma lavada vendo os *ratos covardes* fugindo da polícia. Toda a valentia que eles usam para ameaçar cidadãos de bem caiu por terra, literalmente. Parabéns às polícias e à Marinha. Fiquei orgulhoso. *Hugo Fonseca*. (O Globo, 27 de novembro, 2010, p. 8).

Além das frases feitas “fiquei de alma lavada” e “caiu por terra”, que serão comentadas separadamente, ganha destaque, no exemplo (3), a

metáfora pura “ratos covardes”, evidenciando a *fraqueza* e a *sordidez* dos delinquentes.

5.3. Referência à força do tráfico de drogas

Humberto Rodrigues vale-se de um título da hierarquia nobiliárquica (“barão”) para se reportar aos chefes poderosos do tráfico, bem diferentes do tipo mais reles que foge da polícia:

(4) Como todos os cariocas, apoio e defendo a união de todas as forças na retomada das comunidades dominadas pelo tráfico. Um belo trabalho de inteligência. Agora, prenderam alguns traficantes, e estão atrás de outros mais conhecidos. E *os grandes barões da droga?* (...). Humberto Rodrigues. (*O Globo*, 01 de dezembro, 2010, p. 8).

5.4. Referência à fisiologia humana

Bastante frequentes no *corpus* são as metáforas que têm como um dos termos comparados algum elemento ligado ao corpo humano, na maioria das vezes assumindo conotação negativa, como “metástase” e “ferida”:

(5) (...) O terror leva a consequências trágicas, a doenças cardíacas, psicológicas, e nos tornamos paranoicos, doentes em potencial. O Rio está com *a metástase do medo* (...). Maria Marta Nascimento Cardoso. (*O Globo*, 24 de novembro, 2010, p. 8)

Metástase, associada ao câncer, a doença mais temida, consiste em um “aparecimento de um foco secundário, a distância, no curso da evolução dum tumor maligno ou dum processo inflamatório” (FERREIRA, 2009, p. 1326). O uso desse vocábulo na carta (5) reforça a tese de que o mau da violência (“tumor maligno”) está se espalhando pelo Rio de Janeiro. O final, como na grave enfermidade, quase sempre é a morte, ou seja, o aniquilamento da cidade.

5.5. Violência no Rio de Janeiro como espetáculo

O tom *irônico* domina a carta (6), em que há, diferentemente das outras, uma conexão, uma atuação conjunta de três metáforas, perpassando todo o texto, o que sobreleva sua expressividade:

(6) Finalmente, o Sr. governador resolveu dar o braço a torcer e declarar publicamente que *o show de violência* no Rio com direito a arrastões e queima

de carros (dentre outras “*atrações*”) é decorrente das UPPs. Ótimo! Agora que tomou consciência do fato, que tal medidas mais drásticas para acabar com o *espetáculo*? UPPs no asfalto, Forças Armadas e caveirões? Ou será que as autoridades só estão esperando que os próprios cidadãos honestos e *pagan-tes* saiam às ruas armados de paus e pedras (como se isto só bastasse) a fim de pôr termo a esta guerra civil? Ana Cláudia Marques de Castro. (O Globo, 24 de novembro, 2010, p. 8).

A violência no Rio, segundo o ponto de vista da autora, assume a dimensão de um *espetáculo*, de um *show* (primeira metáfora), cujas *atrações* são os arrastões e a queima de carros (segunda metáfora), e cuja *plateia* compõe-se de pessoas honestas que pagam o ingresso na forma de impostos (terceira metáfora).

5.6. Emprego de frases feitas

Nas cartas abaixo, nota-se que a missão de criticar a segurança pública do Rio de Janeiro ganha um reforço justamente de lugares-comuns em sua versão original, sem que o texto perca informatividade:

(7) É inegável que as UPPs vêm constituindo uma eficaz medida no combate à violência urbana. Porém, com sua adoção em diversas comunidades, ficou muito claramente evidenciado que a segurança pública, em nosso estado, é um *cobertor curto* (...). Paulo Frederico Soriano Dobbin. (O Globo, 23 de novembro, 2010, p. 8).

(8) A barbárie que vem ocorrendo nos últimos dias no Rio nos dá a certeza de que *estamos enxugando gelo* em relação à política de segurança pública (...). Flávio Martins Antelo. (O Globo, 24 de novembro, 2010, p. 8).

Muitos são os clichês (não maléficos) que figuram no *corpus*: “ficar de alma lavada”, “cair por terra”, “a gota d’água”, “dar o braço a torcer”, “mover mundos e fundos”, “ir por água abaixo”, “brincar de gato e rato”, “arregaçar as mangas”.

6. Considerações finais

Não restam dúvidas, portanto, de que as metáforas, em todas as suas manifestações, incluindo as frases feitas, podem ser um excelente recurso estilístico-argumentativo para se atribuir ao texto maior expressividade e persuasão, muito mais que simples adorno ou recurso específico de textos literários. Por isso, insistir em práticas pedagógicas em que se proíbem, de antemão, determinados usos linguísticos, ignorando-se o contexto, apenas contribui para a artificialização da escrita e para o fra-

casso escolar em formar leitores e escritores competentes e não submissos a imposições inoperantes.

Se escrever for mesmo trabalhar conscientemente com estratégias, lançar mão de dogmatismos é roubar no jogo. E quem sairá prejudicado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora e DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAMARA JR. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. Considerações sobre o estilo. In: _____. *Dispersos* (organizado por Carlos Eduardo Falcão Uchoa. Rio de Janeiro: FGV, 1972.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. *Linguagem e persuasão*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. Metáfora e metonímia: dois processos de construção do discurso. In: _____. *Em busca dos sentidos: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACEDO, Walmírio. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003.

MEDINA, José. Criatividade linguística e relativismo. In: _____. *Linguagens: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Rio de Janeiro: Leviatã, 1994.

_____. Metáfora, campo semântico e dialética na produção e na leitura de textos. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: 1999.

**MUCH ADOE ABOUT SOMETHING¹:
ATONIA ORIGINÁRIA DAS FONTES PRODUTORAS
DE MENSAGENS MANIFESTAS NOS CHATS**

Júlio César Ferreira Firmino (UECE/FAFIDAM)
juliofirmino@yahoo.com.br

1. Introdução

Ao limite das conexões irrestritas entre os usuários da rede mundial de computadores, defrontam-se, muitas e reiteradas vezes, o simples desejo de compartilhar com outrem, nossos pensamentos, sentimentos e opiniões. Tudo isso em meio a uma imensidão de possibilidades interativas, o que vem redefinindo velhos conceitos como: proximidade, convivência, parceria etc.

As salas de bate-papo afiguram-se como os preferidos dentre os recheios eletrônicos mais amigáveis, em especial, para os que buscam contatos informais, imediatos e descompromissados, embora, tais espaços virtuais possam funcionar como ambientes diametralmente opostos, assim como no caso de apresentações científicas via *chat* (BROWN, HERSH & VALENCIA, 2003).

Muitos usuários principiantes (e até mesmo alguns experientes) constantemente nos indagam por que é tão difícil conversar em uma sala de bate-papo, já que para tais indivíduos, estes ambientes virtuais têm aparência e funcionamento desordenados, fato este já abordado por Alava (2002); Burniske (2000); Smith, Cadiz & Burkhalter (2000, p. 97); Chaves (2001, p. 50); Herring (1999); Liu (1999); Reid (1991) e Simpson (1999).

Tencionamos, pois, aclarar determinadas questões, especialmente as de ordem metodológica, visto que em nossos estudos iniciais arrolamos fatores determinantes para o sucesso de uma Comunicação Mediada por Computador (CMC) de forma síncrona, as quais, muitas vezes, podem passar ao largo das investigações linguísticas ou subestimadas por alguns pesquisadores da linguagem.

¹ Calembur sobre o título da famosa obra do escritor inglês William Shakespeare – *Much adoe about nothing*, – de 1598.

2. Fontes produtoras de mensagens nos chats

Numa sala de bate-papo, estamos tratando praticamente o tempo todo com interações entre pessoas. A afirmação pode causar, *a priori*, certa estranheza já que deveríamos esperar que tais trocas interativas acontecessem “somente” entre seres humanos. Contudo, é nosso intento, a seguir, mostrar que além de pessoas, determinadas mensagens encontram nos sistemas computacionais, senão o elemento emitente, um auxiliar em sua produção discursiva.

2.1. Mensagens comandadas pelos usuários

Os seres humanos desempenham, obviamente, um papel preponderante nesse tipo de CMC, embora não sejam os únicos a gerar sentenças dentro dos *chats*, como veremos um pouco mais adiante. Em se tratando de salas preponderantemente escritas, as principais contribuições advêm de dois flancos principais: as mensagens textuais digitadas pelos usuários e as mensagens em forma de *emoticons*¹.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 17), com relação ao texto, as interações, via *chat*, têm, entre outras, as seguintes características principais: a extensão do texto é indefinida e/ou curta; o formato textual aproxima-se de turnos encadeados; em geral, as funções mais encontradas são a lúdica e a interpessoal; o tema é na maioria das vezes livre ou inexistente e o estilo do texto é fragmentário e informal.

Souza (2001, p. 30-33) acrescenta, ainda, os seguintes traços para as salas escritas: economia na escrita; rápidos surgimento e mudança de tópicos; informalidade; frequentes reduções ortográficas; supressão do uso de letras maiúsculas; transcrição de vocalizações; simplificação sintática; supressão da pontuação convencional; abreviaturas; repetições de sinais de pontuação como recurso de ênfase; utilização de caixa alta sinalizando alterações de entonação e de prosódia e a incorporação de *scripts*.

Os *scripts* “são informações sobre comportamentos não verbais que surgem na tela através de comandos específicos por parte dos usuários” (*op. cit.*, p. 32). Esses *scripts* servem para indicar ações, por exemplo, “fala”, “grita”, “paquera”, *etc.*, os quais completam ou substituem as verbalizações digitadas pelos usuários de uma sala de bate-papo. Volta-

¹ No presente estudo, são sinônimos os termos: *emoticons* e *smileys*.

remos a falar sobre os *scripts* nos tópicos seguintes, quando estes aparecem, em nosso entendimento, como formas híbridas de produção entre usuários e sistemas computacionais. Veja no exemplo 01 uma amostra de *script* no corpo do texto, comandado pelo usuário [rick], sendo que este utiliza a ação verbal de [falar para] o usuário [luana].

Exemplo 01

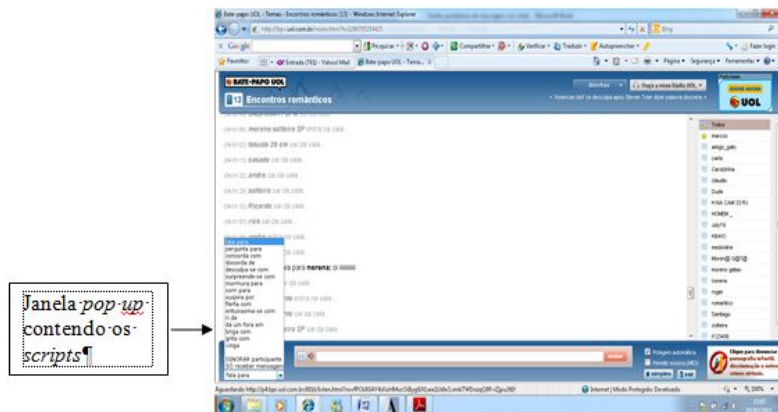
Utilização de um *script* dentro da sala “ENCONTROS ROMÂNTICOS 13” mantida pelo site <UOL>.

(03:48:00) *rick* fala para *luana*: oi nina afim de uma bella papo

Dos 16 *scripts* disponíveis pelo *site* <UOL>, somente 01 [*fala para*] é normalmente utilizado pelos usuários, apontando para uma “monotonia” das ações linguísticas, já que estão ao dispor dos usuários as seguintes opções: [*fala para*]; [*pergunta para*]; [*concorda com*]; [*discorda de*]; [*desculpa-se com*]; [*surpreende-se com*]; [*murmura para*]; [*sorri para*]; [*suspira por*]; [*flerta com*]; [*entusiasma-se com*]; [*ri de*]; [*dá um fora em*]; [*briga com*]; [*grita com*]; [*xinga*], além das ações de [*ignorar participante*] e [*só receber mensagens de*], o que pode ser visto na **Fig. 01**, a seguir:

Fig. 01

Janela *pop up* com os scripts disponíveis nas salas de bate-papo do site <UOL>



Os *emoticons*, por sua vez, são pequenos símbolos construídos pela combinação de vários caracteres disponíveis num teclado alfanumérico e que tipicamente são lidos de lado, isto é, o usuário deve inclinar, leve-

mente, a cabeça em direção ao ombro esquerdo para ter uma melhor visualização desses ideogramas. Os *emoticons* podem exprimir várias atitudes e expressões faciais e que, por esse motivo, possibilitam discussões bem mais detalhadas e emocionais (JONSON, 1997, p. 6), conforme pode ser visto no Quadro 01, bem como no exemplo 02, a seguir:

Quadro 01

Exemplos de *emoticons* e seus significados

Emoticon	Significado	Emoticon	Significado
:D)	Sorriso feliz	:-<	Furioso ou louco
:)	Variação do sorriso, também chamado de sapo	:I	Nem contente nem triste
:o)	Variação do sorriso, também chamado de porco	:/	Cético
:x)	Variação do sorriso, também chamado de esquilo	:->	Um comentário sarcástico com uma pitada de humor
;-)	Piscada de olho	>:->	Um comentário muito sarcástico com uma pitada de humor
:-D	Sorriso muito feliz	>:->	Um comentário terrivelmente sarcástico com uma pitada de humor
:D	Sorriso	:´(	Chorando
:-(	Mal-humorado ou triste	:´)	Chorando de contentamento
:(	Mal-humorado ou triste	:-@	Gritando
:[	Realmente desanimado ou abatido	:-X	Segredo (meus lábios estão selados)

(Adaptado de Arvidsson and Ek, 1996, *apud* Jonsson, 1997, apêndice 1)

Exemplo 02

Emoticon [*-*] produzido pelo usuário [Thaís] dentro da sala “AMIZADE VIRTUAL 45” mantida pelo site <UOL>.

(03:17:30) **Thaís** fala para **cazuza**: noooooossa, *-*

É fato que os *chats* estão inseridos em ambientes virtuais e que estes são espaços “onde as máquinas reinam soberanas” (NICOLACI-DACOSTA, 1998, p. 63). Nas salas de bate-papo em aberto além, obviamente, de toda a participação humana envolvida nas trocas virtuais, certas mensagens são geradas pelos sistemas computacionais. Vejamos alguns casos em que ocorre a participação direta do sistema na produção das mensagens.

2.2. Mensagens geradas pelos sistemas computacionais

Os sistemas computacionais de administração dos *chats* também fazem parte do conjunto de elementos geradores de mensagens dentro das salas. A maior porção dessas mensagens surge de forma autônoma. Outras são efetivadas de maneira comandada. A seguir, apresentaremos detalhes dessas duas formas de intervenção.

Uma das fontes mais produtivas da participação da máquina nas salas de bate-papo é quando esta notifica os usuários acerca da entrada e/ou saída de algum participante. Rintel, Mulholland & Pittam (2001, p. 15) afirmam que uma das atribuições do servidor é anunciar a presença dos recém-ingressos na sala. Isto acontece em um nível público. Dessa forma, todos os participantes do canal podem ter conhecimento do engajamento desse usuário à sala.

Essa publicidade acontece de forma espelhada. Primeiramente, o servidor produz uma espécie de aviso automático de ingresso na sala, conhecido como *AJE (Automated Joining Event)*. Esse aviso consiste em duas mensagens, embora não coincidentes na forma, mas muito semelhantes na função. O usuário recebe em sua tela uma confirmação de ingresso (*JC – Joining Confirmation*), enquanto os demais membros presentes na sala receberão um aviso de ingresso (*JA – Joining Announcement*) desse novo usuário (RINTEL, MULHOLLAND & PITTAM, 2001, p. 15). O exemplo 03, a seguir, mostra uma confirmação de ingresso e um aviso de ingresso numa sala de bate-papo digital mantida pelo site <UOL>.

Exemplo 03

Confirmação e aviso de ingresso na sala Bate-papo UOL –
Idades – 20 a 30 anos A (10) mantida pelo site <UOL>

(04:30:19) marcos entra na sala...	Confirmação/Aviso de ingresso

Mesmo não podendo ser enquadradas como mensagens que carregam em seu interior um conteúdo comunicativo *stricto sensu*, esses avisos sinalizam para a sala determinados acontecimentos, sendo, dessa forma, portadores de significados e difusores de informações específicas do fluxo de participantes num *chat*. Paolillo (1999, p. 16) afirma que essas mensagens não representam um tipo de comunicação, mas que contém informações acerca das identidades dos usuários e das mudanças no *status* desses participantes.

Existem também os “bots” (abreviatura de *robots*), isto é, tipos de informações pré-programadas, especialmente representados por programas. Tais programas podem ser executados em um canal a partir do computador pessoal de um dos participantes. Alguns desses “bots” são amigáveis [como, por exemplo, o *Butterfly*, cuja função é identificar uma sala de IRC mais adequada para o usuário que se dispuser a interrogá-lo sobre as opções disponíveis de *chatrooms*, embora a busca só possa ser efetivada em salas visíveis, isto é, a seleção não atinge as salas configuradas como secretas (VAN DYKE, LIEBERMAN & MAES, 1999, p. 41)], enquanto outros nem tanto, inundando com mensagens sem sentido uma sala de bate-papo (JONSSON, 1997, p. 17).

Nicolaci-da-Costa (1998) e Moran (1991, p. 5, *on-line*) chamam esse processo de “antropomorfização”. Um dos ápices desse tipo de interferência da máquina em interações humanas é relatado num estudo realizado por Turkle, no qual em um ambiente MUD¹, um “bot”, simpaticamente denominado “Julia”, fez de tolo um usuário por várias semanas se passando por mulher, mesmo tendo respostas, por diversas vezes, completamente deslocadas do tópico original (HERRING, 1999, p. 15-16).

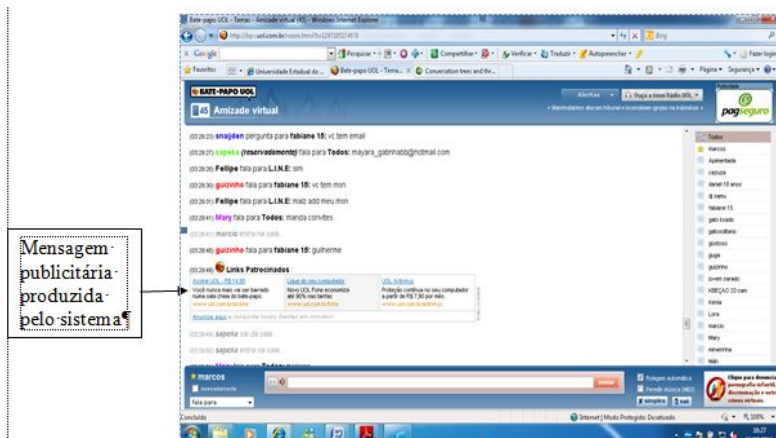
Outra aplicação para as mensagens geradas pelos sistemas computacionais tem relação com a publicidade e/ou propaganda, as quais, comparativamente ao estudo anterior, aparecem pela primeira vez, agora de forma bastante frequente e vigorosa, tal como pode ser visto na **Fig. 02**.

Existe ainda uma terceira categoria de mensagens que, em nossa opinião, encontra-se entre o comando humano e a participação automática do computador. Chamamos de “híbridos” esses tipos de mensagens.

¹ MUD – *Multiple-user dimension* ou *multiple-user domain* é um ambiente virtual baseado em texto no qual os personagens dos usuários interagem em tempo real. Através de comandos de textos, é possível andar pelas salas, digitar mensagens para outros personagens, participar de jogos, enigmas ou combates. MUDs são uma transposição para as redes dos jogos de RPG (LÉVY, 1999, p. 256-257).

Fig. 02

Mensagem publicitária gerada pelo sistema dentro de sala de bate-papo mantida pelo site <UOL>



2.3. Produção híbrida de mensagens

No tópico 1, chamamos atenção para um tipo específico de mensagem, a qual pode ser comandada pelo usuário ou elaborada em conjunto com os sistemas computacionais, isto é, os *scripts*. Esses comentários sobre os comportamentos não verbais do usuário podem ser apresentados em forma de uma lista fechada para os participantes de uma sala de bate-papo. Assim, a depender do *site* escolhido, além da assinalação de com qual participante estamos interessados em conversar, podemos indicar a forma como desejamos que a mensagem seja recebida, selecionando num *menu* “uma das várias possibilidades de ação disponíveis” (CHAVES, 2001, p. 66). Inclusive, “ações” (*actions*) são também sinônimas para os *scripts*. A figura 01 mostrou vários exemplos de ações executadas pelos participantes ao falar com os demais interlocutores da sala.

Tais tipos de intervenção são, em geral, empregados para apresentar mensagens em forma de narrativa, isto é, são produzidas em terceira pessoa. Muitas dessas mensagens são transitivas e envolvem os outros participantes da sala (PAOLILLO, 1999, p. 16).

Duas técnicas são mais utilizadas para essa simulação de ações em CMC. Na primeira, utilizamos um verbo que descreve uma ação, cer-

cado por dois símbolos de asterisco (*), um de cada lado, os já mencionados *scripts* (pode acontecer da supressão dos asteriscos com a colocação do *script* entre o nome do usuário-emissor e o usuário-receptor).

A outra técnica empregada é quando utilizamos certos comandos disponibilizados pelo sistema computacional (como mostrado na figura 01), os quais possibilitam o aparecimento da ação na tela do computador (DANET, REUDENBERG-WRIGHT, & ROSENBAUM-TAMARI, 1996, p. 29). O que constatamos é que a primeira técnica, durante o período interposto de estudo, foi suplantada quase que inteiramente pela última, visto que o usuário simplesmente seleciona o *script* a partir do “cardápio” montado pelo sistema.

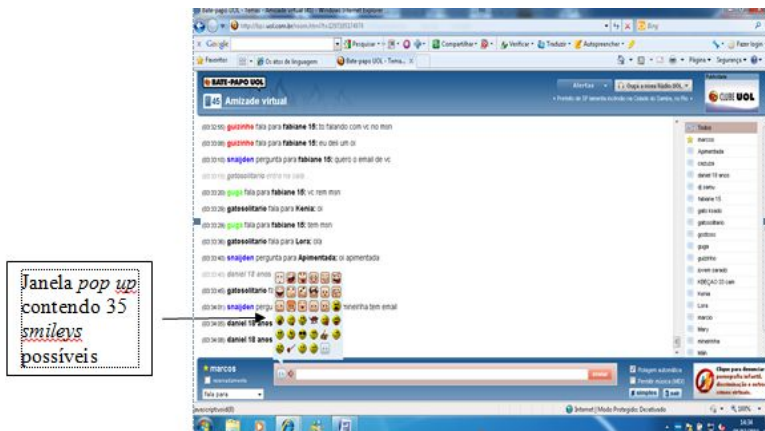
Nos *chats*, diferentemente de outras formas de CMC, é possível ao participante “falar” aos outros e “agir”, ao mesmo tempo. Na verdade, muitas dessas ações são imaginárias, já que devem ser administradas por um “ser virtual”, algo possuidor de “carne e osso” no espaço virtual (LIU, 1999, p. 16-17). Essas ações simuladas são linhas textuais enviadas por um participante do *chat* que descreve o que ele está fazendo, ou por outras palavras, o que este “ser virtual” está fazendo ou gostaria de fazer, caso tivesse um corpo físico (*ibidem.*).

Essas mensagens, de forma análoga às interações verbais, podem ser direcionadas ou não a destinatários específicos. Tais “mensagens-ação” podem ser direcionadas para um indivíduo ou podem ser narcíseas por natureza. Elas têm a possibilidade de ser unidirecionais, isto é, dirigidas a um indivíduo embora sejam ignoradas e não obtenham nenhuma resposta, ou podem ser díades, *i.e.*, dirigidas a um indivíduo e respondidas pela pessoa selecionada com outra “mensagem-ação” ou com uma mensagem verbal (*op. cit.*, p. 24).

Uma segunda forma de produção híbrida de mensagens nos *chats* é quando o sistema computacional apresenta uma lista fechada de *emoticons*. Existem exemplos em que esses signos são previamente selecionados e agrupados para os usuários. Em alguns casos, existe um tratamento gráfico dos *smileys*, isto é, são realizados uma implementação e um melhoramento dos recursos, transformando pontos, traços e caracteres em verdadeiros desenhos animados, dando uma feição mais artística e realista à manipulação dos caracteres nos primórdios dos *chats*, tal como pode ser visto na **Fig. 03**.

Fig. 03

Janela pop up com os *smileys* disponíveis nas salas de bate-papo do site <UOL>



Desta maneira, ao invés do próprio usuário criar seus *emoticons*, o que em si já carrega uma forte dose de criatividade e de engenho, os internautas têm à sua disposição, sem qualquer esforço, um grupo de elementos, os quais, muitas vezes, satisfazem plenamente suas necessidades expressivas. A Fig. 03 mostra um desses *menus* que trazem um estoque de expressões faciais, muitas delas, inclusive, com movimento.

3. Considerações finais

Condensando em poucas palavras o que foi exposto no presente trabalho, podemos argumentar que o usuário de um *chat* se vê envolto em grandes decisões, desde sua mais tenra propensão à escolha de uma sala. Ao optar por um determinado canal, o internauta passa a ter que decidir em quais dimensões irá operar. De pronto, existem duas formas de interação nas quais o usuário tem chances de efetuar sua participação, publica e/ou reservadamente.

É relevante notar que poucas opções interativas nas salas de bate-papo virtual são mutuamente excludentes. Assim, mesmo optando por uma conduta mais pública de interação, o usuário ainda deve definir qual o tipo de relação irá estabelecer com os outros participantes do *chatroom*. São possíveis interações coletivas (em massa ou em subgrupos) ou individuais. Mais uma vez, tais escolhas não são absolutamente restritivas e

vão se acumulando no decorrer do tempo de permanência do internauta na sala.

Finalmente, existem ainda considerações a serem observadas em virtude dos elementos responsáveis pela produção de mensagens dentro de um *chatroom*. A figura humana é, sem sombra de dúvidas, a mais proeminente nesse processo. Entretanto, os sistemas computacionais também cooperam com a produção textual dentro desses ambientes. Isto pode acontecer autonomamente, ao sinalizar para os integrantes da sala a condição de cada participante, controlando e rotulando o tráfego nela existente. Também os sistemas computacionais podem auxiliar o usuário na formulação de mensagens verbais (*emoticons*) e de mensagens simuladas em forma de ação (*scripts/actions*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, Séraphin. Ler a Internet: abordagem documental do ciberespaço. In: _____. (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 203-216,

ALVES, Sonia Célia de Oliveira. Interação on-line e oralidade. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 126-176.

BROWN, Eric; HERSH, Wiliam; VALENCIA, Alonso. *Text Analysis and Search for Bioinformatics*. 2003. Disponível em: http://www.sigir.org/forum/2004D/brown_sigirforum_2004d.pdf. Acesso em: 30-01-2011.

CHAVES, Gilda M. M. Interação on-line: análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 37-73.

DANET, B., REUDENBERG, L.; ROSENBAUM-TAMARI, Y. *Hmmm... Where's that smoke coming from?: Writing, play and performance on Internet Relay Chat*. Mai. 1996. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol2/issue4/danet.html>. Acesso em: 08-12-2003.

FIRMINO, Júlio César Ferreira. *CHATS: PONTES BABILÔNICAS* – uma descrição das miríades de possibilidades interativas existentes nas salas de bate-papo. 2004. 353 f. Dissertação de mestrado em linguística aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2004.

HERRING, Susan. *Interactional coherence in CMC*. Jun. 1999. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html>. Acesso em: 04-02-2004.

JONSSON, Ewa. *Electronic discourse: On speech and writing on the Internet*. 1997. Disponível em: <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/Dessay/ElectronicDiscourse.html>. Acesso em: 09-08-2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIU, Geoffrey Z. *Virtual community presence in Internet Relay Chatting*. Set. 1999. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue1/liu.html>. Acesso em: 11-03-2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. 2002. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEMarcGTE.doc>. Acesso em: 08-12-2003.

MORAN, Charles - *We write, but do we read?* Ago. 1991. Disponível em: http://www.hu.mtu.edu/~candc/archives/v8/8_3_html/8_3_4_Moran.html. Acesso em: 05-02-2004.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Na malha da rede: os impactos íntimos da Internet*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

O'NEILL, Jacki; MARTIN, David. *Text chat in action*. 2003. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=U&start=1&q=http://portal.acm.org/citation.cfm?id=3D958167%26dl%3DACM%26coll%3Dportal%26CFID%3D11111111%26CFTOKEN%3D2222222&e=1102&mr=H/1,7_G/177!b_U:nr1m_spb2_mo. Acesso em: 09-02-2004.

PAOLILLO, John. *The virtual speech community: Social Network and Language Variation on IRC*. Jun. 1999. Disponível em:

<http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/paolillo.html>. Acesso em: 12-10-2003.

REID, Elizabeth M. *Electropolis: Communication and community on Internet Relay Chat*. 1991. Disponível em: <http://eserver.org/cyber/reid.txt>. Acesso em: 22-03-2003.

RINTEL, Sean; MULHOLLAND, Joan; PITTAM, Jeffery. *First things first: Internet Relay Chats openings*. Abr. 2001. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol6/issue3>. Acesso em: 20-08-2003.

SIMPSON, Carol. *Internet Relay chat*. 1999. Disponível em: <http://ericir.syr.edu.ithome>. Acesso em: 15-03-2003.

SMITH, Marc; CADIZ, J. J.; BURKHALTER, Byron. *Conversation trees and threaded chats*. 2000. Disponível em: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=358980&dl=ACM&coll=portal&CFID=11111111&CFTOKEN=2222222>. Acesso em: 06-02-2004.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 15-36.

VAN DYKE, Neil W.; LIEBERMAN, Henry; MAES, Pattie. *Butterfly: A conversation-finding agent for Internet Relay Chat*. 1999. Disponível em: http://portal.acm.org/ft_gateway.cfm?id=291088&type=pdf&coll=portal&dl=ACM&CFID=19141379&CFTOKEN=39050318. Acesso em: 08-02-2004.

**NOMES DE POSSÍVEL ORIGEM AFRICANA
NA TOPONÍMIA DE MINAS GERAIS:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
DA PESQUISA TOPONÍMICA**

Emanoela Cristina Lima
emanoelacl@gmail.com

1. Introdução

O estudo dos nomes de lugares de provável origem africana que compõem a realidade toponímica de Minas Gerais tem por finalidade demonstrar um pouco das contribuições linguístico-culturais africanas para a formação do português do Brasil. A partir da análise dos topônimos, que possibilita o reconhecimento e a conservação das tradições e costumes de uma comunidade, investigaremos os nomes de possível origem africana.

A toponímia, disciplina que se dedica ao estudo dos nomes de lugares, revela-se de grande importância para o conhecimento de aspectos histórico-culturais de um povo, pois possibilita o reconhecimento de fatos linguísticos, ideologias e crenças do ato denominativo, uma vez que investigar os nomes dos locais compreende também a análise da cultura e da relação do homem com o meio em que vive. Dick afirma que:

Sem dúvida, a cultura do grupo é determinante na condução desse saber-fazer denominativo, responsável pelas novas séries de designação que formam a cadeia lexical, nas perspectivas de uma antropologia linguística que é também semiológica. (DICK, In: SEABRA, 2004, p. 100)

O estudo dos nomes de lugares possibilita a identificação e a recuperação de fatos linguísticos recorrentes no ato denominativo. Os topônimos testemunham parte da história da língua, já que os contatos linguísticos e culturais entre os povos são registrados e conservados através dos signos linguísticos. Por essa razão, decidimos investigar a contribuição das línguas africanas ao português do Brasil, seguindo os embasamentos dos estudos toponímicos. Além da influência da cultura e dos costumes dos povos, o meio exerce expressiva influência no processo denominativo. O topônimo também evidencia a realidade do ambiente físico de uma determinada região, uma vez que revela características de vegetação, hidrografia, fauna, condições de solo e relevo. Marcas que permanecem firmadas no topônimo mesmo quando a motivação toponí-

mica, ocorrida no ato denominativo, já se faz extinta. Percebe-se, pois, o valor patrimonial do topônimo.

No Brasil, os primeiros estudos toponímicos estavam voltados principalmente à análise de nomes indígenas. Os estudos toponímicos brasileiros começaram a ganhar sistematicidade quando Carlos Drummond, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), pesquisou a relação existente entre as migrações indígenas e suas línguas e as designações dos acidentes geográficos a que os povos se depararam. Sua obra *Contribuições do Boro-ro à toponímia Brasília* foi publicada em 1965.

Nos estudos da toponímia brasileira de nossa contemporaneidade, destaca-se o nome de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick. Professora e pesquisadora da FFLCH-USP, Dick, seguindo as orientações de Drummond e a teoria de Dauzat, escreveu os *Princípios Teóricos e Modelos Taxeonomícos*, aplicados aos nomes de lugares. Com essa obra, a autora enriqueceu enormemente os estudos toponímicos brasileiros. Para Drummond, “nenhum outro estudo de Toponímia do Brasil reveste-se de tantas qualidades como este, seja do ponto de vista estrutural como científico”. (DICK, 1990a, Prefácio)

Outros pesquisadores, seguindo a metodologia sugerida por Dick, assim como o modelo de seus Atlas (ATB – Atlas Toponímico do Brasil e ATESP – Atlas Toponímico do Estado de São Paulo), têm-se dedicado, em nossas Universidades, aos estudos toponímicos; dentre eles citamos: Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG). Ambas vêm coordenando variantes regionais do ATB em seus respectivos estados – Mato Grosso do Sul (ATEMS – Atlas Toponímico do Estado do Mato Grosso do Sul) e Minas Gerais (ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais).

O projeto ATEMIG realiza o detalhamento e análise da realidade toponímica de todo o território mineiro, seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos propostos por Dauzat (1926) e Dick (1990). Para esse fim, estão sendo levantados todos os nomes de cidades, vilas, povoados, fazendas, rios, córregos, ribeirões, morros, serras, dentre outros acidentes geográficos dos 853 municípios de Minas Gerais, documentados em cartas topográficas – fontes do IBGE, com escalas que variam de 1: 50.000 a 1: 250.000. Após a coleta e catalogação dos dados, os topônimos são registrados em fichas, conforme modelo sugerido por Dick (1990), para serem analisados e classificados. Essas fichas constituem

uma análise detalhada do topônimo, com informações que o integram à sociedade e à cultura.

Uma das etapas de análise do projeto ATEMIG concentra-se no reconhecimento dos remanescentes lexicais na rede toponímica mineira cuja origem remonta a nomes portugueses, indígenas, africanos, dentre outros. Neste estudo, voltaremos nossa atenção para os remanescentes lexicais de origem africana encontrados na toponímia de Minas Gerais.

O estudo dos africanismos presentes na realidade toponímica mineira buscará aprofundar o estudo das contribuições das línguas da família banto, como quimbundo, quicongo e umbundo, da família iorubá, dentre outras.

Segundo Dick:

Estudar a toponímia africana, no Brasil, pressupõe, de fato, o exercício de algumas etapas metodológicas, como a análise dos principais componentes étnicos imigrados, a classificação das línguas faladas, o exame linguístico dos designativos onomásticos, a sua natureza semântica, as áreas de ocorrência (DICK, 1990, p. 139)

Conforme Petter e Alkmim (2008, p. 146), a presença de termos de origem africana vem sendo registrada no português desde Bluteau (1712) e Moraes (1813), considerados os primeiros dicionários da língua portuguesa. O que revela que, já no século XV, antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a língua portuguesa já havia entrado em contato com as línguas africanas.

A partir da segunda metade do século XVI, o contato da língua portuguesa com as línguas africanas foi intensificado durante o processo de expansão marítima, quando os portugueses passaram a praticar o tráfico de escravos da África para a América, que perpetuou-se no Brasil por mais de três séculos.

Nos séculos XVIII e XIX, ocorreu o povoamento do território mineiro, motivado pela descoberta de ouro e pedras preciosas na região. Segundo Carneiro (*Apud* QUEIROZ, 1998, p. 27), ocorreu neste período, na então Capitania das Minas, a maior concentração de escravos verificada no país. Até o final do século XIX, a população de Minas Gerais era formada majoritariamente pelos negros. Conforme Nelson de Senna (*Apud* QUEIROZ, In: SEABRA, 2006, p. 61), mesmo após a extinção do tráfico negreiro e da abolição do regime de escravidão no país, os negros e mestiços de negros representavam 53,32% da população mineira.

A presença significativa do negro africano no território mineiro deixou remanescentes nos diversos aspectos da cultura local e, conseqüentemente, no léxico toponímico de Minas Gerais. A pesquisa proposta buscará expandir e aprofundar o conhecimento sobre a contribuição das línguas africanas no território mineiro e apresentar colaborações aos estudos da formação do português brasileiro.

Segundo Dick, os estudos de toponímia africana no Brasil envolvem, pela peculiaridade, um conhecimento genérico da problemática do negro no país. Assim, nos dizeres da autora:

Elemento alógeno, o africano que aqui se fixou, desde a segunda metade do século XVI, criou raízes no território e se tornou responsável pelo stock mestiço (mulatos e pardos) dos mais representativos no conjunto da população brasileira, se levamos em conta as estatísticas elaboradas [...] Apesar de o tráfico negreiro ter tido como uma de suas causas a mão de obra barata, destinada, no Brasil ao trabalho agrícola nas plantações de cana-de-açúcar, fumo, cacau, café e algodão, dispersas pelas da Bahia, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão e Pará; os nas minerações das Gerais, Mato Grosso e, mesmo, no aproveitamento em serviços domésticos e/ou urbanos, não se pode considerar o negro como um elemento meramente “marginal” à sociedade brasileira. (DICK, 1990, p. 137-138)

Conforme Petter, para compreendermos o que é africanismo, é necessário analisar primeiramente o conceito de brasileirismo. A autora parte de um conceito de Celso Cunha, que define brasileirismo como “qualquer fato linguístico peculiar ao português usado no Brasil, em contraste com o fato linguístico correspondente peculiar ao português usado em Portugal ou lusitanismo”. (PETTER, 2001, p. 3)

Após expor esta definição, Petter afirma que o africanismo pode estar na origem de um brasileirismo e é exatamente neste ponto que se situa uma questão: se os africanismos aportaram no Brasil e colaboraram para a constituição do léxico nacional, não seriam estes brasileirismos também? A autora nos fornece uma definição de africanismo, que de certa forma, nos auxilia a solucionar tal questão, segundo ela, o africanismo é:

O termo ou expressão de uso coloquial resultante do contato do português com língua africana ocorrida na África, em Portugal ou no Brasil, sendo neste caso parte integrante dos brasileirismos. (PETTER, 2001, p. 5)

Ou seja, o africanismo é reconhecido pela autora como “parte integrante” da língua, não como um mero empréstimo ou uma simples influência, uma vez que estes contribuíram efetivamente na formação do léxico brasileiro.

Ao analisar trabalhos que registraram a presença de termos oriundos de línguas africanas no léxico do português brasileiro, Petter (2002, p. 124) verifica que o registro em obras lexicográficas das palavras provenientes de línguas africanas, desde o final do século XIX até meados do século XX, esteve associado à reivindicação da identidade da língua nacional.

Embora fossem ‘termos estrangeiros’ do ponto de vista do português europeu, constituíam, na perspectiva brasileira, ao lado dos indigenismos, os *brasileirismos*, contribuindo com sua parcela de originalidade para a defesa do argumento da autonomia do português do Brasil. Assim como os africanos se incorporaram paisagem americana no século XVII, sendo considerados como habitantes naturais da América – haja vista pinturas seiscentistas –, as unidades lexicais africanas também são percebidas como autóctones pelos defensores do PB. (*Ibidem*, p. 141)

Assim, Petter observa que à medida que estudos especializados se desenvolviam – Mendonça (1933), Raymundo (1933), Nelson Senna (1934), Dante de Laytano (1936), e outros – os termos de origem africana foram ganhando autonomia, constituindo uma classe importante entre os *brasileirismos*, distinguindo-os como *africanismos*.

Nelson de Senna afirma que os africanos deixaram, por todo País, traços de seus vocábulos nativos, termos e expressões que foram incluídos na linguagem coloquial brasileira. Estes *africanismos* são encontrados em denominações geográficas, em termos designativos de iguarias, bebidas, plantas, animais, frutos, remédios, danças, instrumentos, ferramentas e artefatos diversos. (SENNA, 1926).

Outros autores, assim como Nelson de Senna e Margarida Petter, também desenvolveram estudos relacionados à contribuição africana na formação lexical e da cultura nacional como um todo. Dentre eles, destacamos os já mencionados Jacques Raymundo e Renato Mendonça, e outros como Yeda Pessoa de Castro, Fernando Tarallo, Willian José, Sônia Queiroz, Tânia Alkimin, Emílio Bonvini, Ney Lopes, Tarcísio Martins. Estudiosos que deixam evidenciadas as heranças linguístico-culturais africanas que são conservadas pelo povo brasileiro.

Queiroz (In: SEABRA. *O estudo do léxico*, p. 63) afirma que são poucas as publicações dedicadas ao registro dos aportes culturais africanos, o que acaba por delinear com maior clareza nosso ainda grande desconhecimento sobre a contribuição africana à formação da cultura brasileira.

O estudo dos nomes de lugares de origem africana em Minas Gerais se faz importante por revelar a participação das línguas africanas na nomeação do território mineiro. A pesquisa proposta não se restringirá ao registro dos topônimos africanos e seus respectivos significados. Sua importância reside também na contribuição para um maior conhecimento da história do negro no País, desvirtuando, conseqüentemente, o enfoque elitista ou resignado que tanto os brancos como os negros sustentam sobre a questão.

2. Objetivos

2.1. Objetivos gerais

Colaborar para o reconhecimento do valor patrimonial das contribuições linguístico-culturais africanas para a formação do português do Brasil, de modo a conhecer e dar a conhecer um pouco da história do povo afro-brasileiro.

2.2. Objetivos específicos

- Realizar estudo dos africanismos presentes na toponímia mineira;
- Conceituar africanismo e brasileirismo;
- Verificar a ocorrência dos topônimos de provável origem africana nos registros de africanismos em dicionários do português do Brasil e nos glossários das publicações mais importantes sobre as línguas africanas no Brasil;
- Verificar o registro dos termos de provável origem africana mais falados em Minas em dicionários das línguas africanas trazidas para o Brasil no regime de escravidão;
- Quantificar a ocorrência dos africanismos nas regiões administrativas de Minas Gerais;
- Estudar o padrão motivador dos topônimos de provável origem africana;
- Investigar casos de variação, mudança e retenção linguísticas;
- Elaborar um glossário com os vocábulos de provável origem africana encontrados no universo toponímico de Minas Gerais;

▪ Relacionar, quando possível, os resultados das análises dos topônimos de provável origem africana com os resultados dos trabalhos já desenvolvidos pelo Projeto ATEMIG.

▪ Contribuir com as pesquisas do Projeto ATEMIG, na ampliação e aperfeiçoamento de seu banco de dados.

3. Procedimentos metodológicos

3.1. Constituição do corpus

Os dados que irão formar o *corpus* da pesquisa dos topônimos africanos de Minas Gerais serão provenientes do banco de dados do Projeto ATEMIG, do qual serão extraídos os nomes de lugares de provável origem africana. Para a realização do estudo toponímico será seguida a metodologia aplicada no Projeto ATEMIG, no qual vem sendo realizados os seguintes procedimentos:

1. coleta de dados: os nomes de lugares foram levantados das cartas municipais do IBGE com escalas de 1: 50.000, 1: 100.000 e 1: 250.000.

2. categorização e análise prévia dos dados: os topônimos são registrados em tabelas, nas quais são especificados o tipo de acidente geográfico, a origem etimológica do nome e distribuição toponímica em categorias taxionômicas que representam os principais padrões motivadores dos topônimos no Brasil, propostos por Dick (1990);

3. catalogação dos dados em fichas lexicográficas: registro dos topônimos em fichas lexicográficas, conforme modelo sugerido por Dick (2004). Essas fichas constituem uma análise detalhada do topônimo, com informações que o integram à sociedade e à cultura. Em anexo, um modelo de ficha lexicográfica que compõem o banco de dados do Projeto ATEMIG, que será utilizada como base para as fichas que serão elaboradas na pesquisa proposta.

Segue um modelo da ficha lexicografia:

COCONDE _____ **Taxionomia:** Hidrotopônimo

Origem: africana (banto– quimb.: *Kakundi* < *Kunda*)

Estrutura Morfológica: Nm [Ssing]

Registros no Banco de Dados do Projeto ATEMIG: 5 ocorrências

Nomeia córrego, morro e fazenda em Comendador Gomes (Triângulo/Alto Paranaíba); córrego em São José da Lapa e fazenda em Alvinópolis (Metropolitana).

Informações enciclopédicas:

► CASTRO (banto) (LP) -s.m. barranco; enxurrada que cai de lugar elevado Var. cacondé. Kik./Kimb. *kakundi* < *kunda* (2001, p. 38)”.

► SENNA “[...] Este toponimo, ao nosso vêr, é de origem africana (relembrando Cacondi, na Africa Occidental e que teria dado a palavra Ca-cunda, também usada no Brasil em lugar de “dôrso” ou “costas”); pois a um rio de Moçambique e a um lugar de Benguella (em Angola) dão as geographias esse nome de Caconde, que teria sido importado para o Brasil. No entender de outros, é provido de nossos indígenas, e o Dr. Bas Furtado, por exemplo, era desta opinião, entendendo que de *cáa-co-ndê* (“este matto é teo” e “é tua essa matta?”) se derivou o toponimo “Caconde”, em lingua tupi. [...]” (1926, p. 285)

3.2. Análise dos dados

Para a análise linguística dos topônimos africanos, observaremos, inicialmente, se a base léxica dos topônimos está registrada como africanismo em dicionários gerais, morfológicos e etimológicos do português. Os nomes serão consultados também na compilação *A árvore da palavra*, coordenada pela Profa. Dra. Sônia Queiroz.

Em seguida, observaremos se o africanismo é encontrado nas obras de estudiosos que tratam do léxico africano no Brasil, como Jacques Raymundo, Renato Mendonça, Nelson de Senna, Yeda Pessoa de Castro, Ney Lopes, dentre outros.

3.2.1. Análise quantitativa dos dados

Para analisar quantitativamente o *corpus*, agruparemos as formas toponímicas africanas em famílias léxicas, segundo a base de que derivam. Além disso, iremos agrupar os nomes de acordo com as taxionomias toponímicas e enumerar suas ocorrências. Esses dados serão registrados em gráficos e tabelas.

4. Amostra de dados analisados da região do Triângulo Mineiro: resultados parciais

O Triângulo Mineiro, conhecido no período colonial como Serção da Farinha Podre, é uma das regiões economicamente mais desenvolvidas do estado de Minas Gerais. No ano de 2007, pesquisamos em cartas geográficas do IBGE os 33 municípios que compõem essa região. Coletamos 6.873 topônimos – nomes de rios, córregos, fazendas, campos, vilas, morros, serras, povoados e municípios. Desses, 99 são de origem africana, o que representa 1,4% do total.

Para a análise linguística dos topônimos, observamos, inicialmente, se a base léxica encontrada estava registrada no Novo Dicionário Aurélio. Em seguida, consultamos se o termo é citado como africanismo em obras de renomados estudiosos que tratam do léxico africano.

4.1. Bases léxicas-toponímicas de provável origem africana

ANGOLA – 3 ocorrências; *banto*. Dicionarizado no Aurélio. Do quimbundo *Ngóolá* > *Ángoola* > *Angola*. Refere-se a um “país do sudoeste da África, na costa do Atlântico, de povos do grupo linguístico banto, entre os quais se destacaram no Brasil os de fala quimbundo, quicongo e umbundo” (Castro, 2001, p. 153). Nome de córrego no município de Campina Verde e de fazenda no município de Gurinhatã. Encontramos a forma híbrida *Angolinha*, nomeando Fazenda no município de Uberlândia.

BANANA – 4 ocorrências. Dicionarizado no Aurélio. Raymundo (1933, p. 105) mostra que *banana* é um vocábulo que gera bastante controvérsia quanto a sua origem, entretanto reconhece o mesmo como de origem africana. Já Senna (1926, p. 234-235) aponta o vocábulo como de origem índico-asiática, transplantado para a África:

Em Minas, todos os toponyms derivados desta palavra e planta índico-asiática transplantadas do Oriente para o continente negro e daí vindas para o Brasil por intermédio do tráfego com a costa africana de Oêste (Atlântico), são bastante comuns, havendo povoações, fazendas, rios, sítios e lugares conhecidos com o nome de *Bananal* e de Bananeiras. [...] *Banâna* já é reputado nome africano afeiçãoado pela língua congaleza.

Banana é base toponímica na Região do Triângulo Mineiro que, acrescida ao sufixo português *-al*, resulta na forma híbrida *bananal*. Esse topônimo nomeia córregos nos municípios de Araguari, Ituiutaba e Prata e fazenda no município de Itapegipe.

CAÇAMBA – 1 ocorrência; *banto*. Dicionarizado no Aurélio. Castro (2001, p. 185) define esse vocábulo como “balde preso numa corda para tirar água dos poços; qualquer baldre; (por extensão) tipo de veículo usado para a remoção de terra”. Encontramos, em nosso *corpus*, o topônimo *Córrego Caçamba*, no município de Monte Alegre de Minas.

CACHIMBO – 4 ocorrências; *banto*. Dicionarizado no Aurélio. Castro (2001, p. 186), Mendonça (1973, p. 121), Raymundo (1933, p. 111) e Senna (1926, p. 281) afirmam ser esse vocábulo de origem africana. Para Senna (*Op. cit.*),

O topônimo é reputado de origem africana [...]. Além da usual significação de apetrecho próprio para cachimbar, tem o nome de cachimbo em nossos Estados, certa formação especial de vêiro de manganez, nas jazidas desse minério. [...] em Pernambuco, o nome “caximbo” se aplica a uma grande porção de terra, de forma prismática, destacada de uma barranca vertical por dous profundos talhos lateraes, e que nos desaterros se faz abater. [...].

No Triângulo Mineiro, ocorre como topônimo no município de Araguari - *Córrego Cachimbo*, Fazenda *Cachimbo*, Localidade *Cachimbo*; e no município de Santa Vitória - *Córrego Cachimbo*.

CACONDE – 6 ocorrências; *banto*. Não dicionarizado no Aurélio. Castro (2001, p. 38) define esse termo como “barranco; enxurrada que cai de lugar elevado”. Para Raymundo (1933, p. 112), *cancunda* é palavra do ambundo e que dizer “*corcova, giba*”; já Renato Mendonça (1973) não menciona esse nome. Senna (1926, p. 285) afirma: “este toponimo, ao nosso vêr, é de origem africana (relembrando *Cacondi*, na Africa Occidental e que teria dado a palavra *Cacunda*, também usada no Brasil em lugar de “dôrso” ou “costas”); pois a um rio de Moçambique e a um lugar de Benguella (em Angola) dão as geographias esse nome de *Caconde*, que teria sido importado para o Brasil.” No Triângulo Mineiro, *Caconde* nomeia córrego, fazenda e morro no município de Comendador Gomes; e córrego, fazenda e morro no município de Itapegipe.

CAFUNDÓ – 1 ocorrência; *banto*. Dicionarizado no Aurélio. Para Castro (2001, p. 190), esse vocábulo significa “lugar distante e atrasado”. Raymundo (1933, p. 113) o define como “lugar êrmo e distante”, “palavra de étimo ambundo *ka-nfundo* (...) *nfundu* é pequeno abrigo à margem da estrada para pouso de viajante”. De acordo com Senna (1926, p. 288) *cafundó* é um topônimo híbrido “parece termo africano, derivado do angolez *Kafundango* com a mesma significação e sentido de “brenhas” e logares ermos e retirados da estrada mais batida”. Nelson de Senna (*Op. cit.*) apresenta a definição de Beaurepaire Rohan (1889): “logar ermo e

longínquo, de difícil acesso, ordinariamente entre montanhas”. Senna menciona, ainda, Seguiet (1910) e V. Silveira (1920), que corroboram a significação como “lugar ermo e longínquo”. Senna (*op. cit.*) não deixa de aventar a possibilidade de *cafundó* ser um brasileirismo de composição híbrida,

o elemento tupi *caá* ‘matto’, e o substantivo vernáculo *fundo*, aglutinados em *ca-fundó*, com alteração prosódica, em que o acento agudo houvesse recaído na última syllaba. O fundo da matta e longe das estradas batidas de viandantes – eis o sentido corrente da expressão, entre nós.

Fazenda *Cafundó* é a forma toponímica que encontramos, em nosso *corpus*, no município de Iturama.

CANDONGA – 3 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Em Castro (2001, p. 196) encontram-se duas acepções para esse vocábulo: “fuxico; falsidade, manha, lisonja enganosa”; e “bem-querer, benzinho, amor, a pessoa querida, tratamento dado a mulheres jovens”. Mendonça (1973, p. 117), também, apresenta as mesmas acepções para o termo; já Senna (1926, p. 300), apoiando-se em vários estudiosos, diz que “a origem do vocábulo é controvertida [...] derivado de *qui* – “ponta” e *ndogá* – “quebrada ou abertura” e daí surgiu *quindongá*, alterado *graphica* e tonicamente para *candonga*, expressão tomada da língua indígena para designar a “quebra da ponta” de alguma Serra ou montanha.” Segundo Senna (*Op. cit.*) “são várias as Serras de Minas denominadas por esse nome “Candonga”; e na Serra assim chamada, no município de Guanhães, a qual conhecemos, a cordilheira tem mesmo uma “quebrada”, dando para o vale onde estão as antigas minas de ouro do *Candonga* e tendo toda a Serra um corpo de mineiros, de ferro do melhor teor metálico. No Triângulo Mineiro, *Candonga* nomeia córrego no município de Conquista. Encontramos, ainda, a forma *Candungo*, que nos parece ser uma variante de *Candonga*, nomeando córrego e fazenda no município de Canópolis.

CANGALHA – 1 ocorrência; banto. Dicionarizado no Aurélio. Castro (2001, p. 197) define esse vocábulo como “cesto, posto em lombo de burro, para transportar galinhas, mantimentos, etc.”; Mendonça (1973), Raymundo (1933) e Senna (1926) não discorrem sobre o termo. Acreditamos que haja uma extensão do sentido dado por Castro (*op. cit.*) neste nome de lugar encontrado, já que temos *Cangalha* como topônimo, nomeando córrego, no município de Ipiacu.

CUMBA – 3 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Segundo Raymundo (1933, p. 124), ocorrendo como substantivo, o vocábulo significa “feiteiro” e enquanto adjetivo: “decidido, forte, valente”. De acordo com

esse autor, o termo, provavelmente, veio de *kumba*, abreviação de *rikumba*. Castro (2001, p. 215), também, aponta essas duas acepções; já Mendonça (1973) e Senna (1926) não registram o vocábulo no rol dos africanismos que estudaram. *Cumba* nomeia córrego no município de Monte Alegre de Minas e córrego e localidade no município de Tupaciguara.

CURIANGO – 2 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Para Castro (2001, p. 216) *curiango* é uma espécie de ave. Não há registro em Mendonça (1973), Senna (1926) e Raymundo (1933). *Curiango* nomeia córrego e fazenda no município de Santa Vitória.

FAROFA – 1 ocorrência; banto. Dicionarizado no Aurélio. Do quimbundo *Fálofa*. Segundo Assis Júnior (s.d., p. 35) o termo remete a “farinha de mandioca molhada em água / farófia”. Raymundo (1933, p. 130) diz estar certo de que é um vocábulo africano “estamos certos de que é palavra africana; entre os negros de Angola há a palavra *falofo* ou *farofia*, para designar a mistura de farinha, azeite ou água, a que se junta jindungo”. Nome de fazenda no município de Santa Vitória.

INHAME – 1 ocorrência; banto. Dicionarizado no Aurélio. “Do quimbundo *inhami*” (ASSIS JÚNIOR, [s.d.], p.60). Planta comestível. De acordo com Mendonça (1973, p. 141) *inhame* é termo encontrado em todas as línguas banto, proveniente da raiz *nyame*. Não há registro em Raymundo (1933) e Senna (1926). No município de Araguari, encontramos o topônimo *inhame* para nomear uma fazenda.

MACACO – 14 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. De acordo com Castro (2001, p. 267), “símio; (por extensão) adj. esperto, finório, feio, horrendo. Do quicongo *makaaku*, plural *de kaaku*”. Na região pesquisada, com a base macaco encontramos: Fazenda Ilha dos *Macacos* (município de Araguari); Córrego dos *Macacos* (município de Conquista); Córrego do *Macaco* (município de Ituiutaba); Córrego *Macacos*, Fazenda dos *Macacos*, Fazenda Córrego dos *Macacos* (município de Iturama); Córrego do *Macaco*, Córrego Rola *Macaco* (município de Prata); Córrego *Macaco* (município de Uberaba); Córrego *Macacos*, Fazenda *Macacos*, Localidade *Macacos* (município de Uberlândia); Córrego *Macacos*, Fazenda dos *Macacos*, Fazenda Córrego dos *Macacos* (município de Veríssimo).

MACAMBA – 1 ocorrência; banto. Dicionarizado no Aurélio. Vocábulo definido por Castro (2001, p. 268) com duas acepções: “camarada, companheiro, freguês” e “espécie de inhame, mandioca” *Fazenda Macamba* é topônimo no município de Uberaba.

MANDINGA – 2 ocorrências, banto. Dicionarizado no Aurélio. Segundo Raymundo (1933, p. 140), esse vocábulo significa “feitiçaria, sortilégio. Dificuldades, embaraços para a realização de qualquer coisa, os quais aparecem como por feitiçaria”. De acordo com Castro (2001, p. 274), há duas acepções para esse termo: “bruxaria, ardil; por extensão mau-olhado”. Para essa autora, essa denominação é “de um povo do grupo de língua mandê, do oeste-africano, que foi trazido para o Brasil durante a escravidão”. Para Mendonça (1973, p. 47), *mandinga* é “feitoço, talismã para fechar o corpo. *Mandinga* dá nome a duas fazendas no Triângulo Mineiro – uma no município de Uberaba e a outra no município de Veríssimo.

MARIMBONDO – 19 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Mendonça (1973, p. 148), Castro (2001, p. 277), Assis Junior (s.d., p. 278) e Raymundo (1973, p. 141-142) definem o termo como “inseto, vespa”. Seabra (2004, p. 232), *Apud* (HOUAISS, 2001), afirma que, além de nomear um tipo de inseto, *marimbondo* foi uma “designação dada pelos portugueses aos brasileiros, à época da independência”, neste caso, um hipocorístico. Em nosso *corpus*, *marimbondo* nomeia: córrego, fazenda, localidade (município de Araguari); córrego, fazenda, serra (município de Campina Verde); córrego, fazenda (município de Conquista); represa (município de Fronteira); fazenda, ribeirão, serra, localidade (município de Frutal); serra (município de Gurinhatã); córrego (município de Uberaba); córrego, localidade (município de Uberlândia); córrego (município de Veríssimo). Encontramos, também, a forma *marimbondinho*, nomeando córrego, no município de Conquista.

MATOCO – 1 ocorrência; banto. Dicionarizado no Aurélio. Raymundo (1933, p. 142) apresenta a seguinte definição para o termo: “ná-dega. Diz-se também *taco*; do ambundo *mataku*” – vocábulo definido por Castro (2001, p. 278), através da variante *mataco*, como *bunda*. Mendonça (1973, p.148) corrobora a definição dos autores citados ao definir a palavra como: “assento, coxa. Termo chulo, usado entre negros.” Segundo o mesmo, esta é uma palavra do quimbundo *mataku*. *Córrego Matoco* foi coletado no município de Monte Alegre de Minas.

MOLEQUE – 3 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Raymundo (1933, p. 144) apresenta a seguinte acepção para o vocábulo: “Preto pequeno, com poucos anos de idade. Indivíduo de sentimentos inferiores, de procedimentos indignos; canalha, patifório. Fem. Moleka. // Adj. Pilhérico, engraçado, divertido. // Do angolês *muleke*, menino ou moço de serviço.” Para Assis Junior ([sd], 307), *mulêke* significa “rapaz; garo-

to; criado de servir.” Castro (2001, p. 287) amplia as acepções dadas pelos autores citados quando afirma que o vocábulo pode ser substantivo: “menino, garoto, rapaz.; meninote negro; [...] jovem, garoto, discípulo, subordinado; e / ou adjetivo [...]divertido, pilhérico, travesso; [...] canailha, velhaco. Para Mendonça (1973, p. 152), a palavra *moleque* significa “menino, rapozote entre os negros”. Como topônimo, encontramos: *Córrego Moleque, Fazenda Moleque* (município de Capinópolis); *Córrego do Moleque* (município de Frutal).

MONJOLO – 15 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Castro (2001, p. 289) apresenta duas acepções para este vocábulo: “Engenho tosco movido por água, empregado para pilar milho e descascar café. [...] Quicongo/ Quimbunddo *mansilu* > *mansulu*, almofariz primitivo para pilar e descascar milho, feijão, amêndoas de palmeiras, etc.”; e “Antigo povo banto no Brasil, da etnia *onjolo*, *van* > *munjolo*, indivíduo do grupo de línguas cuiana do sudoeste de Angola. Variações *mujola*, *munjolo*”. Em Raymundo (1933, p. 147), encontramos a variante *munjolo* com o significado de “Máquina agrícola com que se limpa o milho, tornando idôneo para a fabricação de farinha.” (1933, p. 147). Já Mendonça (1973) não cita a forma *monjolo*, mas *mongolô*, sendo o termo utilizado para definir uma árvore de Angola. Partindo da base *monjolo*, encontramos os topônimos: *Córrego Monjolinho*, Localidade *Monjolinho* (município de Comendador Gomes); *Córrego Monjolo* (município de Conquista); *Córrego Monjolo*, *Córrego Monjolinho*, *Fazenda Monjolinho* (município de Gurinhata); *Córrego Monjolinho*, *Fazenda Monjolinho* (município de Ituiutaba); *Córrego Monjolo* (município de Monte Alegre de Minas); *Córrego Monjolinho*, *Fazenda Monjolinho*, *Povoado Monjolinho* (município de Prata); *Córrego Monjolinho*, *Fazenda Monjolinho* (município de Uberlândia); *Fazenda Monjolinho* (município de Veríssimo).

QUIABO – 2 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. Segundo Raymundo (1933, p. 132), o termo é utilizado para designar várias plantas do Brasil:

quiabo-de-angola, cucurbitácea (*Cucumis africanus*); *quiabo-bravo* ou *carrapinchinho*; *quiabo-chifre-de-veado*, malvácea (*Hibiscus esculentus*); *quiabo-comum*, variedade da precedente, cujo fruto tem também o mesmo nome e o de *quingonmbô*; *quiabo-de-Caiena* – planta herbácea cucurbitácea.

Castro (2001, p. 320) corrobora essa definição, dizendo que o vocábulo é usado para nomear o “fruto do quiabeiro, muito usado na cozinha cerimonial afro-brasileira e baiana”. Para Mendonça (1973, p. 163), tanto o termo quanto o vegetal são de origem africana. O autor define *quiabo* como: “fruto do quiabeiro, planta da família das malváceas, gêne-

ro *Hibiscus*". No município de Uberlândia, encontramos os topônimos Córrego *Quiabo* Assado e Fazenda *Quiabo* Assado.

QUILOMBO – 12 ocorrências; banto. Dicionarizado no Aurélio. De acordo com Raymundo (1933, p. 153), *quilombo* significa “pouso ou casa do mato, onde se acoitavam os escravos fugidos; mocambo. Do am-bundo *kilombo*, acampamento, arraial”. Além de confirmar a origem banta do vocábulo, Castro (2001, p. 324), dá a seguinte descrição para o termo: “povoação de escravos fugidos; o mais famoso foi Palmares, construído em Alagoas, no século XVII, sob a chefia de Ganga Zumba e Zumbi. Do Quicongo e Quimbundo *Kilombo*, aldeamento”. Assis Júnior (s.d., p. 127) define *Kilómbó* como “*arraial, lugar de reunião ou sanzala de trabalhadores*.” Machado (1984) indica este termo como topônimo no Brasil, no estado de Santa Catarina e em Angola (*Quilombo dos Dembos, Quilombo-Quia-Puto*). Segundo o autor é um substantivo masculino, com origem no quimbundo. Segundo Renato Mendonça (*Apud* Beaurepaire-Rohan), *quilombo* é: “povoação fortificada dos negros fugidos ao cativeiro”. Na região pesquisada, este termo foi encontrado em 07 municípios, designando córregos, fazendas e localidades: Córrego *Quilombo*, Fazenda *Quilombo*, Localidade *Quilombo* (município de Araguari); Córrego *Quilombo* (município de Campina Verde); Córrego do *Quilombo* (município de Capinópolis); Córrego do *Quilombo* (município de Gurinhatã); Córrego do *Quilombo* (município de Ituiutaba); Córrego *Quilombo*, Fazenda *Quilombo* (município de Monte Alegre de Minas); Fazenda *Quilombo*, Córrego *Quilombo*, Localidade *Quilombo* (município de Veríssimo).

5. Considerações finais

Através do desenvolvimento da pesquisa em questão, daremos continuidade à quantificação dos africanismos nas demais regiões de Minas Gerais. Porém é provável que essa baixa margem percentual de topônimos de bases africanas prevaleça nas demais regiões mineiras. Observa-se, porém, que a influência de nomes de procedência africana na toponímia mineira é pouco recorrente, embora o número de negros tenha sido bastante significativo em Minas Gerais. Mesmo assim, uma primeira análise em nossos dados permite que façamos as seguintes considerações:

1. A Região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, conta com um pequeno número de topônimos de base africana – 1,4% do total

dos dados coletados em cartas geográficas do IBGE, correspondendo a 99 topônimos de um total de 6873 nomes.

2. Destacam-se as recorrências, em primeiro lugar, da base léxica *Marimondo* – presente em 9 municípios, totalizando 19 topônimos; em segundo lugar das bases *Macaco* e *Monjolo* – presentes em 8 municípios, com 15 ocorrências cada uma; e em terceiro lugar da base léxica *Quilombo* – presente em 7 municípios, com 9 ocorrências.

3. Apesar do número de negros e escravos ter sido bastante significativo no território mineiro, observa-se que a influência de nomes de procedência africana na toponímia de Minas Gerais é pouco expressiva. Em pesquisa realizada através de entrevistas orais na região do Carmo (SEABRA, 2004), local onde houve uma grande quantidade de escravos, no século XVIII em Minas Gerais, Seabra (2004, p. 307) registrou 2,4% de ocorrência de africanismos, todos procedentes do quimbundo (ASSIS JUNIOR, [s.d.]), língua da família banta, falada em Angola.

4. Na Região do Triângulo Mineiro, tal fato se repete: há predominância do banto, mas mesmo sem a região ter passado pela “febre do ouro”, não há grande diferença numérica, em relação à Região do Carmo, no que se refere à ocorrência de topônimos africanos.

5. Sabe-se que somente após o escasseamento das minas do Campo das Vertentes, de Ouro Preto e Sabará, é que se despertou o interesse dos bandeirantes pelas terras do Triângulo; mas seu desenvolvimento somente ocorrerá com a ocupação da região pelas primeiras fazendas, iniciado pelo sistema de sesmarias, quando se tem início a criação de gado e começa o declínio da exploração do ouro e de pedras preciosas no interior do país.

6. Acreditamos que a parca ocorrência de africanismos na região se dá, principalmente, por dois fatores: a) por razões históricas, econômicas, políticas, estando o português em situação dominante ou privilegiada, a toponímia africana não era bem vista, nem considerada de prestígio pela população local, daí a sua parca ocorrência; b) o negro não tinha interesse em dar visibilidade ao seu território, nomeando-o com termos de sua língua já que a toponímia transmite informações e reflete a história de um povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ASSIS JÚNIOR, A. de. *Dicionário Kimbundu-português*. Linguístico, botânico, histórico, corográfico. Luanda: Argente, Santos & Cia. Ltda., [s.d.].

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995

BATINGA, Gastão. *Aspectos da presença do negro no Triângulo Mineiro / Alto Paranaíba*: Kalunga. Uberlândia: Edição do Autor, 1994.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1981, p. 131-145.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de, ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. n. 2, São Paulo, Humanitas. FFLCH/USP. 1998.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BYNON, Theodora. *Historical Linguistics*. London: CUP, 1977.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Mônica Emmanuelle Ferreira de. *Língua e cultura do norte de Minas*: a toponímia do município de Montes Claros. 2010. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CÓDICE, Costa Matoso: *Coleção das notícias dos primeiros descobrimentos das minas na América que fez o doutor Caetano da Costa Matoso sendo ouvidor geral do Ouro Preto, de que tomou posse em fevereiro de*

1749, e vários papéis. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1999. 2v.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux*. Paris: Librairie Delagrave, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2004, p. 121-130.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990a.

DIEGUES JUNIOR, Manuel. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.

DURANTI, Alessandro. *Antropología Lingüística*. Trad. espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ELIA, Silvio. *A unidade lingüística no Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1974.

ELLIS JUNIOR, Alfredo; AZEVEDO, Fernando de. *Meio século de bandeirismo*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1948.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FRANCO, Francisco de Assis Carvalho; AZEVEDO, Fernando de. *Bandeiras e bandeirantes de São Paulo*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYMES, Dell. *Language in culture and society*. A Reader in Linguistics and Anthropology. New York: Harper and Row, 1964.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, Oxford, Blackwell, 1972.

LIMA, Emanoela Cristina; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. A toponímia de origem africana do Triângulo Mineiro: resultados parciais do Projeto ATEMIG. 1º Seminário Nacional de Professores de Português. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

LOPES, Nei. *Novo dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Palhas, 2003.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, 1952.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário onomástico e etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, 1984.

MANSUR GUÉRIOS, R. F. *Nomes e sobrenomes*. São Paulo: Ave-Maria, 1994.

MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.

MARTINS, José Tarcísio. *Quilombo do Campo Grande: a história de Minas que se desenvolve no povo*. 2. ed. aum. Belo Horizonte: [s.n], 2006.

MENDES, Letícia Rodrigues Guimarães; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *Hidronímia da região do Rio das Velhas: de Ouro Preto ao Sumidouro*, 2009. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4. ed., 1972.

MENEZES, Joara Maria de Campos; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *O léxico toponímico nos domínios de Dona Joaquina de Pompéu*. 2009. Dissertação de mestrado em estudos linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MILROY, L. *Language and Social networks*. 2. ed. Oxford, Basil, Backwell, 1987.

OLIVEIRA, Amanda Sônia López de. *Palavra africana em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2006.

PESSOA DE CASTRO, Y. *Falares africanos na Bahia*: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

PETTER, M; ALKMIM, T. Palavras da África no Brasil de ontem e hoje. PETTER, M.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *África no Brasil*: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008, p. 145-177.

PETTER, M. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas; Pontes, 2002, p. 123-145.

PETTER, M. M. T. Africanismos no português do Brasil.. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *História das ideias Linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT, 2001, p. 223-234.

QUEIROZ, Sônia. *Pé preto no barro branco*: a língua dos negros da Tabatinga. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

QUEIROZ, Sônia. Remanescentes culturais africanos no Brasil. In: *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, dez/2002. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 48-60.

RAYMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

SAPIR, Edward. *Language*: an introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 1949.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais*: a toponímia da Região do Carmo. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2004.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Toponímia africana em Minas Gerais: Região do Rio Doce. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia, vol. IV. Campo Grande: UFMS, 2008, v. 4, p. 145-160.

SENNA, Nelson de. Nótulas sobre a toponímia geográfica brasílico-indígena em Minas Gerais. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, v. 20, 1926.

SOUZA, Vander Lúcio de. *Caminho do boi, caminho do homem: O léxico de Águas Vermelhas – Norte de Minas*. 2008. Dissertação de mestrado em linguística. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

TEIXEIRA, Yolanda Mourão. *Constituição do léxico*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

VASCONCELOS, Diogo de. *História Antiga das Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

**O CAMPO LEXICAL MEIO AMBIENTE:
UM ESTUDO EM CARTAS DO SEMIÁRIDO BAIANO¹**

Jadione Cordeiro de Almeida (UEFS)

jadionealmeida@gmail.com

Huda da Silva Santiago (UEFS)

huda.santiago@hotmail.com

Josane Moreira de Oliveira (UEFS)

josanemoreira@aol.com

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS)

zenaide@uefs.br

1. Sobre os aspectos teórico-metodológicos

Assim como a História, a Sociologia e a Antropologia, as ciências do léxico podem descrever e/ou compreender a organização social de um povo. Enquanto aquelas, principalmente a Sociologia e a Antropologia trabalham com a observação imediatista, muitas vezes *in locu*, à história e, especialmente, à lexicologia cabe a reconstituição dos hábitos (costumes) de um povo pelo estudo do que está impresso ou gravado. A lexicologia parte de um ponto incomum: o estudo do léxico (ou do vocabulário) como pista para a compreensão de fenômenos sociais, antropológicos e históricos, se de fato tais fenômenos possam ser compreendidos separadamente. A lexicologia, partindo da análise do léxico ou do vocabulário que constituem o vernáculo de uma sociedade, pode identificar, respectivamente nas lexias e nos vocábulos, como se dá ou se deu a organização social de seus falantes. A partir da teoria dos campos lexicais, neste caso, caberá nesta pesquisa, a partir da listagem de alguns vocábulos representativos do campo lexical do *meio ambiente* no semiárido baiano, estabelecer as relações entre seus subcampos e, se possível, organizar os envelopes das variantes dessa região correspondentes aos vocábulos arrolados.

Como um dos objetivos neste trabalho é identificar as características peculiares do meio ambiente de uma região e sua dinâmica a partir de seu vocabulário, a unidade de observação são os *vocábulos*, por conceber que estes fazem parte de um universo em comum de uma comunidade.

¹ Agradecemos às professoras doutoras Celina Márcia de Souza Abbade e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz pelo apoio durante o desenvolvimento deste trabalho.

de/sociedade, muitas vezes figurados na condição de verbetes de alguns dicionários da língua portuguesa.

O *léxico* pode contribuir para a compreensão dos modos de vida de um povo, pois é nele que se apresenta o acervo no qual se depositam todas as manifestações linguísticas, literárias e culturais de uma dada sociedade, salienta Queiroz (2009), mas é no *vocabulário*, mais especificamente, que um povo diz muito sobre seus hábitos, costumes e história (ABBADE, 2009).

Como vocabulário, neste trabalho, entende-se o que é peculiar (característico) do léxico de uma nação. Dessa forma, a língua portuguesa é o idioma falado em Portugal e respectivas ex-colônias, o léxico seria o característico de cada nação. Como vocabulário, compreende-se tudo o que caracteriza o falar de um povo (região) a partir de suas motivações sócio-histórica-econômicas.

Nesta pesquisa, baseia-se na orientação onomasiológica, associa-se ao modelo semasiológico, a partir da teoria dos campos (COSERIU, 1986). Segundo este autor,

Um campo léxico puede definirse como paradigma léxico, es decir, como una estructura lexemática opositiva. En cuando tal, un campo léxico se caracteriza por el hecho de que resulta de la repartición de un contenido léxico continuo entre varios lexemas que se oponen de manera inmediata unos a otros, por medio de rasgos distintivos mínimos (rasgos de contenido, naturalmente). (COSERIU, 1977, p. 185)

Com base nessa teoria estabeleceu-se uma listagem dos semas (traço semântico, componente semântico, ou simplesmente, um dos significados de cada vocábulo), que juntos constituem o semantema (conjunto de todos os semas). Neste trabalho arrolou-se os semas dos vinte e nove vocábulos distribuídos em cinco microcampos (*espaço, fenômenos naturais, vegetação cultivada, vegetação nativa, animais*) que constituem o campo lexical *meio ambiente* em cartas da zona rural da região sisaleira, a partir da consulta a dois dicionários da língua portuguesa: Houaiss (2007) e Ferreira (1986); de quatro dicionários etimológicos da língua portuguesa: Cunha (2007), Nascente (1966), Machado (1995) e Bueño (1968). Foram consultados, ainda, informantes com idade superior a cinquenta anos, oriundos/moradores da região.

A intervenção desses informantes foi relevante para complementar os semantemas dos vocábulos elencados, pois o número de suas ocorrências, observadas nos textos escritos, era limitado (perspectiva semasi-

ológica. Através desses modelos, busca-se indicar quais os vocábulos que são constituídos pelo maior número de semas e, consequentemente, qual teria maior significação para a região sisaleira, podendo, assim, eleger (pela expressividade do semantema) quais vocábulos melhor representariam/caracterizariam o meio ambiente nessa região.

A partir do estudo do vocabulário das cartas, tencionou-se obter indícios de como se caracteriza o *meio ambiente* na região. Isso porque, durante o processo de edição e caracterização do perfil sócio-histórico da amostra – que será utilizada mais especificamente para estudos de fenômenos de variação e mudança do português brasileiro –, despertou-se interesse pela diversidade e/ou riqueza do vocabulário que revela o modo de vida nas comunidades, e foi isso que motivou esta investigação, no sentido de perceber, através do vocabulário, pistas da identidade cultural e social a partir do ambiente em que os remetentes e destinatários das cartas estão inseridos.

2. O corpus

Neste trabalho é utilizado um *corpus* constituído por 13 cartas pessoais escritas por remetentes naturais de comunidades rurais da região sisaleira, no semiárido baiano, mais especificamente, dos municípios de Conceição do Coité, Retirolândia e Riachão do Jacuípe, redigidas ao longo do século XX. Esses documentos fazem parte do banco *Documentos Históricos do Sertão* (DOHS), do *Projeto Vozes do Sertão em Dados: história, povos e formação do PB*, da Universidade Estadual de Feira de Santana. A transcrição dos documentos adota as normas do projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB).

Das cartas que fazem parte desse banco de textos, e que correspondem à região sisaleira, foram selecionadas *as mais representativas* para a temática deste estudo, ou seja, as que apresentam um vocabulário mais variado, no que se refere ao campo lexical do *meio ambiente*.

Com exceção de um dos informantes, todos os remetentes e destinatários são de origem rural, possuem baixas condições financeiras e pouca escolarização. São lavradores, trabalham com agricultura e criação de animais; a maioria teve contato com as primeiras letras em casa, pois o acesso à escola era difícil. Isso fica bastante visível nos textos, à medida que apresentam diversos desvios ortográficos, repetição de palavras, ausência de pontuação, concordância verbal e nominal em desacordo

com a variedade linguística culta. Percebe-se que os sujeitos, conscientes da falta do domínio pleno da escrita, esforçam-se para estabelecer comunicação.

Afinal, naquele período, as cartas ainda eram o único meio acessível aos moradores da zona rural para manter a interação com os que estavam distantes. A dificuldade de acesso aos meios de transportes e a ausência de meios tecnológicos de comunicação, como telefone, faziam com que a comunicação/interação através de cartas fosse bem comum. Muitas vezes, eram entregues por terceiros, como fica visível nas referências de alguns envelopes que não possuem selos.

Integrantes da região sisaleira do semiárido baiano, os municípios de origem dos remetentes e destinatários possuem, historicamente, relações políticas, econômicas e sociais, além de fazerem limites entre si. Santos (2009, p. 4) assim descreve essa região:

O semiárido baiano ocupa a região central do estado, representando 60% da superfície territorial, abrangendo 258 municípios. 33 destes municípios compunham a chamada região do sisal, que recebe esta denominação devido a sua principal atividade econômica: a extração da fibra do sisal.

Com uma base econômica sustentada principalmente por pequenos(as) produtores/propriedades, vale ressaltar que a região sisaleira enfrenta diversos problemas sociais, como aqueles decorrentes dos longos períodos de seca que atingem a região e obrigam o trabalhador a conviver com uma difícil realidade.

3. *Etapas de desenvolvimento do trabalho*

Após a delimitação do *corpus*, com a escolha das cartas que apresentam os vocábulos referentes ao campo lexical do *meio ambiente*, passou-se ao levantamento das ocorrências mais representativas, distribuindo-as em microcampos específicos. Os vinte e nove vocábulos relacionados ao campo lexical do *meio ambiente* foram distribuídos em cinco microcampos, descritos a seguir:

- a) *espaço*: cerca, pasto, roça;
- b) *fenômenos naturais*: chuva, seca, tempo;
- c) *vegetação cultivada*: feijão, mandioca, milho, palha (de sisal), pimentão, quiabo, sisal;

- d) *vegetação nativa*: gravatá, macambira, mato, palmatória, umbu, umburana.
- e) *animais*: bezerra, cavalo, frango, gado, galinha, jumento, novilha, pinto, porca, vaca.

Em seguida, estabeleceram-se o(s) sema(s) de cada vocábulo e, quando possível, a sua etimologia, a partir da consulta aos dicionários. Foram privilegiados, na descrição do conceito, os semas que estão mais relacionados ao contexto em que o vocábulo está inserido, por isso, apresenta-se também a transcrição do trecho do documento em que cada um se encontra. Para ampliar o número dos semas dos vocábulos, foram utilizadas também informações fornecidas por moradores da região, obtidas através de entrevistas. Logo após, os vocábulos foram organizados em ordem alfabética, conforme a distribuição nos respectivos microcampos¹. E, por fim, foi realizada a análise dos dados, correlacionando-os ao contexto espacial e temporal de produção das cartas.

4. Análise

Sobre o microcampo *vegetação nativa*, entre os vocábulos listados, todos têm origem do tupi (*gravatá*, *macambira*, *umbu* e *umburana*), com exceção do vocábulo *mato*. Por designar elemento natural comum (vago/generalizado), o português europeu (PE) não adotou qualquer empréstimo equivalente das línguas nativas do Brasil, além do mais há registros antigos desse termo no latim (1083 d.C.).

Entre as categorias que normalmente abriram espaço para o empréstimo linguístico de origem indígena pelo PE, as *toponímias*, *antroponímias*, *fauna* e *flora* se destacam, em especial, esta categoria. A esse respeito, Cardoso (2005, p. 176) chama atenção para o fato de que “o vocabulário da flora brasileira de origem tupi é muito grande”. Nesta pesquisa, dos vocábulos elencados no microcampo *vegetação nativa* (de origem indígena), todos nomeiam apenas a flora local, o que de alguma forma, confirma a citação logo acima.

Os elementos relacionados à propriedade, porém, no microcampo *espaço*, estão associados à etimologia latina, ou seja, à cultura do coloni-

¹ Devido à limitação de páginas para a publicação deste artigo, não foram apresentadas as descrições dos vocábulos, assim como tabelas, imagens e/ou mapas.

zador: *cerca*, *pasto roça*, assim como no microcampo *fenômenos naturais*: *chuva* e *seca*. Tal constatação levantaria a hipótese de que os elementos mais comuns ao colonizador, em relação à vida cotidiana ou a elementos naturais, não seriam “convertidos” à língua dos indígenas, visto que tais palavras já seriam conhecidas e/ou utilizadas por ele, não havendo necessidade, portanto, do empréstimo lexical das línguas indígenas. Tal hipótese se justifica no fato de que esses vocábulos possuem registro anterior ao século da chegada dos portugueses ao Brasil: *cerca* (séc. XV), *pasto* (séc. XIII), *roça* (séc. XV), *seca* (séc. XIII), *chuva* (séc. XV).

Em alguns casos, há discordância entre o que os dicionários registram e o uso que é feito do vocábulo na região. O termo *gravatá*, por exemplo, aparece com o sema equivalente a *caroá*, porém, na região esses vocábulos designam vegetais diferentes, ainda que da mesma espécie. Em relação a *roça*, não aparece nos dicionários semas equivalentes a *zona rural*, a *campo*, a própria *propriedade rural*, sentidos esses bastante frequentes no uso local. A ênfase é dada apenas ao sema *terreno de lavração agrícola*.

O microcampo *fenômenos naturais*, apesar de conter apenas três vocábulos, identifica de forma significativa o meio ambiente da região em estudo, a qual é caracterizada pelas adversidades do clima semiárido. Assim, *chuva*, *seca* e *tempo* são elementos determinantes para a qualidade da vida do homem sertanejo. Como é possível perceber num dos trechos das cartas, a seca/falta de chuva está sempre associada a “problemas” e a “preocupação”:

(01) “Esperamos que Deus nos mandará *chuvas* para resolver estes problemas.” (Carta 10)

Quando a seca impede o cultivo vegetal, a vegetação nativa é que servirá de alimentação para os animais:

(02) “A partir de| amanhã Os meninos irão queimar palmatória| e mancambira no *mato* para o gado comer.” (Carta 10)

Com relação ao microcampo *vegetação cultivada*, pela comparação dos semas é possível constatar que normalmente os vocábulos que denominam os frutos, denominam também o vegetal de origem, como *quiabo (o fruto)*, *quiabo (a planta)*, ou ainda, de modo mais popular, *pé-de-quiabo*. De todos os microcampos em análise, *vegetação cultivada* é o que apresenta vocábulos de etimologia mais variada, com termos de origem indígena, africana e europeia e, por essa variação etimológica, nota-

se o efeito do contato linguístico/cultural na região sisaleira do semiárido baiano. Em outras palavras, a variedade de origens dos vocábulos que compõem esse microcampo revela, *a partir de uma análise linguística*, o quanto a vegetação cultivada/ agricultura sofreu influência de todos os povos que pelo Brasil passaram ou nele instalaram-se.

É importante ressaltar que alguns vocábulos, como *mandioca*, de origem tupi, apresentam um grande número de variantes, o que revela uma variedade de uso dessa matéria-prima para fins diversos pela população da região. Além de *mandioca* ser um dos vocábulos mais antigos entre os que fazem parte desse microcampo, por designar um vegetal nativo, ele se revela bastante característico do vocabulário local, visto o número de recorrência no *corpus* em estudo (aparece em três cartas).

Segundo Abbade (2009, p. 24, grifo nosso), na Idade Média, o prestígio social era medido pela alimentação:

Os legumes [na idade média] eram *alimentos úteis à classe inferior da população* [...] na alimentação medieval, [antes da chegada dos portugueses ou Brasil, cabe lembrar] a caça, a pesca e a criação selvagem, eram grandes fontes de alimentação. Os alimentos vegetais (cereais e legumes) desempenham papel secundário.

Ainda até final do século XX, tais hábitos alimentícios ainda pareciam predominantes na culinária da região sisaleira, em especial na dieta dos moradores da zona rural, que mantinham uma agricultura de subsistência. Os informantes descrevem a necessidade (uso) de grandes quantidades de cereais e de farinha de mandioca (*sacos* ou *cargas*), o que indica que o ambiente cultivado nas propriedades locais era comprometido com *áreas extensas que passaram por devastação* (provavelmente por “roçados”), conforme sugerem o fragmento abaixo:

(03) “Sim Nerado mande mi dize quanto| gusta um dia de um trabalhador e 1 *saco de farinha* e 1 *saco* <↑de> *feijão* e 1 *saco de milho*.” (Carta 11)

Fica evidente, portanto, que no contexto em que os remetentes estão inseridos, as áreas cultivadas pelo sisal não eram as mais expressivas/predominantes, mas que elas competiam em espaço com vegetação voltada para subsistência. Uma vez que as famílias eram compostas por um número grande de filhos, exigia-se ou a compra ou o cultivo de grandes áreas ocupadas por plantação de milho, feijão, e, principalmente, mandioca (elementos formadores da base da culinária local).

Não se pode desconsiderar a relevância de carnes na alimentação da região sisaleira, mas, com certeza, pode-se dizer que sua presença na mesa parecia limitada. Nos trechos ilustrativos do microcampo *animais*, os itens elencados sempre estão associados aos verbos *vender* ou *valer*. Dessa forma, parece evidente que (grande) parte das propriedades da região era composta por pasto, visto que a criação de animais de grande porte (*vaca*, *jumento*, *cavalo*) exige espaços relativamente extensos ou que sugestivamente compromete a vegetação nativa: a caatinga. Assim como as plantações supracitadas e a caatinga, o pasto também competia com o espaço destinado ao cultivo do sisal, ficando evidente que este dá nome a essa região do semiárido baiano, mas não ocupa a maior parte da vegetação local.

No microcampo *animais*, predominam vocábulos que remetem à criação de aves (*frango*, *galinha* e *pintinho*) e a bovinos (*bezerra*, *gado*, *novilha* e *vaca*), além de aparecerem dois relacionados aos equinos (*cavalo* e *jumento*) e um a suíno (*porca*).

Todos os vocábulos do microcampo *animais* são datados de um período anterior à chegada dos portugueses ao Brasil, o que estende a hipótese relacionada aos microcampo *espaço* e *fenômenos naturais* (supracitada) ao microcampo *animais*, uma vez que os animais elencados nesta pesquisa foram introduzidos pelo colonizador na cultura (ambiente) brasileira. Não se pode negar, porém, a contribuição de vocábulos de origem indígena que nomeariam animais nativos da região do sisal. Segundo Elia (2003, p. 51), “as designações indígenas dizem mais respeito à aspectos naturais do que da realidade cultural: [...] araponga, capivara, gambá, jacaré, jararaca, juriti, piranha, sabiá, saúva, tamanduá, urubu etc. (animais)”. Nessa região, todavia, muitos desses animais deixam de ser meros elementos da natureza e passam a formar parte da *cultura alimentar* de seu povo. Por outro lado, nesse *corpus* não foi arrolado qualquer nome de animal que fosse retirado de seu ambiente natural e eventualmente domesticado (para alimentação), o que sugere a predominância da cultura do colonizador na dieta local, e consequentemente, de alguma forma, minimizou a extinção de alguns animais nativos.

Os semas encontrados nos dicionários consultados nem sempre dão conta de expressar o uso que é feito deles na região sisaleira no que diz respeito ao microcampo *animais*. Em relação à *novilha*, por exemplo, a definição encontrada foi insatisfatória, pois os semas *vaca nova* e *bezerra* não correspondem ao uso realizado nessa região. Diferente de *be-*

zerra, que é uma vaca nova, em período de amamentação, a *novilha* é a vaca que ainda não deu cria, apenas um dos dicionários registra tal aspecto.

5. Considerações finais

Na região sisaleira do semiárido baiano, o vocabulário que compõe o campo semântico *meio ambiente* é bastante representativo do modo de vida das pessoas, levando-se em consideração que nessa região a vida do homem do campo depende das condições naturais, uma vez que o seu trabalho está voltado para a agricultura de subsistência e para a criação de animais. Nesse sentido, quando se examina o léxico regional, para Isquerdo (2001, p. 91) “analisa-se e caracteriza-se não apenas a língua, mas também o fato cultural que nela se deixa transparecer.”

Além de possibilitar a percepção de pistas da identidade cultural e social dos sujeitos envolvidos no processo de produção e recepção dos textos que compõem o *corpus* em análise, este estudo permitiu visualizar a dimensão do efeito do contato linguístico no vocabulário referente ao *meio ambiente*.

Cabe destacar a necessidade de estudos futuros, que possam complementar a abordagem realizada, colaborando para reconstruir aspectos sócio-históricos da região sisaleira a partir dos estudos lexicais. Além disso, ao analisar os vocábulos selecionados, constataram-se algumas limitações nas obras lexicográficas, uma vez que certos registros são insatisfatórios, pois não expressam todas as variantes nem todos os semas correspondentes ao contexto em que os vocábulos do *corpus* podem ser usados. Daí a importância de trabalhos lexicográficos e lexicológicos relacionados ao vocabulário dessa região, que possam ampliar/complementar os estudos já realizados, contribuindo para traçar o perfil identitário, social e linguístico da região do sisal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O vocabulário da atividade sisaleira em Conceição do Coité. In: QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de (Org.). *Língua, cultura e sociedade: estudos sobre o léxico*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009, p. 145-163. CD-ROM.

_____. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval*: um livro de cozinha da infanta D. Maria. Salvador: Quarteto, 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*, 8 vols. São Paulo: Saraiva, 1968.

CARDOSO, Elis de Almeida. A formação histórica do léxico da língua portuguesa. In: SILVA, Luiz Antônio da (Org.). *A língua que falamos: português: história, variação e mudança*. São Paulo: Globo, 2005.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semântica estrutural*. 2. ed. Vers. esp. Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1986.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Brasília: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1966.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de (Org.). *Língua, cultura e sociedade: estudo sobre o léxico [recurso eletrônico]*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009, 1 CD-ROM.

SANTOS, Vilbégina Monteiro dos. A construção de uma comunidade imaginada do sisal. In: QUINTO ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2009. Salvador. *Anais...* Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19154.pdf>. Acesso em: 28-03- 2011.

**O CONCEITO DE INTERDISCURSO
NA PROPAGANDA DA “OPERAÇÃO LEI SECA”**

Camila Antonia da Silva Santos (UERJ)

mila.antonina@yahoo.com.br

Antonio José dos Santos Junior (UERJ)

antoniusjose@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente trabalho visa discutir o fenômeno da interdiscursividade presente em slogans inspirados na “Operação Lei Seca”, analisando seu uso.

Para fazê-lo, recorreremos a diversos autores renomados como Bakhtin, Fiorin, Foucault, Orlandi e Santos Junior, com sua dissertação de mestrado sobre “A indeterminação sujeito em português”.

Importa observar que todo texto é um interdiscurso; porém, o cruzamento dos textos só é possível de ser verificado se o indivíduo tiver leitura que dê suporte a isso; caso contrário, não será observado.

Como afirma Fiorin, mesmo que o leitor não identifique o interdiscurso, vai entendê-lo. Contudo, no momento que conseguir relacionar os textos, sua compreensão e reflexão vão ampliar.

A interdiscursividade faz com que o discurso torne-se mais convincente, pois ao se referir a outros discursos, o enunciador recorre a outros saberes, o que lhe dá argumentos para persuadir seu enunciatário e provocar uma adesão efetiva.

2. Perspectiva teórica

O conceito de dialogismo de Bakhtin consiste, basicamente, nos discursos que pressupõem o ‘diálogo’ entre sujeitos discursivos, sejam num gênero primário, que são aqueles do cotidiano, ou secundário, aqueles dos sistemas ideologicamente constituídos. Além de acolherem uma diversidade muito ampla de manifestações de outros discursos. Ou seja, o discurso do “outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu” (FIORIN, 1999, p. 29). Assim temos a presença do “tu” no discurso do “eu”.

O pressuposto de Bakhtin consiste em um discurso se entrelaçar com outros discursos existentes, uma vez que não há um discurso inicial, pois ninguém é um Adão mítico (essa alusão dá-se pelo fato de ser Adão, segundo a mitologia judaico-cristã, o primeiro homem da terra; logo, ele não teria sofrido influência de outro discurso). Essa relação dos enunciados com presença de diversas vozes é chamada de “polifonia”. Nas palavras de Santos Junior (2010, p. 91):

“O ato de falar é sobretudo um ato de repetir” (cf. AZEREDO). Não há, como diz Bakhtin, um discurso totalmente inovador, totalmente original; tal discurso, conforme Bakhtin, só seria atribuível ao Adão mítico (no mito bíblico, Adão seria o primeiro homem, não tendo recebido de nenhum outro ser humano “contribuições” para seu discurso).

A polifonia faz-se presente em todos os discursos. Todo discurso é, por assim dizer, uma sorte de resposta a outros discursos proferidos alhures por outrem. Quando alguém diz “O Brasil é uma nação sem personalidade”, está posicionando-se contra uma voz que teria dito “O Brasil é uma nação com personalidade”.

O conceito de interdiscurso nas obras de Bakhtin aparece sob o nome de dialogismo. Porém, é oportuno afastar leituras distorcidas em relação a esse termo. Para Fiorin (2006), o dialogismo não equivale ao diálogo no sentido de interação face a face, como também não existe dialogismo entre interlocutores, esse é sempre entre discursos: o do locutor e do interlocutor. Deve-se a Bakhtin, a concepção do discurso como essencialmente dialógico. Para ele, a comunicação só existe na troca dialógica entre o meu e do outro.

Ainda segundo Santos Junior (2010, p. 97):

O conceito de dialogismo mostra-se com toda a sua força em Bakhtin. Um enunciado nunca é totalmente original. Só o “Adão mítico” teria tido um discurso totalmente autêntico. Nós outros, seres não míticos, concretos, que interagimos, desde o nosso aparecimento até nossa extinção, com outros homens, temos nossos atos concretos de linguagem, nos enunciados baseados em *enunciados já produzidos e por serem produzidos*.

Para Foucault, a formação discursiva é um conjunto de enunciados em que ocorre certa regularidade, ocorrendo regras históricas, como condições para que dadas formações existam ou desapareçam. Sendo assim, podemos concluir que a formação discursiva é heterogênea.

Uma formação discursiva não deve ser considerada como um objeto estático, de fronteiras rígidas e impermeáveis. O discurso, ao ser organizado por uma formação discursiva, também se abre ao exterior dis-

cursivo, passível de promover a migração de saberes de um lugar para outro.

Uma das contribuições do conceito de formação discursiva é o fenômeno interdiscursividade. “A interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (FIORIN, 1999, p. 32).

É importante ressaltar que a interdiscursividade não implica a intertextualidade, mas o contrário é imprescindível, visto que ao se referir a outro texto, o enunciador também se refere às ideias contidas e que se manifestam nesse mesmo texto. Assim, podemos dizer que a interdiscursividade é inerente à construção de um discurso, visto que não há “discurso primeiro” e “irrepetível”, o que o torna social.

O conceito de interdiscurso foi abordado por Eni Orlandi da seguinte forma: “O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (ORLANDI, 1992, p. 89). O dizível refere-se ao já dito, exterior àquele que a pronuncia, apresentando-se como um conjunto de discursos na memória.

Observa-se que a noção de interdiscurso é essencial para o efeito de sentido. A relação de interdiscursividade está no sentido de que o dizer do outro, está no dizer do eu.

3. De teoria à prática: A interdiscursividade na “Operação Lei Seca”

Considerando o fenômeno da interdiscursividade, ela pode ser ilustrada pelo exemplo da “Operação Lei Seca”, que tem o objetivo de reduzir os acidentes de trânsito provocados pela “mistura de álcool e direção”.

Podemos observar que o termo “Operação Lei Seca” é polifônico. “Lei seca” nos remete há uma lei eleitoral que proíbe o consumo e venda de bebida alcoólica nas vésperas das eleições. Já o termo “operação” pode remeter a uma operação policial.

A ONG Trânsito Amigo formulou o programa “Operação Lei Seca – Eu apoio”, que teve grande repercussão. Vários automóveis circulam nas ruas com o adesivo com o slogan da campanha.

OPERAÇÃO LEI SECA EU APOIO

A partir desse slogan, surgiram outros que o complementam como a “Operação Lei Seca – Vá de táxi”, que os adesivos são vistos em táxis, “Operação Lei Seca – Vá de ônibus”, que é vista em ônibus, “Operação Lei Seca- Vá de trem” visto nos trens. Todos dialogam uns com os outros e apoiam a “Operação Lei Seca”



Contudo, podemos observar uma diferença no modo de apoio à campanha. Segundo Santos Junior (2010, p. 98),

Não obstante, apesar da convergência quanto o apoio à “Operação Lei Seca”, surgem sutis divergências na forma de apoiar a operação. O primeiro caso citado (cartaz da ONG em carros de passeio) manifesta seu apoio à operação. É como se o motorista do carro em que está colado o adesivo (ou seu proprietário) assumisse uma postura ativa pró-Operação. Já os meios de transporte (ônibus, trem e táxi) deixam implícito seu apoio, apontando como uma solução para a interdição de dirigir após o consumo de álcool os seus serviços.

Outra interdiscursividade na “Operação Lei Seca” corresponde às outras campanhas que se formaram a partir dela, mas com outros temas. A primeira a listar é a “Operação Asfalto Liso”, traz seus caracteres dispostos da mesma forma que a outra campanha.



O slogan dialoga com a Lei Seca na forma de crítica as autoridades, para que não só puna quem dirija alcoolizado, mas também, melho- res as condições de nossas estradas.

Temos então, o que Bakhtin define como discurso bivocal, em que duas vozes se misturam, mas podemos distingui-la. De um lado temos os que apoiam a Lei Seca, de outro, temos aqueles que acham que antes das autoridades fiscalizarem aqueles que bebem e dirigem, deveri- am ver as condições de nossas estradas. Santos Junior (2010, p. 98), as- severa que

O apoio [à Operação Lei Seca] é, no dizer bakhtiniano (cf. FIORIN, 2006), um discurso centrípeto. Todo discurso se estabelece no seio da socie- dade; ora, como ela é composta por jogos de poder, por relações de poder en- tre “classes” e membros, há uma hierarquia nela. Todo discurso que se preten- da centralizador, unificador, conformador, está permeado dessas forças centrí- petas. Da mesma forma, todo o discurso que se rebela, que questiona de algu- ma forma o poder dominante, que põe em xeque a opinião da maioria, que se- gue por caminhos outros que não os “oficiais” está permeado de uma força centrífuga.

Não é difícil perceber que o discurso da “Operação Asfalto Liso” é centrífugo, nitidamente, ao passo que os discursos em apoio à “Opera- ção Lei Seca” são centrípetos (Cf. SANTOS JUNIOR, p. 98-99)

Observa-se, também, a persuasão da campanha, em que se colo- cam deficientes físicos para ilustrar a campanha, como forma de demons- trar o que pode acarretar a ingestão do álcool, como podemos ver na figu- ra abaixo:



As campanhas do mesmo molde da Lei Seca viraram uma “febre”; dessa sorte, listamos as principais, expondo-as abaixo.



A “Operação Segurança nas Ruas” segue o modelo da Lei Seca, e protesta contra a falta de segurança.



Ultimamente, ocorrem grandes desvios de correspondências. Na mídia saiu uma notícia de um carteiro que foi pego queimando correspondências. Diante desses fatos, a população faz sua crítica por meio da campanha “Operação Correios sem furto”, esperando que as autoridades tomem providências.



Nessa campanha temos uma apologia ao Bope. Isso é perceptível pelo símbolo que consta no cartaz e pelo termo “caveiras”, apelido dos membros do Bope. Outra interdiscursividade presente nessa campanha, além da Lei Seca, é o discurso do apresentador Wagner Montes, que fez os bordões “larga o aço” e “pra cima deles”, os quais foram utilizados, porém com uma adaptação para “Caveiras neles”.



Na época das eleições, o grupo da direita, que não apoiavam a então candidata Dilma, fez o slogan contra sua candidatura a presidência. Temos implicitamente um possível apoio a outro candidato.



Em relação polêmica com o slogan anterior, temos aqui o apoio à candidatura da Dilma.



A “Operação Vote Nulo” utiliza a mesma temática que os dois exemplos anteriores: a política. Então temos duas interdiscursividades, uma dialoga com a “Operação Lei Seca”, outra com a “Operação Dilma Não” e “Operação Dilma Sim”. As pessoas que utilizaram esses adesivos não apoiam a Dilma, nem outro candidato; provavelmente não acha nenhum competente para a presidência e por isso, apoia o voto nulo.

OPERAÇÃO
JESUS CRISTO
EU APOIO

Grupos religiosos também aderiram à campanha e modificaram-na de forma que chamasse a atenção das pessoas para a religiosidade. Assim temos “Operação Jesus Cristo” e “Operação Santidade ao Senhor”

OPERAÇÃO
SANTIDADE
AO SENHOR
EU APOIO

Também podemos perceber nos automóveis, usos satíros, de todo tipo como no exemplo abaixo “Operação Sexo todo dia- Eu apoio”

OPERAÇÃO
SEXO TODO
DIA
EU APOIO

Durante o carnaval deste ano, foi comum ver não só adesivos como também camisas com o slogan “Carnaval sem Freio – Eu apoio”. Utilizando interdiscursividade com a música “Tô sem freio”. Refere-se à falta de controle, livre de freios morais.

CARNAVAL
SEM
FREIO
EU APOIO

Diante de partidas julgadas injustas, torcedores do botafogo, reproduziram o slogan como crítico aos árbitros de futebol.

**OPERAÇÃO UM DIA SEM
ROUBAR
O BOTAFOGO
EU APOIO**

blogdopcguma.blogspot.com

A “Operação Desgrude” refere-se ao desapego em relacionamento. O grupo que defende essa ideia almeja uma relação com mais liberdade.

**OPERAÇÃO
DESGRUDE
EU APOIO**

Em oposição ao slogan acima, criou-se “Operação namorados”, que buscam uma relação mais séria.

**OPERAÇÃO
NAMORADOS
EU APOIO**



Uma campanha que tem gerado muita repercussão, principalmente em sítios de relacionamento é a “Operação respeito ao professor”. Diante de baixos salários, péssimas condições de trabalho (inclua-se aí o

assédio moral), grande responsabilidade entre outros fatores; professores fizeram essa campanha, que foi abraçada por alunos e outras pessoas sensíveis à causa.

**OPERAÇÃO
RESPEITO AO
PROFESSOR
EU APOIO**

A “Operação Tolerância Zero” foi gerada pelas notícias de corrupção de policiais. O termo “tolerância zero” (rigor máximo nas ações policiais e do Estado, coibindo os grandes e os pequenos desrespeitos à lei) tem sido utilizado como um bordão por um comediante do programa “Zorra Total”, sendo reproduzido no slogan como forma de que o suborno é algo inaceitável.

**OPERAÇÃO
TOLERÂNCIA ZERO
EU APOIO**

SUBORNO É CRIME!

O último exemplo relatado nesse trabalho tem ainda grande repercussão atualmente. A “Operação Fora Cabral” é uma crítica ao governador do Estado do Rio de Janeiro. A população, frente a tantos descasos e desmandos, principalmente com nossos queridos Bombeiros, que foram insultados por ele, indignou-se e fez o slogan como protesto a seu governo.

**OPERAÇÃO
FORA CABRAL
EU APOIO**

Todos os exemplos relatados inspiraram-se na “Operação Lei Seca”, e alguns apresentam outras interdiscursividades individuais. Todos seguem o mesmo modelo e a ideia de defesa de uma causa que apoiam.

Considerações finais

Após a análise dos slogans verificou-se a presença da interdiscursividade numa relação dialógica entre textos. Percebe-se que todo texto é um interdiscurso só depende de um interlocutor.

Perissé (2005, p. 12), diz: “[...] cada leitor recontextualiza o texto que lê.” E nesse processo que ocorre o interdiscurso e apagam-se os limites dos intertextos.

O (inter) texto depende de um autor e de um leitor para dar sua existência enquanto obra e a possibilidades de desdobramentos. Desde forma, um texto não está pronto, mas está sempre a espera de uma nova leitura e uma nova enunciação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BARROS, D. L. P. de, FIORIN, L. *Polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1999.

PERISSÉ, G. *Elogio da leitura*. Barueri:: Manoele, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Antonio José dos. *A indeterminação do sujeito em português: do verbo ao discurso*. Dissertação de mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, 250 f.

O CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES

Tânia Fonseca da Rocha Sardinha (UNIGRANRIO)
taniarochasardinha@yahoo.com.br

1. Introdução

Ao longo do tempo percebemos as mudanças e diversificação da escrita desde a invenção do alfabeto. Os gêneros textuais, utilizados nos mais diversos ambientes linguísticos, retratam de forma ideal a evolução dessa escrita. O advento da Internet, o espaço digital, “o ciberespaço”, tem revolucionado o contexto comunicativo da sociedade, o que acarretou consequentemente no surgimento de novos gêneros. Além disso, é fácil constatar a adaptação e a mudança de outros gêneros para que possam cumprir suas finalidades nesse novo contexto.

Este artigo tem o objetivo de abordar a revolução causada por esse *boom* tecnológico que invadiu a vida comunicacional da sociedade contemporânea e que nos fez modificar/adaptar a comunicação oral e escrita e apresentar as características de semiotização desses textos com a utilização dos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) que imprimem no texto digital aspectos informais tendo como princípio a necessidade de rapidez de comunicação e de interação.

A fim de compreender as transformações no contexto comunicacional da sociedade contemporânea, é proposto considerar o que expõem autores como Bakhtin, (1992), Lévy (1998), Marcuschi (1997, 2000, 2002, 2004), Koch e Elias (2010) e outros que contribuirão para a discussão sobre a temática.

2. Definindo gênero textual

Bakhtin define gênero textual como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas de comunicação social (RODRIGUES, 2004, p. 183). Enunciados que se adaptam às condições específicas de interação, e as finalidades, a que estão relacionadas à atividade comunicacional humana.

Essas atividades comunicacionais são quase infinitas, e cada uma delas nos remete a um ou mais gêneros textuais. À medida que o nível ou

estágio de comunicação fica mais complexo, o gênero relacionado a ele o acompanha. Dessa forma, podemos afirmar que o que faz surgir ou desaparecer um gênero é a necessidade comunicativa inerente às práticas de interação social. Sendo assim, os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados.

O ambiente virtual nos mostra com clareza essa relação direta entre texto e interação social. Segundo Marcuschi:

Não são muitos os gêneros emergentes nessa nova tecnologia, nem totalmente inéditos. Contudo, sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. (2002, p. 1)

Passamos a utilizar suportes que, segundo Marcuschi (1996) “é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. De certo é o suporte que torna o texto acessível, mesmo aqueles em ambiente virtual como: “*e-mail*”, “*bate-papo virtual*”, “*fórum virtual*”, “*MSN*”, “*Blogs*” e outros. Ambiente que além de se mostrar um novo suporte, colabora de forma significativa para que o texto tenha como característica mais acessibilidade e mais visibilidade.

Textos que foram facilmente incorporados na linguagem daqueles que fazem uso da comunicação virtual, que seduziu a sociedade, por fazer uso concomitante de imagem, som e escrita revolucionando a comunicação humana. Revolução essa que me parece incontestável e irreversível.

Os estudos sobre os gêneros textuais vêm sendo realizados com o surgimento da lingüística e da análise do discurso, porém os gêneros relacionados ao espaço digital referem-se a novas formas de discurso e, por isso, são necessários mais estudos específicos sobre o que podemos chamar de “letramento digital”.

Segundo Magda Soares, “Letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a leitura e/ou escrita é parte integrante da interação entre pessoas”. Mas o indivíduo só pode ser considerado letrado se dominar o código escrito e fazer uso dele em situações sociais que exigem a leitura e/ou escrita.

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” e do “como” utilizar essa tecnologia de forma efetiva no ciberespaço, novo espaço de interação social.

Sobre os gêneros em ambiente virtual Marcushi (2002) observa que o surgimento de novos gêneros textuais nada mais é que uma adaptação dos gêneros já existentes e que foram incorporados às tecnologias encontradas atualmente pela sociedade. Sobre essa questão, Koch e Elias (2009, p. 101) enfatizam que alguns estudiosos desistiram de fazer um levantamento completo dos gêneros existentes porque “em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações em sua constituição, que em muitas ocasiões resultam em outros gêneros”.

Os gêneros que emergem no ambiente virtual possuem relação com gêneros utilizados em outros suportes não digitais. Temos como exemplo o e-mail: troca mensagens eletrônicas, que são uma forma de se trocar mensagens como nas cartas, só que agora utilizando um meio, um suporte diferente, sem que com isso perca seu aspecto comunicacional de troca de mensagens. Este recebeu o tratamento adequado para ocupar o ambiente virtual. Outro exemplo é o *scrap* – uma modificação virtual para o bilhete – e dos fóruns – versão digital dos debates orais e presenciais.

Como percebemos há mais evoluções, adaptações e/ou modificações dos textos orais e escritos para o contexto virtual e não necessariamente o surgimento de “novos” gêneros, mas sim, como nos mostra Bakhtin uma reestruturação dos gêneros do discurso, para adaptarem-se às evoluções sociais no âmbito comunicativo na era digital.

Devemos refletir sobre de que modo as novas tecnologias estão afetando o hábito de ler, escrever, comunicar-se. Os diversos gêneros escritos no ambiente virtual ocorrem numa parcial combinação da linguagem informal e a culta, manifestando um hibridismo. Mesmo aqueles utilizados para bate-papos on line, que utilizam os *emoticons*.

Temos um novo suporte, o ambiente digital, e mais do que isso, a sociedade digital tem uma nova relação com o processo da leitura e escrita.

O aspecto mais marcante dos gêneros em ambientes digitais é de serem interativos (on ou offline), na maioria das vezes com simultaneidade temporal. Estabelecendo aspecto revolucionário nas relações entre fala-escrita, já que possibilitam cada vez mais a inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) que segundo Marcushi efetiva a “integração de recursos semiológicos” que imprimem no texto digital aspectos informais tendo como princípio a necessidade de rapidez, de comunicação e de interação, como já dito anteriormente, para que possam cumprir suas finalidades nesse novo contexto.

3. O contexto digital: o ciberespaço

Segundo Levy (1999), o ciberespaço é a representação de um estágio avançado de auto-organização social, em desenvolvimento - a inteligência coletiva. O ciberespaço aparece como um espaço comunicacional e suporte de variados gêneros. Esse espaço tem possibilitado mudanças nas relações do homem com a tecnologia e entre si, gerando novas formas de sociabilidade e interação. Estas novas formas associam-se ao aparecimento de gêneros que atendem às novas características e necessidades de interação e comunicação.

Nesse contexto observa-se que a cibercultura é um fenômeno presente na vida do homem contemporâneo. Esse aspecto é reforçado nas palavras de Lévy (1999, p. 29),

O espaço cibernético é um terreno onde está funcionando a humanidade, hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme, sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como na pedagogia, estética, arte e política. O espaço cibernético é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores.

Apesar de amplo, o ciberespaço não dá a garantias de estabilidade e fixação, uma simples queda de energia ou travamento do programa para perder tudo o que não foi salvo. O que agrega a esse ambiente uma *possível* fragilidade.

A partir dos avanços tecnológicos e da inclusão da internet na vida das pessoas a escrita digital e o uso maciço do computador como meio de transporte, suporte e armazenamento de textos na forma tradicional já é uma prática, torna-se, portanto, imprescindível retomar o conceito de *letramento tecnológico* ou *letramento digital* para além da simples reprodução de textos para comunicação e interação.

4. Considerações finais

Ao analisar o surgimento de novas tecnologias, evidenciamos que o ciberespaço mudou o aspecto textual escrito, porém não fez surgir formas tão diferentes daquelas já cristalizadas. Na verdade provocou a reestruturação dessas formas já existentes para que cumpram seu papel sócio-comunicativo no contexto comunicacional da sociedade contemporânea.

O ciberespaço é um dos meios de comunicação, onde o indivíduo pode ampliar seus conhecimentos, de forma generalizada, esse espaço

canaliza e torna acessível o conhecimento elaborado pelo indivíduo e pela própria sociedade.

Em linhas gerais o ciberespaço enquanto comunidade globalizada, divulgadora é responsável pelo armazenamento e divulgação de vários gêneros tornando aspecto sócio-comunicativo e as atividades desenvolvidas que caracterizam os gêneros mais importantes do que o aspecto estrutural que este possa ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiânia, UFGO, nº 9 (1997), p. 119-146, 1997.

_____. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Editora Pontes, nº 3 (1999), p. 21-46, 1999.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate: Conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Projeto Integrado: “Fala e Escrita: Características e Usos”, e mandamento no NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em: 21-08-2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gênero do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81 Campinas, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>.

**O CRONISTA E A LÍNGUA LITERÁRIA:
UM ESTUDO DAS CRÔNICAS DE LIMA BARRETO
SOBRE O CARNAVAL**

Idemburgo Frazão (UNIGRANRIO)

idfrazao@uol.com.br

1. Introdução

A língua e a literatura mantêm uma milenar relação familiar. Os laços que as unem são constituídos por palavras que compõem idiomas e linguagens diversas: conceituais e científicas, na constituição do texto dos historiadores; aceleradas e factuais no cotidiano das redações dos jornais; conotativas e polissêmicas nas obras efetivamente poéticas; dramáticas nos textos teatrais; objeto, nas artes visuais. Enfim, as palavras têm o dom da metamorfose. Nem sempre estrelas, partilham da intimidade de diversas artes, acompanhadas por cores, ritmos, expressões corporais. Geralmente, como se sabe, em sua humildade, as palavras, simplesmente, servem as pessoas na comunicação diária.

Em prosa ou em verso, as palavras servem tanto para o uso prosaico das relações cotidianas quanto para a sua elevação ao status de arte. Efetivamente artística, na literatura, as palavras incorporam uma identidade própria, deixando-se ser um veículo, para tornarem-se, elas mesmas, o centro das atenções, as estrelas máximas. No campo da literatura, as palavras também assumem posturas diversas (sincrônica e diacronicamente), próprias da ficção, nas figurações e complexidades dos gêneros e na configuração dos períodos literários.

A literatura incorpora identidade própria, quando articula seus peculiares mecanismos intrínsecos, imanes que os estudiosos da linguagem - mais especificamente os chamados formalistas - denominam "literariedade", (TOLEDO, 1976, p.6). Mas ao invés de se fechar em sua intimidade, a literatura se abre, propiciando diálogos intertextuais e interdisciplinares. Marcando sua identidade no momento mesmo em que insinua e propaga suas diferenças, o texto literário é agregador, incluyente.

O que se denomina, aqui, língua literária, apresenta-se como possibilidade argumentativa, como instrumento discursivo para diferenciar (e em muitos momentos, aproximar) a utilização da língua por artistas de diversas linguagens e mesmo por romancistas, poetas, cronistas, dramaturgos. Exemplificando, pode-se afirmar que a utilização da língua por

um autor ao criar uma crônica, geralmente se diferencia daquela usada pelo mesmo na escrita de um romance, embora, principalmente nos estudos pós-modernos, a distinção de gêneros seja cada vez mais complexa, pois os mesmos se imbricam e/ou se interpenetram.

2. *Lima Barreto e as crônicas sobre o carnaval*

As reflexões até aqui realizadas sobre a utilização da expressão língua literária intentam servir como introdução ao tema deste artigo, centrado nas crônicas de Lima Barreto sobre o carnaval e apontar para a maneira como o escritor, utilizando o gênero crônica, trata da questão do carnaval por um viés pessoal, próprio das autobiografias. Na crônica que se intitula “Sobre o Carnaval”, o autor de Clara dos Anjos menos se aproxima da ficção (campo da língua literária) que das chamadas escritas de si (campo mais propício à “língua histórica” ou à “língua antropológica”). O que aqui se diz é que ao tratar do carnaval na crônica “Sobre o Carnaval”, Lima Barreto nem se mantém fiel ao tratamento efetivo do folguedo enquanto mero tema cotidiano, próprio da crônica tradicional, nem envereda no campo literário, ficcional, por excelência.

Como se sabe, a crônica é flexível. Em sua fluidez (Cf. BAUMAN, 2007) – a crônica se apresenta como gênero pós-moderno, por excelência – absorvendo linguagens diversas. Em alguns momentos, mantém-se mais próxima do texto jornalístico; em outras, incorpora elementos da poesia; das narrativas ficcionais; da dramaturgia; das linguagens midiáticas. Jorge de Sá, em seu pequeno e precioso livro intitulado *Crônica*, defendendo, coerentemente, a inserção da crônica no rol dos gêneros literários, acrescenta elementos importantes ao debate sobre a pseudofragilidade da mesma.

Na crônica, embora não haja a densidade do conto, existe a liberdade do cronista. Ele pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que também acontece como se fosse ‘por acaso’. No entanto o escritor sabe que esse ‘acaso’ não funciona na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura), pois o artista deve cumprir a função primordial de antena de seu povo, captando aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais) descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida e ignorada por completo” (SÁ, 2008, p. 9-10)

Lima Barreto, usufruindo do caráter aparentemente superficial da crônica, em alguns momentos, deixa-se levar por suas próprias reflexões

existenciais. Nesse momento, o cronista desvela sua intimidade, camuflando-a, sob as críticas que dispara. Na maioria das vezes, as críticas barretianas são diretas, mas também há crônicas que utilizam elementos ficcionais (de maior densidade), como ocorre, por exemplo, na crônica “Queixa de defunto”. Nesta, um morto envia uma carta ao prefeito se queixando de ter caído de seu caixão em um buraco de uma rua do subúrbio do Rio de Janeiro, quando se encaminhava para o cemitério.

Mais ficcional ainda (ou tanto quanto) é a afirmativa desse Brás Cubas suburbano de que foi repreendido por São Pedro por seu estado lastimável, provocado pela queda e que o prefeito da cidade do Rio de Janeiro era o culpado por sua passagem pelo inferno:

(...) o balanço violento do coche machucou-me muito e cheguei diante de São Pedro cheio de arranhaduras pelo corpo. O bom velho santo interpeleu-me logo:

– Que diabo é isso? Você está todo machucado! Tinham-me dito que você era bem-comportado –, como é então que você arranjou isso? Brigou depois de morto? Expliquei-lhe, mas não quis atender e mandou que me fosse purificar um pouco no inferno.

Esta aí como, meu caro Senhor Doutor Prefeito, ainda estou penando por sua culpa, embora tenha tido vida mais santa possível (...) (BARRETO, 2004, p. 158)

Essa crônica serve como bom exemplo de como Lima Barreto utiliza bem a ironia e o humor e as possibilidades deixadas pela crônica, empregando certa “densidade” própria do conto – para lembrar o que afirma Jorge de Sá sobre a diferença entre o conto e a crônica (SÁ, 2008).

Quando se trata da temática do carnaval, há momentos, nas crônicas barretianas, em que aspectos da relação do cronista com a própria existência se apresentam, de forma sutil, embaralhada nas fortes investidas críticas do autor. As crônicas “Sobre o Carnaval” e “O morcego” são as que apresentam essa característica, entretanto, apenas a primeira será destacada no presente artigo. Nessa crônica, as reflexões de Lima Barreto não se voltam aos festejos de momo em seus aspectos específcos, como o faz em “Pré-Carnaval”, “Carnaval e Morte” e “Morte do Bambã”, por exemplo, que serão, agora, rapidamente lembradas.

Em “Pré-Carnaval”, publicada na revista *Careta*, em 14/01/1922, o cronista critica os maus compositores e as ligas moralistas”, analisando jocosamente as letras das marchas de carnaval afirmando, várias vezes, que o carnaval daquele momento era uma festa “estúpida”:

O carnaval é hoje a mais estúpida festa do Brasil. Nunca amontoaram tantos fatos para fazê-la assim. Nem no tempo do entrudo, ela podia ser tão idiota como é hoje. O que se canta e o que se faz, são suprassumo da mais profunda miséria mental.

‘Blocos’, ‘ranchos’, grupos, cordões disputam-se em indigência intelectual e entram na folia sem nenhum frescor musical. São guinchos de símios e coachar de rãs, acompanhados de uma barulheira de instrumentos chineses e africanos. (BARRETO, 2004, p. 489)

Na crônica “Carnaval e Morte”, publicada também na revista *Careta*, em 11/03/1922, o carnaval também se apresenta enquanto espaço de festa em que as representações sociais e as atitudes dos carnavalescos (ou mesmo anticarnavalescos) são problematizadas. Um grupo de moças, ao invés de dançar e cantar, vestidas com fantasias alegres - como seria de se esperar, no carnaval-, caminham pelas ruas como se saíssem de um velório e fazem discurso em uma redação de jornal. O ato inusitado - o silêncio ao invés do som alegre das festas - e as vestimentas das moças, fazem com que o leitor possa refletir sobre as atitudes dos foliões e acerca da importância dos jornais no incentivo e mesmo na organização dos desfiles de carnaval.

A questão é que em Niterói teve um carnaval supimpa e original. O Estado, do Mário Alves muito contribuiu para isto. Pôs a prêmio os “cordões”, “blocos” e “ranchos” locais, promoveu batalhas de *confetti* e a coisa ficou ótima. O mais interessante disto foi que houve lá um gesto originário por parte de algumas moçoilas que organizaram um grupo em que não há cantarolas. Elas marcharam pela rua solenemente silenciosas, empunhando ramilhetes de flores, como se acompanhassem um enterro e, silenciosas, se dirigiram à redação de *O Estado*, onde entraram debaixo do maior silêncio, tal qual se entra no São João Batista, no Caju ou, mesmo no Maruí. (BARRETO, 2004, p. 512)

Já em “O carnaval e a eleição do Bambã”, crônica publicada na revista *Careta*, em 04/03/1922, o carnaval serve como elemento de comparação, para ridicularizar as eleições que se realizaram na quarta-feira de cinzas. O cronista aproveita a coincidência das datas “das folhinhas” para comparar o carnaval com as eleições. “O bambã é escolhido em quarta-feira de cinzas, dia de grande amolecimento de corpo, dores de cabeça, vômitos etc.” (BARRETO, 2004, p. 508)

Lima Barreto se apropria das instâncias carnavalesca para opinar sobre a forma como os políticos conduziam o país e os desmandos próprios da política de sua época:

Depois, o que é que é, quando se trata de eleger, num país de paz? Um carnaval com todos esses senhores austeros de tribunais e juizes, de constitucionais e jornalistas eminentes, pondo a máscara da constituição abaixo e

colocando aquela que lhes vai bem, de difamar e infamar, de espionar, de falsificar (BARRETO, 2004, p. 508)

O riso, a rebeldia e, principalmente, a alegria, inerentes ao carnaval com suas inversões, presentes nessa crônica são próprias de uma linguagem carnavalizada, no que diz respeito à quebra da seriedade cotidiana e dos paradigmas sociais. Os políticos, no dizer da crônica põem abaixo a máscara da constituição. A máscara - que simboliza as representações teatrais - e o carnaval, são postos a serviço das críticas à falsidade da constituição e, por extensão, dos políticos. A remissão ao carnaval, realizada pelo cronista, ao aproximá-la da questão política, situa o discurso político no campo do espetáculo, do teatro e das inversões carnavalescas. Poder-se-ia afirmar que o cronista carnaliza discurso político, ao apontar para a sua relação com o que há de inferior nas atitudes, humanas, como “difamar”, “espionar”, “falsificar”.

Próprio da carnalização, seguindo os estudos de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1993 e 2008) é a aproximação do discurso “sério” do discurso de características grotescas. Torna-se importante, ao trazer elementos do pensamento de Bakhtin para as reflexões aqui realizadas, alertar para o fato de que Mikhail Bakhtin, que tem como um de seus conceitos-chave a Carnalização, diferencia o carnaval “moderno” daquele estudado por ele, por exemplo, em textos da Idade Média e do Renascimento. A cosmovisão carnavalesca apreendida por Bakhtin em seus estudos sobre a Carnalização, principalmente em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* e *Problemáticas da Poética de Dostoi-evski* “não diz respeito à ‘concepção espetacular-teatral do carnaval, bastante característica dos tempos modernos’”. (BRAIT, 2010, p. 55). Entretanto, mesmo ratificando a diferença existente do carnaval da época de Lima Barreto em relação ao carnaval da Idade Média e do Renascimento, pode-se inferir que a inversão de papéis, o riso, a alegria e a irreverência continuam sendo marcas fundamentais do carnaval, até os dias de hoje. Assim, tomando os devidos cuidados, pode-se afirmar, nesse momento, tratando das crônicas de Lima Barreto relativas ao carnaval como um todo, que o texto de “Sobre o carnaval” tangencia, em alguns momentos, a problemática tratada por Bakhtin. Isso pode ser confirmado na leitura de trechos da crônica citada em que Lima Barreto aproxima elementos inerentes ao cotidiano (profano) do campo religioso:

A embriaguez que a multidão traz, é a melhor e a mais inofensiva de todas que se tem até agora inventado. Nem o ópio, nem o álcool, nem o háchisch produzem a embriaguez que com a dela se assemelhe. Temos visões extraordinárias, sem estragar a saúde. (BARRETO, 2004, p. 137)

A alegria e o riso dos foliões, que o “embriagam”, com efeitos como o do “ópio” ou do “hachisch”, o fazem comparar as aglomerações das ruas do Rio de Janeiro a procissões e encontros religiosos marcantes da cultura oriental. O carnaval do momento em que a crônica é escrita é execrada pelo cronista, mas há um outro carnaval, subtendido, marcado pela união em torno de algo maior, “nas grandes aglomerações humanas”. Talvez esse carnaval não exista, ou esteja contido na lembrança de um carnaval do passado, guardado na memória do autor, mas a aproximação da problemática do carnaval à questão da saúde demonstra que o carnaval é um assunto que chama a atenção do cronista por um viés menos corriqueiro. Lima Barreto afirma que o carnaval permite que se tenha visões extranormais, sem estragar a saúde. O trecho soa como aspiração do autor de viver em “um outro mundo”, obviamente, na impossibilidade de reformar o existente.

Diferente das crônicas barretianas em que os elementos próprios do carnaval são utilizados mais efetivamente para críticas sociais, as crônicas “Sobre o Carnaval” e “O morcego”, são as que mais se aproximam, como se afirmou, há pouco, das escritas de si. Melhor explicando, não é o carnaval como folguedo que recebe a maior atenção do cronista, mas os efeitos que ele pode produzir nas pessoas. O carnaval, tema em voga naqueles dias, é abordado sob um prisma explicitamente pessoal. Lima reflete acerca da importância do carnaval. A “língua literária” e a “língua jornalística”, portanto são substituídas por uma “língua afetiva”. Ou seja, ao invés de criar uma história com bases ficcionais, ou um comentário, uma reflexão com distanciamento crítico, o tema do carnaval serve como elemento que faz com que o cronista reflita sobre sua relação pessoal com o carnaval. Costuma-se denominar “escritas de si” aos diários, cartas, autobiografias, ou seja, textos cujo conteúdo não têm ou não intentam ter um cunho artístico e/ou ficcional. Como afirma a historiadora Ângela de Castro Gomes,

é cada vez maior o interesse dos leitores por um certo gênero de escritos – uma escrita de si -, que abarca diários, correspondência, biografias e autobiografias, independentemente de serem memórias ou entrevistas de história de vida, por exemplo . (GOMES, 2004, p. 7)

O texto de Lima Barreto, nas crônicas citadas, se aproxima das escritas de si ao trazer para os leitores elementos constantes em sua biografia: sua visão pessimista da realidade, sobre a sociedade, sobre o seu país e de seu mal-estar existencial, relacionado à condição de afrodescendente; à ausência de notoriedade de seu trabalho de escritor; à sua condição de suburbano, enfim à marginalidade na qual costumava inse-

rir-se. Há varias passagens em seu “Diário íntimo” em que deixa claro sua tristeza em relação a acontecimentos de sua vida, como ocorre, por exemplo, quando, em determinado momento, lembra de uma passagem de seu passado em que recebeu um convite para assistir à bordo à partida de imponentes navios estrangeiros no porto do Rio de Janeiro e sentiu-se contrariado, não concluindo seu intento:

Fui a bordo ver a esquadra partir. Multidão. Contato pleno com moças aristocráticas. Na prancha, ao embarcar, a ninguém pediam convite; mas a mim pediram. Aborreci-me. Encontrei Juca Floresta. Fiquei tomando cerveja na barca e saltei.

É triste não ser branco. (BARRETO, 2001, p. 1278)

Nessa “escrita de si”, nesse diário, Lima Barreto, como em inúmeros outros textos de cunho biográfico, deixa claro sua insatisfação com a maneira como os negros (ou mulatos) eram tratados pela sociedade. Em algumas de suas crônicas também se pode perceber como suas opiniões expressas nas revistas e jornais são sinceras e funcionam como sua denúncia. O mais curioso e interessante na crônica que receberá agora maior atenção é que o cronista, mesmo criticando fortemente a decadência do carnaval de sua época, explicita sua opinião sobre o que, para ele é importante nas festas de momo.

Uma leitura apressada das poucas crônicas de Lima Barreto que tenham como tema o carnaval, ou de alguma forma trabalhem com aspectos relativos a ele, pode fazer com que não se perceba o viés positivo com que o autor vê o carnaval. Em “Sobre o carnaval”, o cronista compara a aglomeração, o ajuntamento de pessoas para se divertir, nas ruas do Rio de Janeiro, a locais conhecidos por serem espaços de encontros religiosos, como Meca, por exemplo. Após comparar os efeitos do carnaval a alucinógenos, o cronista afirma que se tivesse condições financeiras, iria visitar várias partes do mundo em que a havia grande aglomeração de pessoas. O mais curioso é que tratando do cotidiano do carnaval do Rio de Janeiro, o cronista remete o leitor a locais sagrados e consagrados como tal:

Iria a Benares, na Índia, quando fosse a época das peregrinações dos bramanistas ao Ganges sagrado e do sagrado banho no rio divino; iria a Meca, no auge das visitas dos muçulmanos ao túmulo do profeta; iria a todas as festas e cerimônias dessa natureza. (BARRETO, 204, p. 137)

Lima Barreto, que tem como marca estilística a critica social, mostra que há, no carnaval, algo que supera a fugacidade que geralmente lhe é imputada. Comparado a um alucinógeno, o carnaval assume carac-

terística peculiar, servindo como bálsamo para problemas pessoais. Iniciando essa crônica de fevereiro de 1920 com a afirmativa de que o carnaval do momento em que escrevia seu texto o aborrecia, o cronista *confessa*, logo nas primeiras linhas:

O isolamento faz-me mal à alma e ao pensamento. Mergulho no barulho dos outros, deixo de pensar em mim e nas fantasmagorias que eu mesmo criei para o meu padecer. Nunca fui carnavalesco, mas, como todo melancólico e contemplativo, gosto do ruído e da multidão e não fogia a ele. (BARRETO, 2004, p. 137)

O tom confessional desta parte da crônica se contrapõe à maior parte dela, quando o autor parte, por exemplo, para a crítica às ligas pela moralidade. Tal tom costuma passar despercebido, pois a primazia da sátira, costumeira em Lima Barreto, envolve o leitor no clima de “acaso” - comentado por Jorge de Sá-, e o embala no aparente descompromisso da crônica em relação aos ditos temas sérios. Adicionado a isso tem-se a própria expectativa de que o tema do carnaval seja também “carnavalizado”, tratado pelo viés do riso, da chacota. Mas o que ocorre nas duas primeiras partes de “Sobre o carnaval”, incrustada na crítica social, é um sutil depoimento íntimo acerca do posicionamento do cronista sobre a importância do carnaval. “Melancólico e contemplativo” confesso, o cronista afirma que o isolamento lhe faz mal à alma e que a embriaguez propiciada pela alegria própria da reunião dos foliões funciona como um lenitivo. Os efeitos do carnaval são comparados ao resultante de drogas potentes e a multidão das ruas do Rio de Janeiro o remetem a locais tidos como sagrados.

3. Conclusão

Na crônica “Sobre o carnaval”, Lima Barreto utiliza elementos próprios de suas “escritas de si”, como se descreveu no desenvolvimento do presente artigo, assumindo seu comportamento melancólico e contemplativo, acrescentando que o isolamento não lhe fazia bem. Cotejando momentos presentes nas cartas e diários do autor, ratifica-se essa maneira de ser e, pode-se, então, interpretando a crônica aqui destacada, apresentar o carnaval, aos moldes de Lima Barreto, como se tentou destacar ao longo deste trabalho, como momento de paz na vida torturante de Lima Barreto. A alegria, o riso e o encontro das multidões faziam do carnaval, para Lima algo mais que uma mera festa criada para a diversão.

A “língua literária”, para retomar a expressão utilizada no início deste texto, cede ao que se poderia denominar “língua afetiva”, ou “língua biográfica”. Conclui-se que a crônica, em sua natureza híbrida e “pseudofugaz”, permitiu a Lima Barreto expor seus pensamentos íntimos camuflando-os sob um tom aparentemente “fútil” e “casual” – como foi apontado por Jorge de Sá, citado no desenvolvimento deste artigo. A partir da interpretação que aqui se faz da crônica “Sobre o Carnaval”, pode-se afirmar que Lima Barreto, consciente ou inconscientemente, via no carnaval (e em eventos de grande concentração de pessoas em torno da alegria e do riso), uma possibilidade de inverter, modificar seu enfadado estado de espírito, dotando-o de maior viço. Mas como o autor não investe nessa possibilidade de “conversão” à alegria, o carnaval se apresenta enquanto uma espécie de “epifania abortada” pela supremacia da crítica do autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: Ucitec, 1993.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARRETO, Lima. *Toda crônica*. Organizado por Beatriz Resende e Raquel Valença. Rio de Janeiro: Agir, 2004, 2 vol.

_____. *Prosa seleta*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BAUMAN, Sigmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GOMES, Ângela. *Escrita de si. Escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. Rio de Janeiro: Ática, 2008.

TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). *Teoria da literatura: Formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1976.

**O DELÍRIO DO VERBO:
A AGRAMÁTICA DE MANOEL DE BARROS**

Juliane Kely Zanardi (UERJ)
julienenezanardi@yahoo.com.br

1. A concepção estilística de Manoel de Barros

A obra poética de Manoel Barros, além de seu imenso valor literário, oferece aos leitores esclarecimentos acerca da concepção artística/estilística do poeta. São diversos os metapoemas que figuram no vasto legado do artista, apresentando a sua visão sobre o fazer poético. Um dos poemas mais esclarecedores nesse sentido encontra-se em *O livro das ignoranças*. Trata-se do poema VI de “Mundo Pequeno” (BARROS, 1994, p. 89).

Neste poema predominantemente narrativo, Manoel de Barros relata a descoberta feita aos 13 anos de idade acerca daquilo que lhe proporcionava prazer nas leituras. De acordo com o poeta, não era a “beleza das frases” que o aprazia, mas sim a sua “doença” (BARROS, 1994, p. 89). Ao final do mesmo poema, Barros (1994, p. 89) cria um neologismo para denominar essa “doença” das frases, que se fará presente ao longo de sua obra: “agramática”. Como aponta o dicionário etimológico de Antônio Geral do Cunha (1997, p. 1), o prefixo *a-*, de origem grega, é usado nas línguas modernas para formar vocábulos como “apolítico” (“não político”) e “acatólico” (“não católico”), expressando, portanto, negação, falta de. Dessa forma, o vocábulo “agramática”, criado por Barros, significa negação da gramática, ou seja, desvio das normas prescritas pela gramática.

No primeiro capítulo de *Introdução à estilística*, Nilce Sant’anna Martins (2000, p.1-3) apresenta a variação de definições existentes acerca do conceito de “estilo”. Segundo a autora, tão diversa e numerosa é essa variação que estudiosos como George Mounin e Nils Erik Enkvist empreenderam uma divisão das definições existentes em grupos, classificando-as de acordo com os critérios em que elas se fundamentam. Entre as subdivisões apontadas tanto por Mounin quanto por Enkvist está aquela em que se reúnem as definições que consideram estilo como “desvio da norma” (MARTINS, 2000, p.1). Para melhor compreensão do que seria esse desvio, recorreremos à explicação de Lemos Monteiro:

Constituem a norma aqueles hábitos, construções ou usos da maioria da população, ao passo que os desvios são as alterações ou variações havidas por desconhecimento da norma ou por intuito expressivo. (MONTEIRO, 1991, p. 13)

Considerando, pois, o próprio dizer do poeta em sua obra, pode-se afirmar que Manoel de Barros é adepto de tal corrente, visto que o que ele chama poeticamente de “doença” das frases ou “agramática” nada mais é do que o “desvio da norma” mencionado por Mounin e Enkvist e esclarecido por Monteiro. De fato, os poemas de Manoel de Barros estão repletos de exemplos de construções que fogem à norma padrão e às estruturas habituais da língua, como se pretende demonstrar na seção 2 deste artigo.

Interessante ressaltar é que o desvio empreendido por Manoel Barros abrange vários planos da língua. Em seus versos, o poeta subverte a sintaxe, criando construções que não respeitam as normas da língua padrão; brinca com a morfologia, criando constantemente vocábulos novos; explora a fonética, valorizando a beleza dos sons das palavras; e, principalmente, abusa da semântica, buscando aproveitar ao máximo as possibilidades de sentido das palavras e enunciados. Manoel vai além e subverte até mesmo o modelo histórico e socialmente consagrado do gênero textual poema, visto que algumas de suas composições nem mesmo são escritas em verso, como é o caso do poema IV de “Deseja ser” (2004).

Considerando essa riqueza e diversidade estilística da obra de Manoel de Barros, a análise que empreenderemos na próxima seção deste artigo será composta de subdivisões, nas quais verificaremos como se manifesta a “agramática” de Barros em vários planos da língua. Para efetuar tal divisão, recorreremos à categorização adotada por Nilce Sant’anna (2003) em *Introdução à Estilística*. Em seu livro, Sant’anna separa didaticamente os recursos estilísticos em quatro grupos. São eles: estilística do som, da palavra, da frase e da enunciação. Adotaremos, pois, essa nomenclatura, seguindo a mesma ordem usada pela estudiosa.

2. A riqueza estilística de Manoel de Barros

2.1. Estilística do som

Por estilística do som, Nilce Sant’anna (2003, p. 26) entende “os valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados”. Segundo a autora, além de sua importante função na distinção entre as palavras da língua, a matéria fônica também pode desempe-

nhar uma função expressiva, sendo capaz de provocar, por exemplo, sensações como “agrado e desagrado e ainda sugerir ideias ou impressões”. (MARTINS, 2003, p. 26)

Como em qualquer obra poética, a importância expressiva da sonoridade das palavras é perceptível na obra de Manoel de Barros. Todavia, cabe salientar que o poeta não se prende às formas convencionadas da língua. Barros brinca com as palavras, alterando a constituição fonológica destas conforme seu gosto e intenção.

No poema IV de “Deseja ser”, o poeta afirma escrever no “idioleto manóelês arcaico”, que, segundo o próprio, seria o “dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e as moscas” (BARROS, 2004, p. 43). Nesse mesmo poema, Barros faz uma nota em referência à palavra “arcaico”:

Falar em arcaico: aprecio uma desviação ortográfica para arcaico. Estômago por Estômagô. Seja este um gosto que vem de detrás. Das minhas memórias fósseis. Ouvir estômago produz uma ressonância atávica dentro de mim. Coisa que sonha de retraves. (BARROS, 2004, p. 43)

Embora o poeta fale em “desviação ortográfica”, é óbvio que as alterações são, na realidade, de ordem fonológica. A escrita apenas acompanha os desvios sonoros que o poeta promove nas palavras já convencionadas pelos falantes da língua. Percebe-se, pois, que é uma prática do poeta subverter, por vezes, a sonoridade das palavras, adequando-as à sensação que melhor o apraz, como ele mesmo demonstra ao afirmar que a forma “estômago” produz nele uma “ressonância atávica” que a forma dicionarizada não provoca. Além desse exemplo de subversão fonética, dentre o *corpus* selecionado podemos destacar também o próprio título de um dos livros utilizados em nossa bibliografia. Em *Livro das ignoranças* (1994), a forma “arcaizada” da última palavra do título substitui a forma “ignorância”, já instituída e convencionada na língua.

2.2. Estilística da palavra

A estilística da palavra, de acordo com Nilce Sant’anna (2003, p. 71), dedica-se ao estudo dos “aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos”. A autora ressalta que tais componentes não podem ser compreendidos separadamente dos aspectos semânticos e contextuais, pois apenas quando estão inseridas em frases é que as palavras têm o seu sentido explicitado.

A obra de Manoel de Barros é extremamente rica tanto no que diz respeito à expressividade dos componentes semânticos quanto dos morfológicos das palavras. No que tange aos componentes morfológicos, é interessante destacar o gosto do poeta pela criação de novas palavras. Manoel de Barros faz uso constante de neologismos em sua obra poética. Dentre os poemas selecionados, podemos destacar exemplos de neologismos formados a partir da utilização de prefixos, tais como “descomeço” (1994, p. 17) e “agramática” (1994, p. 89), assim como de neologismos formados pelo uso de sufixos, como “limpamento” (1994, p. 89), “desviação” (2004, p. 43) e “manoelês” (2004, p. 43).

Interessante também é o aparente neologismo “idioleto”, utilizado por Barros para definir a sua linguagem: “Escrevo o idioleto manoelês arcaico” (BARROS, 2004, p. 43). Consoante o próprio poeta, “idioleto é o dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e as moscas” (BARROS, 2004, p. 43). Assim sendo, a palavra “idioleto” seria formada a partir da fusão entre as palavras idiota e dialeto, as quais têm entre si alguns fonemas em comum que propiciariam a junção, constituindo um processo chamado amálgama (MARTINS, 2000, p. 123). No entanto, a palavra “idioleto” já existe na língua. Trata-se, portanto, de um processo de ressignificação da palavra empreendido por Barros.

Cabe ressaltar que, embora pregue a “agramática”, ou seja, o desvio da norma, como orientação para o seu fazer poético, Manoel de Barros vale-se da estrutura da própria língua para criar novos vocábulos. Em outras palavras: o poeta inevitavelmente está preso à norma quando cria seus neologismos.

No que tange à expressividade dos componentes semânticos das palavras, torna-se profícuo destacar que o poeta tem a dizer sobre o que ele chama de “delírio do verbo” (BARROS, 1994, p. 17). No poema VII de “Uma didática da invenção” (1994, p. 17), Barros, fazendo uma alusão à passagem bíblica do Gênesis, fala sobre o “verbo” – entendido num primeiro momento do poema com o sentido de “palavra” – e o seu “delírio”. De acordo com os versos do poeta:

O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
Funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira. (BARROS, 1994, p. 17)

Pode-se depreender, pois, que o “delírio do verbo” é o uso de um vocábulo fora de seu sentido denotativo na língua, ou seja, seria o desvio de seu sentido original, literal. Para Barros:

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1994, p. 17)

Assim sendo, compreende-se que, na concepção do artista, o fazer poético está necessariamente atrelado ao “delírio do verbo”, ou seja, à exploração e até mesmo à alteração semântica das palavras. Reiterando essa visão, no poema VII de “Retrato quase apagado que se pode ver perfeitamente nada”, Barros (1989, p. 56) afirma que o “sentido normal das palavras não faz bem ao poema”. Também no poema IV de “Deseja ser”, o poeta reforça essa prática, afirmando a sua necessidade de “atrapalhar as significâncias”, visto que, para ele, o “despropósito é mais saudável do que o solene” (BARROS, 2004, p. 43)

A partir disso, vários exemplos de exploração ou alteração semântica das palavras podem ser extraídos dos poemas de Barros. Uma estratégia recorrente na obra do poeta, por exemplo, é valer-se da ambiguidade própria de algumas palavras. No poema VII de “Uma didática da invenção” (1994, p. 17), o poeta usa o vocábulo “verbo”, ora no sentido de “palavra”, ora no sentido de “classe gramatical”. No mesmo poema, a palavra “delírio” pode ser entendida tanto no sentido de “exaltação”, “entusiasmo” como no sentido de “loucura”, “desvario”, cabendo ao leitor a interpretação final.

Outro exemplo bastante interessante é o caso do verbo “errar” do poema VI de “Mundo Pequeno”. Neste, o poeta narra que, ao pedir orientação sobre seu esquisito gosto pela “doença” das frases a seu preceptor Padre Ezequiel, este o tranquiliza, afirmando não haver mal nenhum nesse gosto, contanto que se saiba “errar bem o seu idioma” (BARROS, 1994, p. 89). Nesse caso, a palavra “errar” pode ser entendida tanto no sentido de cometer um erro gramatical, de transgredir as normas da língua, como no sentido de vagar, de explorar todo o potencial da língua.

No que tange à alteração semântica propriamente dita, além do exemplo dado pelo próprio artista no poema VII de “Uma didática da invenção”, quando fala da criança que diz escutar a cor dos passarinhos (BARROS, 1994, p. 17), podemos citar nesse mesmo poema o uso do pronome relativo “onde” e do advérbio “lá” com noção temporal:

O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos. (BARROS, 1994, p. 17)

Observa-se nesse exemplo que, embora a palavra “começo” pos-sua um valor temporal, o poeta, para remeter a esta, seleciona conectivos que, originalmente, possuem denotação espacial. Presume-se, pois, nesse contexto, o desvio semântico desses conectivos – “onde” e “lá” –, que ganham uma conotação temporal, acompanhando o sentido de seu refe-rente.

2.3. Estilística da frase

Consoante Nilce Sant’anna (2003, p. 129), embora muitas vezes passe despercebida pelo leitor, a sintaxe é “o fundamento da arte do poe-ta”. Somente por meio das frases é que se “veicula os valores expressivos em potencial nas palavras”, ou seja, é somente inseridas na frase que es-tas “têm o seu sentido explicitado e adquirem o seu tom particular” (MARTINS, 2003, p. 129). Dessa forma, a estilística da frase é de fun-damental importância para a construção e o entendimento do fazer poéti-co.

Segundo Nilce Sant’anna (2003, p. 129), para a estilística sintáti-ca, o que interessa é a consideração da normalidade da língua retratada pelos gramáticos (em outras palavras: a consideração “dos tipos de frases que se podem formar”), bem como “os desvios dela que constituem tra-ços originais e expressivos”. Como vimos, na obra de Manoel de Barros tem grande importância esse segundo objeto de interesse da estilística sintática. O que lhe apraz nas frases não é a sua beleza, mas sim a sua “doença”, ou seja, o desvio da norma instituída (BARROS, 1994, p. 89).

No poema VII de “Retrato quase apagado que se pode ver perfei-tamente nada”, o poeta afirma que há que se haver com os termos:

(...) um relacionamento voluptuoso.
Talvez corrompê-los até a quimera.
Escurecer as relações entre os termos em vez de
aclará-los.
Não existir mais reis bem regências. (BARROS, 1989, p. 56)

De fato, seguindo a orientação descrita no poema, percebe-se que Manoel de Barros faz uso frequente das “metataxes”, definidas por Lemos Monteiro (1991, p. 38) como “os desvios que afetam a estrutura sintática”. Fazendo uso das próprias palavras do poeta, é perceptível em

sua obra a prática constante de seu “gosto esquisito” de “fazer de defeitos na frase” (BARROS, 1994, p. 89). Vejamos, pois, alguns exemplos extraídos dos poemas selecionados.

No poema VI de “Mundo pequeno”, Manoel de Barros faz uso de algumas construções que não seguem a norma padrão da língua, como se pode verificar abaixo:

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da vida
um certo gosto por nadas.
E se riu. (BARROS, 1994, p. 89) (Grifo nosso)

A forma “pode muito que você carregue” foge totalmente ao que é previsto pela normalidade da língua. Segundo as regras da norma padrão, uma construção em maior conformidade com a estrutura da língua seria: “é muito provável que você carregue”. Embora seja muito comum na fala popular, a construção “se riu” também não está de acordo com as prescrições da gramática normativa, visto que “rir” não é um verbo pronominal, seguindo a nomenclatura de Bechara (2009, p. 222-3).

Outro exemplo de desvio da norma gramatical pode ser visto no último verso de XIII de “Caderno de apontamentos”: “E o azul seleciona ela” (BARROS, 1994, p. 21). O pronome pessoal do caso reto “ela”, que substitui a palavra “garça”, está funcionando como objeto direto do verbo selecionar. Segundo a norma padrão da língua, o pronome adequado para ocupar a posição de objeto seria o pessoal do caso oblíquo, e não do caso reto. Dessa forma, de acordo com a norma, a construção correta seria: “E o azul a seleciona”.

Também é comum na obra de Manoel de Barros o uso de conectivos soltos. Abaixo temos dois exemplos em que as conjunções “e” e “pois” são utilizadas isoladamente dentro de um período não fazendo quaisquer conexões intra ou interfrasais:

Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois. (BARROS, 1994, p. 17)

Preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável que o solene. (Para limpar das palavras alguma solenidade – uso bosta.) Sou muito higiênico. E pois. (BARROS, 2004, p. 21)

Segundo Bechara (2009, p. 319), as conjunções são “unidades da língua que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado”. Nos exemplos citados, Barros não utiliza os conectores “e” e “pois” para reu-

nir e nem estabelecer relações entre quaisquer orações do poema, subvertendo as regras de seu uso na língua.

2.4. Estilística da enunciação

Consoante Nilce Sant’anna (2003, p. 190), o objeto de interesse da estilística da enunciação é o nível de subjetividade presente no discurso. De acordo com a autora, toda linguagem é subjetiva, entretanto essa subjetividade se apresenta de diversas formas, podendo, por exemplo, ser explícita ou implícita. Entre os assuntos de interesse da estilística da enunciação está a intertextualidade, ou seja, a presença de enunciados tomados de outros discursos. No caso da obra de Manoel de Barros é interessante notar como essa intertextualidade também se dá pela forma do desvio, da subversão.

No poema VI de “Mundo pequeno”, por exemplo, Barros reproduz um diálogo havido entre ele e seu preceptor Padre Ezequiel. A princípio, percebe-se que o poeta opta pelo discurso direto. O uso do travessão sinalizando o início da fala do padre indica isso: “- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse” (BARROS, 1994, p. 89).

Mais adiante a pontuação ainda dá sinais claros da citação por meio do discurso direto. Embora não haja travessão ou aspas, os dois-pontos juntamente com o verbo de elocução “falar” sinalizam que o que vem a seguir é mais uma fala de Padre Ezequiel. O uso do vocativo também sinaliza a presença do discurso direto:

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da vida
um certo gosto por nadas... (BARROS, 1994, p. 89)

Percebe-se que ainda há presença do discurso direto nos versos seguintes, havendo, inclusive, uma alternância de falas, entretanto, esse diálogo não é marcado pela pontuação habitual. A presença dos verbos de elocução é que marca claramente essa alternância:

Você não é de bugre? – ele continuou
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em
estradas – (BARROS, 1994, p. 89)

Interessante notar que, aparentemente, o que vem depois desse fragmento ainda é continuação da fala de Padre Ezequiel, entretanto cabe

refletir sobre qual seria o valor expressivo do travessão após a palavra estrada:

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em
estradas –
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas
e os ariticuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma. (BARROS, 1994, p. 89)

Parece-nos que Manoel de Barros faz uso desse travessão para dar certo tom de ambiguidade em relação ao enunciador da fala mencionada. A fala, a princípio, é de Padre Ezequiel, mas o poeta parece, por um momento, se apropriar do discurso alheio como se fosse seu. Seria uma espécie de discurso indireto livre às avessas: ao invés do narrador inserir em sua narração a fala da personagem, nesse caso, o poeta mescla o seu dizer na fala de Padre Ezequiel.

Outro exemplo bastante relevante de intertextualidade presente no *corpus* selecionado é a referência à Bíblia no poema VII de “Uma didática da invenção”: “No descomeço era o verbo” (BARROS, 1994, p. 17). É interessante notar que, embora, remeta ao texto bíblico, essa referência se dá também por meio da subversão. O poeta, ao acrescentar o prefixo *des-* no vocábulo “começo”, faz justamente uma antítese em relação ao que é dito no livro do Gênesis.

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010, p. 105-6) falam a respeito desse tipo de intertextualidade, denominando-o *détournement*. Segundo as autoras, esse termo foi criado originalmente para designar a reprodução de uma enunciação proverbial, fazendo-lhe acréscimos, subtrações, substituições etc. No entanto, Koch sugere a ampliação dessa nomenclatura para designar esse mesmo tipo de apropriação discursiva em textos literários, charges, tiras, e não apenas em provérbios. Tendo isso em vista, podemos afirmar que no exemplo citado, Barros vale-se desse tipo de produção intertextual.

3. Conclusão

Ao longo deste artigo, procuramos elucidar a concepção de Manoel de Barros acerca do fazer poético. Para tal, tentamos demonstrar por meio da própria fala do poeta em sua obra como a sua concepção estética está atrelada à visão de estilo como desvio da norma. Além disso, buscamos também evidenciar como esse desvio se manifesta em vários pla-

nos da sua obra por meio de exemplos extraídos dos poemas selecionados.

Cabe ressaltar, entretanto, que, embora os desvios sejam a opção por excelência do poeta em seus escritos e tenhamos nos detido nela em nossa análise, Manoel de Barros também faz uso da norma a seu favor. Como vimos, para a criação de seus neologismos, por exemplo, Barros não pode escapar das normas impostas pela estrutura da própria língua. Além disso, o poeta admite a necessidade de pôr algo de “cerebral” em seus escritos para que não caia na tentação de se “achar menos tolo do que os outros” (BARROS, 2004, p. 21). Portanto, conclui-se que desvio e norma, embora antagônicos, andam lado a lado na obra do poeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manoel. *O guardador de águas*. São Paulo: Art, 1989.
- _____. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- _____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever; estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARTINS, Nilce Sant’anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

ANEXOS

1. Poema VII de “Uma didática da invenção”

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos
passarinhos.*
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, Manoel. *O livro das Ignorâncias*.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 17)

2. Poema VI de “Mundo pequeno”

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas
leituras não era a beleza das frases, mas a doença
delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor,
esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável,
o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da vida
um certo gosto por nada...
E se riu.
Você não é de bugre? - ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em
estradas -
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas
e os arituncuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de
agramática.

(BARROS, Manoel. *O livro das Ignorâncias*.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 89)

3. Poema VII de “Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada”

O sentido normal das palavras não faz bem ao poema.
Há que se dar um gosto incasto aos termos.
Haver com eles um relacionamento voluptuoso.
Talvez corrompê-los até a quimera.
Escurecer as relações entre os termos em vez de
aclará-los.
Não existir mais rei nem regências.
Uma certa luxúria com a liberdade convém.

(BARROS, Manoel. *O Guardador de Águas*.
São Paulo: Art Editora, 1989, p. 56)

4. Poema IV de “Deseja ser”

Escrevo o idioleto 'manoelês arcaico' (idioleto é o dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e as moscas). Preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene. (Para limpar das palavras alguma solenidade – uso bosta.) Sou muito higiênico. E pois. O que ponho de cerebral nos meus escritos é apenas uma vigilância pra não cair na tentação de me achar menos tolo que os outros. Sou bem conceituado para parvo. Disso forneço certidão.

Falar em arcaico: aprecio uma desviação ortográfica para o arcaico. Estômago por Estômago. Seja este um gosto que vem de detrás. Das minhas memórias fósseis. Ouvir estômago produz uma ressonância atávica dentro de mim. Coisa que sonha de retraves.

(BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*.
Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 43)

**O (DES)CONCERTO DO AFETO:
UMA LEITURA DE ALÉM DO PONTO
DE CAIO FERNANDO ABREU**

Thaís Lydia dos Santos (UFRRJ)

thais.lydia@hotmail.com

Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ)

nandagarbero@gmail.com

Em “Além do Ponto”, nos encontramos com um personagem sem identificação que se mostra em busca de outra pessoa, alguém que, aparentemente, não conhece, cultivando um amor platônico recheado de medos, angústias e temores.

O título do conto já nos mostra algo utópico, uma vez que interpretemos o termo “além do ponto” como algo que vá além dos limites, capaz de ultrapassá-los. Com isso, vemos um personagem que se mostra em diversas situações adversas, pelas quais se propõe a passar nessa empreitada afetiva: “Chovia, chovia, chovia e eu estava indo por dentro da chuva ao encontro dele, sem guarda-chuva nem nada...” (ABREU, 2005, p. 45).

Logo de início, percebe-se que o personagem estaria se lançando numa espécie de aventura, onde não se impõe limites. Está disposto a enfrentar qualquer situação para alcançar seu objetivo. Fazendo, então, com que outros o olhem de maneira diferente, como um estranho.

A visão do *outro* em relação ao personagem é algo que, mesmo indiretamente, acaba influenciando suas ações. Cada indivíduo tem um papel dentro de um grupo, uma característica que o diferencia do outro. Esses aspectos são utilizados como uma maneira de mostrar que aquela pessoa é considerada um indivíduo dentro de uma sociedade; compondo, assim, o que pode ser lido como suas singularidades: “... mas bem assim eu ia pelo meio da chuva, uma garrafa de conhaque na mão e um maço de cigarros molhados no bolso.” (ABREU, 2005, p. 45)

O fato de o personagem estar debaixo de chuva e, mesmo assim, continuar seu caminho faz com que este tenha uma característica própria. Ele não aparenta se importar se há chuva, se o carro o molha, pois seu objetivo de ir “além do ponto”, trajetória constituída, os desafios se tornam o percurso.

A singularidade, de acordo com Paolo Virno, em *Gramática de la multitud*, é algo que podemos considerar como o fim do processo de individuação. Ou seja, para que seja considerado um indivíduo em determinada sociedade, o personagem faz uso de suas singularidades.

O ponto decisivo é considerar estas singularidades como um ponto de chegada, não como um dado desde o qual partir; como o resultado final de um *processo de individuação*, não como átomos solipsistas.

Porque são o resultado complexo de uma diferenciação progressiva, os “muitos” não postulam uma síntese ulterior. (VIRNO, 2003, p. 23)¹

E, por mais que pareça solitário nessa sua “aventura”, ele ruma e se projeta a esse outro imaginário: o ser amado, presença que, mesmo invisível, guia a hipótese de encontro!

No decorrer do conto, nos confrontamos com situações que mostram o caminho que juntos – personagem e o possível ser projetado – seguem. Contudo, vemos ainda, o protagonismo que o outro adquire no ritmo dos passos dirigidos a seu encontro: “... pensei em abrir a garrafa para beber um gole, *mas não queria chegar na casa dele meio bêbado...*” (ABREU, 2005, p. 45, grifo nosso)

Vemos, então, que, por mais individual que seja, é válido considerar que suas ações são dependentes desse *outro*.

É através desse “enlace” entre o desejo e provável *outro*, vemos a relação afetiva esboçar-se. O afeto ultrapassa o carinho, é uma relação, um laço do ser humano com outra pessoa ou outro objeto. Da mesma maneira, o afeto determinar a sensibilidade que a pessoa tem diante de situações que acontecem não só no meio em que vive, ele também pode acontecer dentro de si mesmo, imagem projetada:

...tudo que eu andava fazendo e sendo eu não queria que ele visse nem soubesse, mas depois de pensar isso me deu um desgosto porque fui percebendo, por dentro da chuva, que talvez eu não quisesse que ele soubesse que eu era eu, e eu era. (ABREU, 2005, p. 46)

Neste trecho, o afeto é presente não só pela mudança pela qual o personagem segue, mas também pela confusão em que se encontra: o que se mostra de si não corresponde ao desejo. Em desespero, o personagem

¹Texto original: El punto decisivo es considerar a esta singularidad como un punto de llegada, no como un dato desde el cual partir; como el resultado final de un proceso de individuación, no como átomos solipsísticos. Porque son el resultado complejo de una diferenciación progresiva, los “muchos” no postulan una síntesis ulterior.” A tradução dos textos é de nossa autoria.

caminha entra a vontade se recriar frente ao *outro*, projeto que impulsiona e sinaliza sua caminhada.

Começou a acontecer uma coisa confusa na minha cabeça, essa história de não querer que ele soubesse que eu era eu, encharcado naquela chuva toda que caía, caía, caía e tive vontade de voltar para algum lugar seco e quente, se houvesse, e não lembrava de nenhum... (ABREU, 2005, p. 46)

Sobre a questão emotiva, Paolo Virno diz:

A situação emotiva, além de ubíqua, é sempre *ambivalente*. Ela pode manifestar-se, além disso, tanto como aquiescência ou como conflito, seja com a semelhança da resignação como com a da inquietude crítica. Dito de outro modo: a situação emotiva tem um *núcleo neutro*, sujeito a declinações diversas e, inclusive, opostas. Este núcleo neutro indica um modo de ser fundamental. (VIRNO, 2003, p. 27)¹

No caso do personagem em questão, sua situação emotiva é vista no medo e na insegurança de possível decepção do outro, o que culmina num conflito do ser que ele é com o que ele projeta ser durante sua caminhada.

Ao perceber a situação em que se encontrava, o personagem começa a se defrontar com a confusão e essa insegurança que tudo aquilo causava em si e, por mais que deseje, não consegue fugir daquela situação, desistir de ir além do ponto:

... mas eu não podia, ou podia mas não devia, ou podia mas não queria ou não sabia mais como se parava ou voltava atrás, eu tinha que continuar indo ao encontro dele, ou podia mas não queria ou não sabia mais como se parava ou voltava atrás, eu tinha que continuar indo ao encontro dele... (ABREU, 2005, p. 46)

Juntamente com essa ideia, vemos com Paolo Virno que a insegurança é algo que provém do que não conhecemos e do qual sentimos medo: "O mundo sempre tem algo de *indeterminado*; está carregado de surpresas e imprevistos, é um contexto vital nunca dominável: por isso é fonte de permanente insegurança." (VIRNO, 2003, p. 5)²

¹ Texto original: La situación emotiva, además de ubicua, es siempre ambivalente. Ella puede manifestarse, además, tanto como aquiescencia o como conflicto, ya con la semblanza de la resignación como con la de la inquietud crítica. Dicho de otro modo: la situación emotiva tiene un núcleo neutro sujeto a declinaciones diversas e incluso opuestas. Este núcleo neutro indica un modo de ser fundamental.

² Texto original: "El mundo siempre tiene algo de indeterminado, está cargado de sorpresas e imprevistos, es un contexto vital nunca dominable: por esto es fuente de permanente inseguridad."

A insegurança que o personagem tem, logo é resultado do medo de ser rejeitado por esse *outro*.

Seu questionamento contínuo demonstra a busca exasperada por respostas. Não se sabe o porquê de ir ao encontro do *outro* e, talvez, isso nem o importe, pois o jogo é o encontro em si. Independente do que acontecer, seu objetivo está além, parecendo-se maior do que qualquer dúvida a respeito do que possa encontrar, traduzindo o afeto ao objeto da própria procura.

Apesar de, a princípio, se pensar que o personagem estaria indo encontrar alguém, faz-se valer a possibilidade de não se tratar de outra pessoa, seu Outro. Desta forma, o personagem, incursiona uma possibilidade de afeto em que o sujeito amoroso é ele mesmo, seu caminho, suas perdas e reencontros, buscando com isso, outras possibilidades identitárias, às quais a imaginação empresta sua maior matéria.

Vê-se que a relação que tem entre ele e seu outro está em conflito o tempo todo. Suas ações não condizem com o que realmente é, a oscilação é permanente e nos mostra que o afeto não é pelo o que ele é, mas pelo o que se imagina ser. O personagem, então, forja uma nova identidade para si próprio, capaz de dar lugar ao que, instável, requisita remodeladas formas de projeção identitária. O afeto se insere no que ele possivelmente espera encontrar quando chegar “além do ponto”. É do seu objetivo que o personagem realmente depende, dessa imagem criada em construção.

Com isso, veem-se no decorrer do conto passagens nas quais o personagem tenta imaginar esse encontro:

... então decidi na minha cabeça que depois de abrir a porta ele diria qualquer coisa tipo mas como você está molhado, sem nenhum espanto, porque ele me esperava, ele me chamava, eu só ia indo porque ele me chamava... (ABREU, 2005, p. 46)

A necessidade de recriação de si faz com que o personagem busque maneiras de ser visto, ao sentir a necessidade de ouvir do outro (ou dele mesmo) um reconhecimento capaz de demonstrar o que ele é.

Ao perceber que o outro (pessoa) não existe, é visível que a busca por essa identidade criada em sua imaginação se mostra utópica, uma vez que não consegue deixar o seu eu primário de lado. Por mais que quisesse esse novo eu, não conseguira fugir de suas características próprias e originais.

Apesar dessa procura por sua outra face da moeda presente em sua posse identitária e a relação que se construiu com a que ele criou, o personagem acaba por não encontrar o que quer, ou seja, não pode deixar de ser o que ele é para se recriar. Ele encontra o “nada”:

... eu só estava parado naquela porta fazia muito tempo, depois do ponto, tão escuro agora que eu não conseguiria nunca mais encontrar o caminho de volta, nem tentar outra coisa, outra ação, outro gesto além de continuar batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, batendo, na mesma porta que não abre nunca.” (ABREU, 2005, p. 48)

Contudo, é o “nada” que se torna significativo, pois o que encontra é algo sem valor. O personagem acaba se encontrando com ele mesmo, com o seu eu primário, não com o modelo que cria para tentar alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud*. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Tradução: Adriana Gómez, Juan Domingo Estop, Miguel Santucho. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Cassia Regina Teixeira (UERJ)

kassiar Teixeir@hotm@il.com

1. Introdução

Ao longo de toda a história e apesar de toda a tecnologia, a escrita da carta ainda resiste. É importante lembrar de que mesmo com a presença da tecnologia, ainda nos deparamos com a simplicidade em muitos lugares de nosso país. E ainda é através das cartas que muitos descobrem a escrita. Na maioria das vezes com o objetivo de escrever para entes queridos que vivem em lugares distantes. E, levando em consideração que em muitas regiões o telefone ainda é um artigo de luxo e de custo muito alto, a carta possibilita o prazer da escrita, dos sentimentos, da intimidade. Mais especificamente nas cartas pessoais onde o papel, a escrita, as palavras e até mesmo o cheiro podem demonstrar afeto, tristeza e alegria.

Para a realização deste trabalho, tomamos como base os estudos de Koch (2007), Bezerra (2005), Marcuschi (2005) e Kleiman (2007), autores que têm contribuído para os estudos sobre a importância da formação de um leitor competente, da importância de um trabalho específico com a produção textual e o ensino de gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2005), podemos dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. De acordo com Bezerra (2005), o gênero textual *carta* pode abranger um grande leque de discussões acerca de sua aplicabilidade no cotidiano. Ainda segundo a autora (2005), os diferentes tipos de carta são subgêneros do gênero maior “carta” e têm funções comunicativas variadas.

Para Kleiman (2007) toda leitura está inserida em um contexto social e que poderá determinar as diferentes maneiras de escrever e de ler. No caso específico do gênero textual *carta*, verificamos que a prática de escrita de cartas tem um objetivo comunicativo, algumas vezes adquirir um estilo formal, outros informais, como as correspondências pessoais. O que cabe aqui ressaltar é que a prática de uso das cartas deve atender às reais necessidades de acordo com cada situação apresentada.

A escolha do gênero textual *carta* deve-se ao fato do mesmo estar presente na grande maioria das práticas sociais. A carta pessoal, a carta

comercial, a carta de apresentação, a carta de reclamação, a carta de solicitação e a carta de leitor, entre tantos outros, são alguns dos diferentes tipos de cartas que fazem parte do cotidiano. E, ao apresentar este gênero ao aluno, podemos analisar os itens que compõem a estrutura da carta, as diferentes modalidades da língua e as possibilidades de variações linguísticas para a escrita e leitura deste gênero.

Analizamos alguns modelos de cartas no que tange ao aspecto de sua estruturação e sua apresentação nos livros didáticos. O que observamos nesta pesquisa é que, na maioria das vezes, as atividades propostas nos livros didáticos para o gênero textual *carta* são realizadas com cartas do tipo pessoal, e com menor frequência, são apresentadas as cartas do tipo comercial. O gênero carta é apresentado logo nos primeiros anos no ensino fundamental e é retomado no ensino médio.

2. A importância do ensino do gênero textual carta nas escolas

Ao ingressar na escola o aluno traz o conhecimento prévio do uso da língua materna. Ao falar, utiliza a estratégia da escolha, ou seja, seleciona vocábulos e os combina de acordo com os objetivos que deseja alcançar. Em outras palavras: a fala se realiza mediante um processo de interação do sujeito com o que se deseja obter. Assim sendo, o aluno já domina o texto oral, pois reproduz língua materna e possui habilidades com o texto oral, ou seja, narra, argumenta, pergunta, responde e pede. O que é novidade ao ingressar na escola é a aquisição da escrita como objeto de interação e comunicação através do conhecimento de diferentes textos e gêneros.

Logo nas primeiras produções textuais o aluno se vê diante de propostas que não condizem com sua realidade, desta forma dificultando o processo de elaboração da escrita. Entendemos que o despertar para a produção textual está na motivação, na vontade de interagir com a atividade proposta em sala de aula. O que buscamos nesta pesquisa é analisar como tornar possível o ensino do gênero textual *carta* em uma atividade prazerosa nas aulas de língua portuguesa.

A necessidade da troca de informações ainda é uma prática social importante, e por isso deve ser aprendida na escola. Sendo assim, acreditamos que o ensino do gênero textual *carta* deve ser incentivado na escola, pois possibilita o desenvolvimento da competência de leitura e escrita do aluno para este gênero. E, com o conhecimento adquirido sobre os di-

ferentes tipos de carta, o aluno pode utilizar de forma mais eficiente este gênero em suas práticas sociais. Vejamos na citação de Koch (2006, p. 60), algumas observações sobre esta questão:

Acredita-se, pois, como também enfatizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que a discussão e a pesquisa sobre os gêneros poderão trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola.

Tomando como base a citação acima, entendemos que o ensino através de gêneros textuais pode contribuir, tanto no processo de ensino como do aprendizado da produção textual. E como despertar o interesse no aluno em utilizar a escrita nessa forma de comunicação. O que escrever? Para que escrever? Para quem escrever? O grande desafio está em encontrar o equilíbrio entre como ensinar a escrever através do gênero textual *carta* e o modo como este gênero pode ser aplicado nas situações do dia a dia.

Entendemos que é na escola que o aluno amplia o seu conhecimento dos diversos gêneros textuais para que faça uso do conhecimento adquirido em suas práticas sociais. Desta forma, acreditamos que o ensino através do gênero textual *carta* pode transformar-se em uma busca pelo conhecimento dos diversos tipos de cartas existentes viabilizando também o exercício da cidadania. Com a aquisição deste conhecimento, é possível para o aluno tornar-se parte integrante de uma sociedade em que a habilidade comunicacional é essencial para a formação cidadã.

E, para o ensino do gênero textual *carta* podemos apresentar vários modelos que circulam nas práticas sociais, por exemplo, as cartas pessoais, as cartas comerciais, que podem subdividir-se em carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação entre tantos outros tipos que circulam na sociedade. As diferenças na estrutura, na linguagem, no formato e no propósito comunicacional, são itens que podem ser abordados nas aulas de língua materna. No item propósito comunicacional, podemos analisar a intenção da comunicação, ou seja, de agradecimento, de solicitação, de cobrança e ainda outros.

Entendemos que escrever uma carta é produzir um texto que é elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e o seu propósito de comunicação. Por este motivo, acreditamos ser tão importante o ensino deste gênero nas escolas, pois pode possibilitar uma maior integração entre o cotidiano do aluno e o que é efetivamente aprendido na escola.

3. Apresentação da estrutura do gênero textual carta

Nas práticas sociais lidamos com os diversos tipos do gênero textual carta, podemos citar a carta pessoal, a carta comercial, a carta de cobrança, a carta familiar entre tantas outras. Observamos que todas apresentam estrutura similar, no entanto, cada uma possui uma estrutura própria e propósitos comunicacionais diferenciados. Segundo Bezerra (2005), os diferentes tipos do gênero carta, embora todas sejam cartas, não são da mesma natureza, conforme podemos verificar na citação abaixo:

Analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimidação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas e outros). (BEZERRA, 2005, p. 220)

A estrutura base das cartas pode ser apresentada da seguinte forma: data, saudação, corpo, despedida e assinatura. De acordo com o grau de formalidade da carta podemos encontrar ainda o endereçamento e a referência do assunto. Encontramos na escrita da carta o uso da linguagem formal e informal, este uso dependerá da situação comunicacional da mesma. Nas cartas pessoais e familiares, em geral, a linguagem informal é a mais utilizada, no entanto, nas cartas comerciais, deve-se fazer uso da linguagem formal, pois, em geral, escrevemos para pessoas que não conhecemos. Observamos também a preocupação com o léxico, a grafia e a estrutura gramatical no uso das cartas comerciais, o que não apresenta tanta rigidez na elaboração do texto das cartas pessoais.

Na escola a apresentação do gênero textual *carta*, ocorre nas primeiras séries do ensino fundamental e, em geral, giram em torno do tema Natal, resultando na escritura de cartas para o Papai Noel. No entanto, esta prática já acontece em alguns grupos sociais que incentivam a escrita da carta para fazer o pedido do presente tão merecido, ou seja, é uma prática social que antecede o ingresso do aluno na escola.

Vejamos o **Texto 1** que foi retirado do livro *Viver e Aprender Português* (2006) – 1ª série. É possível para o aluno elaborar a escrita de forma simples, com a apresentação dos itens necessários para a escritura da carta pessoal, ou seja, a saudação inicial, o corpo, a saudação final e a assinatura. Observemos a linguagem coloquial e a presença de elementos da oralidade, além de expressões de afeto e intimidade. O texto narrativo ainda é predominante nas séries iniciais.

Texto 1

Mamãe,

É uma pena que não vamos passar o Natal juntos. Vou sentir muito a sua falta. Quando começarem os fogos mostrando pra gente que o Natal chegou, vai me dar uma pontinha de tristeza, porque gostaria de estar ao seu lado nesse momento. Mas, mesmo assim, desejo a você um Natal muito legal e alegre.

Espero que o Papai Noel tenha passado por aí e que tenha sido bonzinho com você. Para mim, pode ter certeza, o maior presente seria estar ao seu lado.

Saiba que amo você de montão e quero que só coisas boas aconteçam na sua vida nesse Natal e no ano que vai começar. Logo estaremos juntos novamente.

Feliz Natal! Mmmmmuitos beijos!

Márcio, aquele que gosta muito de você.

Passemos, agora, para a observação da estrutura do gênero textual *carta* no **Texto 2** retirado do livro *Português: leitura, produção, gramática* (2002). O corpo da carta familiar inclui itens como data, saudação inicial, desenvolvimento, saudação final, assinatura e a escrita coloquial. A partir deste modelo, o aluno pode analisar a escritura da mesma, sua estrutura e elaborar uma escrita própria quando da produção do gênero textual *carta* para suas atividades cotidianas.

Texto 2

Carta Familiar

Belo Horizonte, 16 de novembro de 2001.

Querida irmã,

Com sua partida para Porto Alegre, ficou uma enorme saudade, pois as reuniões de família, nos fins de semana, já não são as mesmas.

Você conseguiu adaptar-se bem à nova vida? Está gostando do emprego e dos colegas? E quanto ao curso que decidiu fazer aí, o que você decidiu?

Em casa estão todos bem, mas preocupados em saber notícias suas. O Felipe começou a trabalhar, enquanto aguarda o final da greve das Universidades Federais. Ele se forma no próximo ano, caso recomecem logo as aulas. Laerte envia-lhe lembranças e prometeu-me visitá-la nas próximas férias.

Caso precise de algo daqui, escreva-nos ou mande um e-mail, pois desejamos receber em breve suas notícias.

Beijos e abraços de sua irmã que muito a ama.

Letícia.



Vejamos agora o **Texto 3** que é apresentado no livro *Português: leitura, produção, gramática* (2002). Observamos itens como data, endereço do destinatário, o uso da referência, saudação inicial, desenvolvimento, saudação final, assinatura, cargo e a escrita formal. A escrita é diferenciada e o seu propósito comunicacional também, pois utilizamos a carta comercial para situações específicas.

Texto 3

Carta Comercial - Modelo I

Ribeirão Preto, 19 de outubro de 2001.

À Lear Corporation
Avenida Niemayer, nº 1.080
Rio de Janeiro - RJ / CEP - 24910-360

Ref.: Nota Devolução nº 2.307 cfe, s/Fat. nº 2.138

Prezados Senhores:

Informamos a V.S.^{as} que, nesta data, estamos realizando a devolução da mercadoria acima citada, por não satisfazer as especificações fornecidas, conforme nosso pedido nº 1.830, de 28 de setembro de 2001.

Devido a esse fato, solicitamos a V.S.^{as} providências junto ao Banco portador, a fim de que seja cancelada a duplicata correspondente, caso a mesma já tenha sido enviada à cobrança.

Estamos certos de sua compreensão e aguardamos que medidas urgentes sejam tomadas, a fim de se resolver essa questão. Agradecendo o interesse de V.S.^{as}, subscrevemo-nos,

Atenciosamente,
Júlio de Lima Castro
Diretor Comercial

O **Texto 4** é apresentado no livro *Português: linguagens* (2005), indicado para o 3º ano do ensino médio. Neste momento, observamos que o aluno já amadureceu as estratégias de leitura e escrita, e acreditamos que este poderá identificar uma carta de leitor nos jornais, revistas ou outros suportes a que tenha acesso.

Texto 4

Daiane dos Santos

Minutos antes de apresentar uma aula sobre ginástica olímpica, na qual a Daiane estampava o primeiro slide de sua apresentação em nosso curso de pós-graduação em medicina do esporte, uma amiga contou com entusiasmo que havia pouco tinha visto, ao som de Brasileirinho, a apresentação da Daiane na Copa do Mundo do Rio e que tinha sido de arrepiar, emocionante. E, para minha surpresa, no dia seguinte, lá estava ela ilustrando também a capa de VEJA. Ao terminar de ler a bela reportagem, também fui movido pela emoção. Meus olhos brilharam, cheios de lágrimas. Não precisamos de mais medalhas, Daiane. Sua história e seus feitos já nos enchem de orgulho e nos fazem acreditar que cada brasileiro pode vencer e, quem sabe um dia, ter um país mais justo e igual. (“A brasileira que voa”, 7 de abril)

Tarcis Sawaia El Messane — Florianópolis, SC

(*Veja*, 14/4/2004.)

A seguir, apresentamos o **Texto 5** apresentado no livro *Português: linguagens* (2005). A carta de reclamação está presente no cotidiano do aluno, seja através da leitura de jornais ou de revistas. Este tipo de carta é apresentado no ensino fundamental e algumas vezes retomada no ensino médio.

Texto 5

Perigo

Moro há 6 meses na Rua Campina de Tabora, Planalto Paulista, e estou espantado com a velocidade dos carros na Av. Ceci, que é de mão dupla, não tem semáforos, radares, ou placas de sinalização de velocidade — tudo isso somado à falta de educação e imprudência dos motoristas, que faz com que ocorram verdadeiras tragédias. Ando muito pela cidade, e não conheço nenhuma outra avenida tão perigosa. O mais incrível é que os moradores da região parecem estar acostumados com essas ocorrências. Quantos deverão morrer, para que se tomem providências? Nesses 6 meses já ocorreram 3 acidentes, sempre com a intervenção de equipes de resgate. No dia 9/5 (Dia das Mães)

houve outra tragédia: um motorista de caminhão, em alta velocidade, perdeu o controle, atravessou a pista, subiu na calçada e foi parar dentro de uma mercearia, matando o zelador do prédio onde moro, que falava com a mãe ao telefone. A justificativa foi que uma picape teria atravessado a avenida de repente. Se o motorista estivesse a 40 km/h, teria perdido o controle? Não teria podido frear? Estou disposto a apelar a todos os órgãos, para conseguir que se trafegue civilizadamente nessa avenida, para que não seja mais uma rua onde sofremos traumas a cada mês.



Fabio R. Martins

Alan Rodriguez Berti – Planalto Paulista

Sabemos como é difícil escrever sobre assuntos que não dominamos ou que não façam parte de nossos interesses, o que dificulta a elaboração de sentido para a concretização da escrita. Vejamos a consideração de Geraldi sobre a atividade de leitura e produção de textos em sala de aula:

Essa leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos (2006, p. 64).

Pensando nessa necessidade de integração entre sala de aula e mundo que escolhemos trabalhar com o gênero textual *carta* tão presente no cotidiano do aluno. Este, na maioria das vezes, é filho de pais que não conseguiram ingressar na escola ou terminar seus estudos. Por isso, não

entendemos o motivo pelo qual este gênero é explorado apenas nas séries iniciais, deixando de ser incentivado durante as séries mais adiantadas. Então, vejamos consideração de Geraldi sobre a importância do ensino de carta na escola:

Em aula, os alunos poderão escrever cartas familiares, aprendendo também a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam que eu não sabia escrever uma carta para algum familiar distante, e, no entanto, estava no colégio. (2006, p. 67)

E, exatamente com a finalidade de integrar o que aprendemos na escola e no cotidiano é que pretendemos incentivar o ensino do gênero textual carta nas escolas. No início é possível que os alunos criem certa resistência ao tema, pois a maioria já se corresponde através do correio eletrônico, ou seja, do *e-mail*. O que pretendemos é mostrar como essa atividade pode ser prazerosa através de apresentação dos diferentes tipos de cartas que circulam em nossas práticas sociais.

Para que a prática de escrever cartas não se estabeleça apenas no imaginário, podemos citar livros cuja narrativa esteja centrada na troca de cartas, criando um mundo mágico e real ao mesmo tempo. Na literatura infanto-juvenil temos o livro *Correspondência*, de Bartolomeu Campos de Queiroz (2004), em que a história é contada pela troca de correspondência entre quatro amigos. Outro livro também muito interessante é *Ana e Pedro* de Vivina de Assis Viana, que conta a história de dois jovens que se correspondem através de cartas e cartões-postais ou ainda *De Paris, com Amor*, de Lino de Albergaria, cuja leitura possibilita viajar pelas ruas de Paris. Podemos ainda citar os livros *Nunca te vi, sempre te amei*, de Helene Hanff (1988) e *P.S. Eu te amo*, de Cecília Ahern (2004), que também têm sua narrativa em torno do envio e recebimento de cartas. Os dois últimos também tiveram suas histórias recontadas no cinema.

4. Considerações finais

Esperamos que este trabalho auxilie no despertar para o ensino do gênero textual *carta* na escola e que o estudo do gênero textual *carta* possa ser interessante e abrangente. E, que proporcionar o conhecimento de outros tipos de carta, como a carta de leitor, carta de sugestão, carta de reclamação, propaganda, entre tantos outros, é de grande valia para o aluno. Este terá a oportunidade de transformar suas descobertas sobre o gênero *carta* em atividades práticas de seu cotidiano.

O que encontramos nos livros didáticos são os modelos mais tradicionais de cartas. A elaboração de propostas de produção textual está centrada no tipo pessoal, ou seja, as cartas que contêm a data, a saudação inicial, o corpo, a saudação final e a assinatura. O tipo de texto apresentado, na maioria das vezes, é o narrativo. Verificamos que o ensino deste gênero ocorre no final do ano letivo, com a escrita da carta para o Papai Noel e que a continuidade do estudo da leitura e escrita para este gênero, dificilmente segue até o ensino médio. E qual o motivo, se as cartas estão presentes nas atividades diárias dos alunos que recebem cartas contendo propagandas, comunicação de mudança de endereço, e tantas outras necessárias para o convívio social.

O que observamos é que o ensino através do gênero carta permite que o aluno torne-se competente na leitura e na escrita. Deve-se a isto o fato de o aluno precisar conhecer vários tipos de carta, ativar seus conhecimentos de mundo, aprimorar o uso dos diferentes tipos e suas finalidades comunicacionais. Assim sendo, a carta não é algo desagradável ou “fora de moda”. O conhecimento desse gênero se faz atual e contínuo, observando as adaptações necessárias às convenções da sociedade. Cabe aqui ao professor criar uma atmosfera de magia e possibilidades, de proporcionar ao aluno a descoberta de um novo mundo que pode ser criado através das histórias contadas nas cartas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. A segunda fase do Modernismo. O romance de 30. In: _____. *Português: linguagens*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, volume 3, p. 132-201.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria. p. 2159 *Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011*

ria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D'Arque Gonçalves de. O Natal está chegando! In: _____. *Viver e aprender português*, 1ª série. 16. ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 203-224.

SARMENTO, Leila Lauar. Evolução biológica e cidadania. In: _____. *Português: leitura, produção, gramática*, 7ª série. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 201-256.

**O HERÓI MERGULHA NO ESPELHO ANTROPOMÓRFICO:
UM MOÇO MUITO BRANCO, DE GUIMARÃES ROSA,
E LOUIS LAMBERT, DE BALZAC**

Marcela Tagliaferri Avila
marcelatagliaferri@gmail.com

O mais profundo é a pele.
(Paul Valéry)

Faço uma proposta: resgatemos o conceito de herói das raízes na mitologia grega (BRANDÃO, 1987), como aquele que carrega uma missão com o objetivo maior de viver em função de sua causa. “Podendo estar em um mundo entre os deuses e os humanos, ou seja, figuras intermediárias entre o mundo da consciência e o inconsciente, quando nos deparamos com os anjos”, nossos heróis antropomórficos, a serem discutidos no presente estudo. Seres situados entre os deuses e os humanos. Seres que buscam no antropomorfismo realizar o desejo do duplo da vida além da morte – a imortalidade. Anjos a terem seu emblema demarcado pelo corpo simbólico (LACAN, 1998) na pele exposta nas narrativas de Guimarães Rosa, *Um Moço Muito Branco* (2005) e de Balzac, *Luís Lambert* (1955). Heróis que existem em suas singularidades quando se manifestam como seres antropomórficos, se constituindo no eu especular do corpo humano, no eu duplicado do homem mortal que procura evitar a destruição definitiva com a morte, se tornando imortal. É a partir do narcisismo ameaçado pela morte do eu, que o nosso herói antropomórfico imortaliza o homem no duplo da vida além pela imagem refletida no outro: o duplo da vida frente à morte. Segundo Otto Rank (1976):

El pensamiento de la muerte resulta soportable cuando uno se asegura una segunda vida después de ésta, como doble. Como en la amenaza al narcisismo por el amor sexual, así también, en la amenaza de la muerte, la idea de la muerte (em sus orígenes desviada por el doble) se repite em esta figura que, según la superstición general, anuncia la muerte, o cuyo daño perjudica al individuo. (p. 132)

Há um enamoramento narcisista da própria imagem. O eu do anjo antropomórfico é dado pelo outro através do espelho. A diferença do herói anjo em *Um Moço Muito Branco*, de Guimarães Rosa, e na vidência como forma de revelação em *Luís Lambert*, de Balzac, ocorre na busca pelo eu ideal. O eu que deseja a perfeição narcisista da infância, a perfeição do ego ideal. Esse ideal nada mais é do que um substituto do narcis-

sismo perdido que em sua infância se constituiu como o seu próprio ideal. (FREUD, 1914). O espelho a ser perseguido no decorrer da vida. Em Guimarães Rosa, temos um anjo que existe à imagem e semelhança dos mortais, apareceu após um terremoto e realiza transformações no lugar onde passa a viver, na comarca do Serro Frio, em Minas Gerais. Situa-se entre o mundo dos deuses e os humanos. Já no texto de Balzac é um homem que persegue a purificação, transformar-se em anjo. Quando projeta o seu eu ideal. A perfeição é encontrada pelo céu da divindade. Separar a luz das trevas, ato inaugurado por Deus, no *Gênesis* (*apud* MAFFESOLI, 2004). O desejo é eliminar o trágico da vida humana – a morte. Todos dois são a representação do duplo da vida pelo desejo da eternidade pela destruição do mal, transvestido pelas imagens da violência, destruição, sofrimento – o mundo das trevas, ausente de luz. Querem existir para além de uma vida terrena de sofrimento e destruição, o mundo das sombras. Pretendem serem eternos e eliminar qualquer ausência de luz. E, por sua vez, eternizados por seus criadores: Guimarães Rosa e Balzac.

Luís Lambert sabe que conhecer é ver e a sua maior revelação vem pela certeza de que os anjos são brancos. Como herói desejante em viver a sua causa, persegue o caminho que o eleve, que o purifique do mundo exterior, pois é pelo ser interior do indivíduo que poderá conquistar a existência exterior. A alma triunfa sobre a matéria e deseja ser libertada para poder viver a verdade da vida. Contudo, quando o herói encontra a figura angélica no amor de Mademoiselle Pauline de Villenoix, ele adoece e o casamento não se concretiza por sua loucura diagnosticada. Todavia no embate com a destruição do mundo exterior, o herói vence a morte pela vitória do mundo interior, da exaltação do pensamento sobre a ação. Segundo Henri Miller (1986):

Todo o desejo de Louis está fixo no além – obstinadamente fixo, poder-se-ia quase dizer. Talvez por ser o desejo de Louis de comungar com os anjos inflexível e constante, ele acarreta um desenlace que está perfeitamente de acordo com a lei da consequência: Louis permanece imóvel e suas asas são queimadas na luz ofuscante que o inunda. (p. 180)

Como no mito, Narciso se apaixona pela própria imagem, os anjos antropomórficos ganham forma pelo desejo de assegurar a existência da vida eterna: guardiães da infinitude. Os heróis acenam com a possibilidade da eternidade como uma defesa contra a terrível destruição – a morte, e existem como outro à imagem e semelhança do homem, quando nos deparamos com o estádio de espelho de Lacan (1998). Mergulhemos como se fôssemos o próprio Narciso e entremos no espelho que nos torna humanos em nossos próprios corpos. Ao falar em corpo, Lacan não se re-

fere ao corpo biológico. O corpo sobre o qual se debruça em seus estudos teóricos é o corpo demarcado pelo significante, onde há a morada da libido, do corpo erógeno e singular. É através da linguagem que o corpo se comunica pela determinação de seus significantes, chamado de corpo falante. Para Nasio (1993):

Que é um corpo falante? “Corpo falante” significa que o corpo que interessa à psicanálise não é um corpo de carne e osso, mas um corpo tomado como um conjunto de elementos significantes. O corpo falante pode ser, por exemplo, um rosto, na medida em que um rosto se compõe de linhas, expressões e traços diferenciados e ligados entre si. Pois bem, sejamos claros: o adjetivo “falante” não indica que o corpo fale conosco, mas que ele é significante, ou seja, que comporta significantes que falam entre si. Um rosto, em toda sua complexidade de elementos distintos, é algo diferente de uma expressão sugestiva. Quando um rosto suscita um sentimento, ele é um corpo-imagem; mas quando o mesmo rosto desperta um dizer imprevisto, ele é um corpo-significante. (...) Assim, o corpo significante não é o corpo evocador que me fala, mas o que está investido do poder de determinar, sem meu conhecimento, um ato de análise. (p. 149-150)

Ao problematizar a questão do corpo falante, Lacan parte do conceito de narcisismo em Freud (1914), cria o conceito do estádio de espelho, ou seja, o eu se constitui a partir do outro, se vê no espelho através da imagem que lhe é devolvida pelo semelhante. Quando o sujeito vai sendo estruturado em seu corpo simbólico significante, em sua linguagem singular, e passa a ter a existência no corpo real, no gozo. Nossos anjos antropomórficos passam a existir enquanto corpo imagem ao se espelharem no outro-homem mortal, sendo o reflexo do corpo como imagem. Ao estruturar o eu a partir da relação entre corpo imagem, corpo simbólico e corpo real, podemos analisar o corpo lacaniano sob três perspectivas: o corpo imagem, estádio do espelho, o corpo simbólico, marcado pelo significante quando a linguagem lhe restitui a função de sujeito, e o corpo real, lugar do gozo. No estádio do espelho o homem vivencia a experiência, pela primeira vez, ao se vê, se refletir e se conceber como outro diferente dele mesmo. Segundo Lacan (1998):

Basta compreender o estádio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*. (p. 97)

Quando o sujeito passa a se ver separado do desejo da mãe, pois até então só se reconhece pelo espelho dado no outro-mãe, então não sente o desejo como seu, ele é projetado e alienado no outro. Só existe a partir do outro. A criança é o desejo da mãe. É um desejo alienado no desejo

do outro. Lacan busca a saída para essa alienação com o conceito de corpo simbólico, quando o sujeito passa a existir, sujeito que possui o seu próprio desejo, separado do desejo da mãe. Deixemos claro que nenhum momento é estaque nem existe sem a subordinação à ordem do simbólico. Ele existe fora do sujeito, pois está presente na fala, nos discursos, no meio social, é do território da linguagem, do campo cultural.

O estudo de Lacan sobre o corpo nos interessa para refletir sobre o corpo dos anjos em seu antropomorfismo pela relação no duplo com a existência do homem terreno, portanto finito, que se encontra permanentemente confrontado com a presença persecutória da morte, e busca a autoperpetuação no duplo da vida – a eternidade. Quando nos colocamos frente ao corpo simbólico de um homem que existe através da pele exposta em sua brancura excessiva pela luz irradiada. Em *Um Moço Muito Branco*, de Rosa (2005), o narrador nos diz:

(...) era moço de distintas formas, mas em lástima de condições, sem o restante de trapos com que se compor, pelo que enrolado em pano, espécie de manta de cobrir cavalos, (...) e, assim em acanho, foi ele avistado, de muito manhã, aparecendo e se escondendo por detrás do cercado das vacas. Tão branco; mas não branquicelo, senão que de um branco leve, semidourado de luz: figurando ter por dentro da pele uma segunda claridade. (p. 140)

É um moço de formas humanas, que se apresenta como um homem em distintas formas apesar das péssimas condições em que aparece após o “fenômeno luminoso [que] se projetou no espaço, seguido de estrondos, e a terra se abalou, num terremoto que sacudiu os altos, quebrou e entulhou casas, remexeu vales, matou gente sem conta.” (p. 139) É um moço que não pertence ao lugar, e, portanto, é considerado pelos habitantes como estrangeiro: “Sobremodo se assemelhava a esses estrangeiros que a gente não depara nem nunca viu; fazia para si outra raça.” (p. 140) Um estrangeiro no mundo dos mortais. De seres humanos que possuem seus lugares definidos, pertencentes ao mundo cotidiano, com suas funções, sabem de ondem vêm, com sua origem demarcada e possuem o destino certo por serem finitos. Destino a não ser escapado por nenhum deles, exceto pelo moço de distintas formas. O anjo de Guimarães Rosa desce, vive como homem apesar de parecer não ser “filho de nenhum homem”, de ter “perdida a completa memória de si, sua pessoa, além do uso da fala” (p. 140), “de olhar ele sempre para cima, o mesmo para o dia que para a noite – espiador de estrelas” (p. 143). Após realizar a sua missão, enquanto herói, parte “com a primeira luz do sol, o moço se fora, tidas asas.” (p. 144) Rompe com o tempo linear do vilarejo de forma a trazer mudanças na história, traz a luz. Persegue a sua causa na tentativa de

trazer alegria, fortuna e paz sem distinção. Como no caso da moça Vivia-na, que vivia grudada na tristeza, não era de sentir alegria, filha de Duarte Dias. Ela era diferente não se divertia como as outras moças. Quando o moço de formas distintas chegou junto dela, e “lhe pôs a palma da mão no seio, delicadamente.” (p. 143), há o despertar da alegria como se fosse um dom e a seguiria até o fim de sua vida. O anjo de Guimarães Rosa traz a luz para todos, indistintamente. É o seu corpo simbólico que fala.

Em *Luís Lambert* (1955), a pele do herói é muito branca, e após desenvolver o estudo sobre o *Tratado sobre a Vontade*, conclui que os anjos são brancos:

Dois meses depois da sua entrada no colégio, quando a estada na classe lhe fez perder a cor sadia, vimo-lo tornar-se pálido e branco como uma mulher. (...) Quando nadávamos no Loir, distinguia-se pela alvura da pele, que se destacava entre os diferentes tons de carne dos nossos camaradas, estriados pelo frio ou arroxeados pela água. Delicado de formas, gracioso de gestos, de suave colorido de pele, não ficando arrepiado fora da água, (...). Comia muito pouco, bebia somente água. (...) Seu rosto era de uma brancura perfeita. (...) de súbito, Luís cessou de esfregar as pernas uma contra a outra e disse com voz lenta: – *Os anjos são brancos*. (p. 26, 55, 92 e 93)

A brancura da pele é tão forte no protagonista e acentua-se ao se recolher em sua suposta loucura vivendo na total escuridão. E cada vez mais ausente da luz do dia, se torna mais embranquecido, sem luz nos olhos que parecem de um cego. Segundo Henri Miller (1986): “Em *Louis Lambert*, Balzac descreve a gênese de uma mariposa gigante condenada a perecer num lampejo de luz.” Ele necessita viver fechado, trancado, distante do mundo exterior pela visão da brancura dos anjos – o eu ideal que persegue. O excesso de luz o cega ao mundo exterior, e quanto mais ele procura o recolhimento, o afastamento do mundo exterior, mais a sua pele vai se tornando excessivamente branca da mesma forma que a pele dos anjos, o espelho refletido. Luís Lambert vive pela purificação, ausente das necessidades do homem comum. Eis o corpo simbólico do anjo antropomórfico constituído em sujeito, em sua singularidade.

A pele muito branca é o corpo falante carregado de elementos significantes, com sua própria linguagem, onde surge a existência do outro, em sua constituição enquanto sujeito singular. E é a partir dos significantes que falam entre si que o inconsciente se escreve e pode ser decifrado. O corpo falante da pele do anjo antropomórfico é um corpo simbólico. É o corpo que somatiza. É o corpo da cena analítica. O corpo que nos interessa na mirada analítica dos textos literários: cada anjo antropomórfico apresenta-se com singularidades em seus corpos simbólicos

tanto em *O moço muito branco*, de Guimarães Rosa quanto *Luís Lambert*, de Balzac.

O estudo tratou dos corpos simbólicos dos heróis em Guimarães Rosa e Balzac, *Um Moço Muito Branco* e *Luís Lambert*, respectivamente. Que corpo é este? Corpo coberto por uma pele muito branca, a pele que deseja ser infinita através da luz. O herói antropomórfico que tem como causa retirar os homens do mundo das sombras. Contudo, o duplo da vida só existe pela presença conflitante da imperfeição humana. Para se atingir o mundo do eu ideal – eterno, de paz, sem destruição e sofrimento, a imperfeição tem que ser enfrentada como elemento estruturante da vida finita. Não temos como escapar do espelho, o eu só se constitui através do outro. A luz só toma a pele como corpo pela existência das trevas, do mal que deve ser combatido. Como o jogo de espelhos que nos torna vivos ao vermos nossa imagem refletida e o que do outro nos interessa, para podermos nos esquecer nele: o anjo perfeito que decai em *Um Moço Muito Branco* e *Luís Lambert* que deseja ser anjo e vê o paraíso pelo pensamento e muda de pele. Os anjos de pele branca, heróis antropomórficos, só podem existir se tiverem com quem combater. São heróis em busca de suas causas. Não há como negar a morte, o sofrimento da perda e separação na constituição do eu. Os anjos veem na imortalidade o mundo ao qual desejam pertencer. A morte precisa ser superada. Seguindo os passos de Maffesoli (2004), o mal é necessário, precisa ser integrado para que se atinja o equilíbrio. Faz parte como elemento estruturante. Só assim a pele pode existir em sentido mais profundo, como nos diz Paul Valéry. Pele determinada pelo corpo simbólico dos heróis antropomórficos que pretendem como causa realizar “a síntese, a perfeição, mas repousando na tensão, jamais terminada, que faz da imperfeição, da parte sombria, um elemento essencial de toda vida individual e coletiva.” (*Ibid*, p. 40) Portanto, bem e mal, finito e infinito, vida terrena e imortal existem em sentido. E é para lá que seguem nossos heróis antropomórficos, perseguindo sua causa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALZAC, Honoré. *A comédia humana*. Estudos filosóficos. Vol. XVII. Trad. de Berenice Xavier. Porto Alegre: Globo, 1955.
- BRANDÃO, Junito. *Mitologia grega II*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

CHIARA, Ana Cristina. *Pedro Nava, um homem no limiar*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FREUD, Sigmund. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. *O estranho*. 1919. V. 17.

_____. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. 1914. V. 14.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. O hino, a brisa e a tempestade: dos anjos em Walter Benjamin. In: *O Percevejo*. Revista de teatro, crítica e estética. Departamento de Teatro/ Programa de Pós-graduação em Teatro. Rio de Janeiro: UNI-RIO, n. 6, ano 6, 1998.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MILLER, Henry. Balzac e seu duplo. In: *A sabedoria do coração*. Trad. Lya Wyler. Porto Alegre: L&PM, 1986.

NASIO, J.-D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

MORAES, Eliane Robert. *O corpo impossível: a decomposição da figura humana – de Lautréamont a Bataille*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

RANK, Otto. *El doble*. Buenos Aires: Órion, 1976.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CUKIERT, Michele e PRISZKULNIK, Leila. Considerações sobre o eu e o corpo em Lacan. *Estudos de Psicologia*, vol. 7, nº 1, p. 143-148, 2002. <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10961.pdf>.

LOPES, Ana Maria Costa S. *Sobre o duplo especular: interferências do imaginário nos primórdios da elaboração lacaniana da paranóia*. [http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Ana Maria Lopes Sobre o duplo especular.pdf](http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Ana_Maria_Lopes_Sobre_o_duplo_especular.pdf).

**O “INTERNETÊS”
E OS “MAL-ENTENDIDOS” NO MUNDO VIRTUAL:
SOB A ÓTICA DA TEORIA DA VALORAÇÃO**

Fabiana Julio Ferreira (UERJ)

fabianaj@bigfoot.com

Tania Maria Granja Shepherd (UERJ)

taniashepherd@terra.com.br e tania.shepherd@gmail.com

1. Introdução

A linguagem usada para determinadas interações virtuais tem pouco mais de vinte anos e ainda é um tema extremamente novo não só para leigos como também para pesquisadores. Hoje em dia, não é difícil encontramos vários estudos sobre essa “linguagem virtual”, sendo os mais conhecidos os trabalhos de David Crystal que, desde 2001, vem escrevendo sobre o tema, especificamente em *Language and the Internet*, *A glossary of Netspeak*, *Textspeak*, *Txting: the gr8 db8* e o mais recente *Internet linguistics*.

Tão novo e tão polêmico, o internetês gerou inadvertidamente uma grande “guerra” cujos participantes são ele mesmo, a norma culta e muitos pais e professores que se preocupam com o fato de o internetês poder estar “corrompendo” as mentes dos jovens ainda em formação linguística. Existe o grande medo de que o usuário não saiba distinguir onde e quando deve usar o internetês e que isso o atrapalhe no aprendizado do português culto.

Este artigo focalizará o que é pertinente à comunicação em geral em internetês: a construção dos sentidos quando todos os fatores de compreensão são conhecidos e obedecidos e o que também chamamos de mal-entendido, isto é, a falha na comunicação entre interlocutores que pode gerar os mais variados efeitos a partir da teoria da valoração. O mal-entendido pode ocorrer em várias esferas e pode ser de natureza falada ou escrita. Focaremos na comunicação virtual escrita e na falha pragmática que pode ocorrer na comunicação virtual entre aqueles que dominam o uso ou não desta forma linguística.

Avaliaremos o internetês procedente apenas de interações via MSN e Facebook¹. Também utilizaremos questionários avaliativos de usuários e não usuários do internetês, suas crenças e costumes virtuais, entrevistas com os participantes e não participantes das interações e análise dos dados.

2. O internetês

Para analisarmos o mal-entendido e suas consequências existe a necessidade de se definir o termo "internetês" e estabelecer como ele será visto neste trabalho.

A linguagem usada nas interações virtuais síncronas recebe seus vários rótulos dependendo da língua base que fundamenta essas mesmas relações. *Netspeak* (CRYSTAL, 2001, p. 19) é como se chama a linguagem usada por falantes cujo meio de comunicação é o inglês. No caso da língua portuguesa, o rótulo recebido foi o de internetês. Entretanto, existem autores como Silva (2007) que sugerem que as linguagens usadas nas interações virtuais não merecem ser nomeadas qualquer coisa, demonstrando o preconceito linguístico ainda existente inclusive por parte de estudiosos da linguagem. Sendo assim, comumente, ao falarmos sobre o internetês, deparamo-nos com definições como “barbarismo”, “assassinato da língua portuguesa”, “degradação da escrita”, entre outros.

O *Netspeak* distingue-se do internetês pelos motivos já citados sendo o mais óbvio o uso de línguas diferentes (português e inglês) e o fato de o internetês, além de peculiaridades próprias, ainda receber influência do inglês em palavras e acrônimos que são adotados no seu uso. As distinções entre internetês e a norma culta da língua portuguesa, segundo uma lista adaptada de Crystal (2001, p. 8) para o *Netspeak*, podem ser de ordem:

1. Gráfica;	2. Ortográfica	3. Gramatical;
4. Lexical;	5. Discursiva;	6. Fonética;
7. Fonológica.		

Um dos meios para facilitar a comunicação entre dois enunciadorens na Internet são os *emoticons*, pequenas “carinhas” que servem para

¹ Em estudo mais detalhado faremos a avaliação etnográfica de ambos em outro momento.

demonstrar algum tipo de emoção (ver **Figura 1** abaixo). Um dos sites disseminadores dos emoticons sugere “**Emoticons** para MSN, Milhares de **Emoticons** Grátis, **Emoticons** para Windows Live Messenger, **Emoticons** Animados, Expresse suas emoções com **emoticons...**”

(Fonte: www.messbrasil.com.br/emoticons.php)

O que chama a atenção nesta afirmação é a parte em que os criadores do site explicitamente enfatizam “expresse suas emoções com emoticons”. Isso quer dizer que existe uma consciência de que a escrita no mundo virtual por si só pode ser distante e mal-interpretada. O próprio nome “Emoticon” não vem ao esmo: significa a junção das palavras “Emotion” (emoção) e “Icon” (ícone), por isso seu objetivo principal é o de demonstrar emoções, o que por muitas vezes evita situações constrangedoras onde o interlocutor poderia ser interpretado erroneamente, pois a ‘carinha’ denota a emoção ligada às palavras digitadas. Por esse meio, o leitor pode saber se algo foi dito com seriedade ou não. Exemplos de emoticon seguem no exemplo abaixo:



FIGURA 1 Lista de emoticons fornecida pelo aplicativo Windows Live Messenger. (Imagem reproduzida pelo programa Microsoft Paint)

A amostra que se segue foi tirada de uma conversa de MSN entre três indivíduos do sexo feminino do Rio de Janeiro. Todos os nomes são fictícios para garantir a anonimidade dos participantes. Maria tem 17 a-

nos, Joana, 16 e Carol, 18. As linhas de conversação foram numeradas para referência. Os números entre parênteses indicam a hora e minutos em que a interação ocorreu. Nela podemos perceber a repetição de vogais, como nas linhas 1 e 5. Komesu e Tenani (2009) dizem que nem tudo dos diálogos escritos da internet tem origem na oralidade, mas nesse caso, podemos afirmar que a repetição das vogais traz a oral para a escrita, denotando empolgação, choque, incredibilidade e até humor, dependendo do caso. Podemos perceber também o uso de letras maiúsculas, como no caso das linhas 5, 7 e 13, que representam que o interlocutor está gritando. É feito o uso de abreviações, como “gnt” ao invés de “gente” na linha 8. Há a representação de interjeições sonoras como vemos na linha 9. “Ruum” denota o som que alguém poderia fazer quando se está zangado, assim como as risadas das linhas 12 e 15. Podemos ver a falta de acentuação, como “distancia” e “não” ao invés de “distância” e “não” nas linhas 18 e 19. Vemos a influência do inglês, como citado anteriormente, na linha 22 onde temos “omg” que significa “Oh, my God!”. Talvez o mais marcante desta interação seja o uso de símbolos como *-* -,: (que servem como emoticons. Ao entrevistarmos Carol, perguntamos o porquê de não terem usado os símbolos fornecidos na figura 1, ao que ela respondeu serem mais usados por internautas “novatos”. Por conta disso, ela e suas amigas usam símbolos diferentes ou acrescentam algum espaço entre eles para que o Windows Live Messenger não reconheça como uma das suas “carinhas” e os substitua automaticamente.

- 1-(22:26) **Maria**=:geeente
 2-(22:26) **Maria**=:mas me contem os babados das férias?!
 3-(22:27) **Joana** :eu to namorando..
 4-quer babado maior? (:
 5-(22:27) **Carol**:QUE TUUUUUUUUUUDO *-*
 6-com quem? *-*
 7-(22:28) **Maria** =:COM QUEM?
 8-nem conta pra gnt!
 9-Ruum
 10-(22:29) **Joana** :então..
 11-moreno alto..bonito e sensual ~mas
 12-(22:30) **Maria** =:HAUAHUAHUAHUAH
 13-(22:30) **Joana** :MAS
 14-tem um pequeno pequeno..detalhe:x
 15-(22:31) **Carol**:qual? UHAHUSAHUSAHUSAH
 16-(22:31) **Joana** :6 horas..
 17-(22:31) **Maria** =:qual?
 18-(22:31) **Joana** :de distancia -,:
 19-(22:31) **Maria** =:nao acredito
 20-cele mora onde?ele*
 21-(22:31) **Joana** :sp

22-(22:32) Carol:omg ;s
 AMOSTRA 1 – itálico nosso

Tendo apresentado uma amostra do internetês, com suas características, passamos agora para o motivo principal deste trabalho, o mal-entendido e uma possível aplicação da teoria da valoração para entender o que ocorrer nas trocas virtuais.

3. O mal-entendido e a teoria da valoração

Para a percepção do que seja mal-entendido, ou falha na comunicação, além da definição que nos é dada pelo campo da pragmática, fizemos um questionário que está sendo respondido por participantes de faixas etárias variadas. Ainda está em estágio inicial, mas já tivemos 112 respostas. A partir do que os participantes definirem como mal-entendido virtual, começaremos a analisar essas falhas e nos basearemos na teoria de *valoração* ou *avaliatividade* como instrumento de análise das interações.

Segundo White “*Appraisal theory is concerned with the linguistic resources by which texts/speakers come to express, negotiate and naturalise particular inter-subjective and ultimately ideological positions*”. Em outras palavras a teoria a ser usada na análise dos questionários foca particularmente na linguagem da avaliação, atitude e emoção e com os recursos usados pelos enunciadores ao organizarem seus textos. O sistema de Appraisal ou valoração se estrutura da seguinte forma:

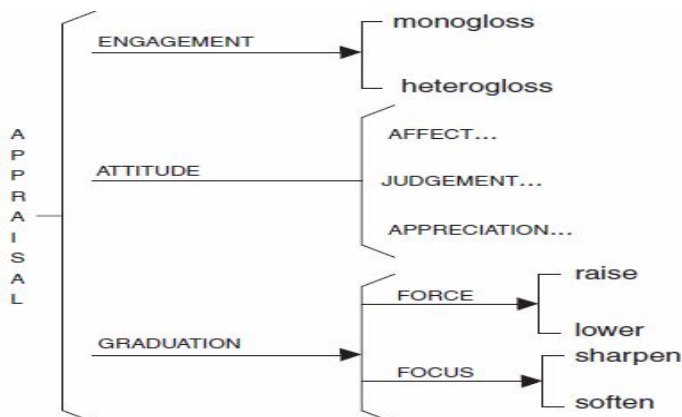


FIGURA 2 – Teoria da Valoração

Appraisal é uma teoria de posicionamento interpessoal, que dá conta de como um sujeito manifesta suas opiniões no texto. Divide-se em 3 subsistemas: engajamento, atitude e gradação. O engajamento pode ser monoglóssico ou heteroglóssico. A atitude pode ser dividida em: afeto, julgamento e apreciação. Já a gradação pode ser de força (alto ou baixo) ou foco (agudo ou suave).

O engajamento se refere a fazer vozes sobre opiniões em discurso; a atitude remete aos nossos sentimentos, reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação. Já a gradação se refere ao fenômeno onde os sentimentos são aplicados.

Nas três partes constituintes do subsistema da atitude temos o afeto, que constrói e lida com a construção de reações emocionais; o julgamento, que concerne o acesso do comportamento de acordo com vários princípios normativos, por exemplo, crítica; a apreciação que é um recurso para construir o valor das coisas, inclusive fenômenos naturais.

Podemos avaliar esses conceitos na amostra abaixo de uma conversa entre duas mulheres do Rio de Janeiro no Facebook. Ângela tem 37 anos e é professora de inglês, assim como Márcia, que tem 36 anos. Novamente os nomes são fictícios para manter a privacidade dos participantes:

Angela: *Hoje é mais um dia pra ser feliz!*

Márcia: *Don't you dare be one of those ridiculously happy hippie people! Remember: the world sucks and everyone wants to screw you.*

Angela: *Well, dear... allow me to be ridiculous and hippie. All I want is to be happy and that's me!!!! I know the world isn't perfect and that life is hard sometimes, but that's what we're here for: TO OVERCOME!!!! All I want is to be better and better, spiritually speaking, and I thank God for everything and everybody around me, including you. IT'S ALWAYS TIME TO BE HAPPY AND THAT'S MY PROJECT!!! LOVE YOU!*

Márcia: *Good for you! hope I can feel the same one day>*

Márcia: *Well, I maybe not that happy. I don't trust happy people.*

Angela: *Whatever... let's not make a big deal out of it,,, I won't say you can trust me 'cause that's something people naturally do. All I can say is I'm happy.*

AMOSTRA 2 – Conversa entre duas mulheres no Facebook (itálico nosso)

Foge a nosso conhecimento o porquê de as participantes do diálogo terem mantido uma interação onde o inglês predomina. Podemos sugerir que tal ocorre por serem ambas professoras de inglês, mas não cremos que tal fato seja alguma característica do internetês, especialmente

considerando-se que a maior parte das interações feitas entre *netizens* que não falam inglês isso mesmo não acontece. Analisando as palavras sublinhadas sob a ótica da teoria da valoração, temos logo de início a palavra *ridiculously* que carrega julgamento negativo no sentido que Márcia dá à sentença. A palavra *hippie* segue o mesmo caminho. A palavra *screw* nos deixa algumas considerações: se o mundo não presta (sucks), então o mundo é um lugar ruim e isso seria apreciação. Se todos querem acabar com você (*everyone wants to screw you*), então as pessoas são más, e isso seria julgamento. Então poderíamos ter o mundo como um lugar de apreciação e as pessoas como julgamento.

As palavras seguintes *ridiculously* e *happy*, embora tenham sido as mesmas usadas por Márcia, quando proferidas por Ângela apresentam julgamento de polo positivo. *Better and better* denota gradação. Em *that happy*, *that* infere gradação, enquanto *happy* infere afeto. Em *trust* e *happy*, *trust* seria afeto, enquanto *happy*, que está ligado a *people* seria julgamento de polo negativo.

A palavra *big* é gradação, o próximo *trust* é afeto e o último *happy* também é afeto.

Percebemos que os participantes têm ideias diferentes da noção de mundo, do conceito de *happy* e *hippie*, percebendo a diferença de polaridade nos julgamentos dessas palavras (positivo e negativo). Não ocorre negociação de sentidos ou tentativas de reparação, fazendo com que a interação pareça uma briga, um desentendimento, uma inabilidade de interação satisfatória para ambas as partes.

Várias pessoas estão se dando conta da importância de se ter algum tipo de procedimento ou ferramenta que os possibilite fazer determinadas brincadeiras no mundo virtual, tons sarcásticos, ironia, tudo que, apenas com a escrita, se perde. E, como podemos perceber pela teoria da Valoração, a escolha das palavras usadas é que vai levar toda a carga que vai direcionar a interação. Algumas dessas pessoas vêm questionando determinados usos como na amostra abaixo:

ANDRÉ Reparei que algumas pessoas têm muitíssima dificuldade em identificar quando estou sendo irônico. Devo me preocupar?

4 hours ago · Like · Comment



likes this.

Nancy

incompetente

4 hours ago · Like · 1 person

Pedro

Não.

4 hours ago · Like

João

preocupe-se com elas...

4 hours ago · Like

Leandro

Já te disse... pergunte ao Sheldon.

4 hours ago · Like

Jackie

eu me preocupo...

4 hours ago · Like

Ana

sim, muito, claro

4 hours ago · Like

Michael

no seu lugar nem dormiria mais de tão preocupado

4 hours ago · Like · 1 person

André

Fazer o sinal de aspas com os dedos para tentar identificar o momento de ironia eu acho cafona.

4 hours ago · Like

Michael

e difícil de fazer isso em posts

4 hours ago · Like

André

<ironia>Não brinca! </ironia>

4 hours ago · Like · 2 people

Latoya

Não. Eu vivo tendo que explicar piada. Já falei que meu epitáfio tem que ser "era piada, gente" de tanto que eu vivo me explicando...

3 hours ago · Like

Amostra 3 Interação múltipla sobre como usar o tom irônico na internet

Aqui vemos a preocupação de André em não ser mal-interpretado pelo interlocutor quanto à ironia. Inicialmente, podemos considerar que ele está se referindo apenas à fala, mas no segundo post de Michael é demonstrada a dificuldade de isso ser feito virtualmente, dando início a uma série de tentativas não sérias sobre como isso deveria acontecer na web.

4. Conclusões preliminares

Sob a ótica da teoria da valoração, é possível perceber a força da escolha lexical no mundo cibernético. Também nos fica claro como as palavras podem ter significados diferentes para os usuários, como ocorre na amostra 2. A valoração nos ajuda a perceber e compreender tais diferenças e o internetês, através de suas convenções e ferramentas citadas anteriormente (emoticons, expressão de sons etc.), nos dá o suporte necessário para evitar que sejamos mal interpretados.

Ainda existe grande negociação no que se refere à linguagem no mundo virtual. Já que ainda não temos nada oficial, erroneamente, ainda existe a falsa crença de que virtualmente não se precisa ter certa etiqueta ou certas regras que tornam o comportamento do falante mais agradável. Essa negociação faz com que a internet mantenha regras já conhecidas e quebre algumas já existentes na busca de um conjunto de leis que defina a CMC. Consideremos, por exemplo, as máximas de Grice. A máxima da quantidade que sugere que sejamos tão informativos quanto necessário e evitar informações redundantes. Os textos na internet são mínimos e só o necessário e relevante é escrito. Um bom exemplo disso é o *Twitter*, que limita o participante a 140 caracteres por *tweet*. Já quanto à máxima da qualidade, a internet não está muito de acordo. Sendo definida como ser o mais verdadeira possível, essa máxima é quebrada pois nem tudo que está na internet pode ser confirmado. Vide os vários blogs de personagens imaginários existentes online, perfis falsos em redes sociais etc. A quebra dessa máxima é tão grande que o *Twitter* chegou a criar a “conta verificada” (Verified Account) quando se refere à conta de alguém famoso para que seus fãs saibam que estão na conta real da pessoa em questão e não em uma conta falsa criada por outro fã.

O internetês nos permite o uso de ferramentas que possibilitem a comunicação e melhor compreensão da informação que pretende ser transmitida e saber usá-lo nos dias atuais tem se mostrado quase imprescindível. Como vimos na amostra 2 acima, a falta de consciência da linguagem virtual e as escolhas lexicais acabou gerando uma situação desagradável e constrangedora que poderia ter sido evitada se os participantes tivessem maior conhecimento do internetês. O maior discernimento e consciência do peso das palavras e a forma como são usadas é essencial para qualquer interlocutor, mas se torna primordial em um meio onde não dispomos de adjuvantes externos à escrita para nos ajudar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. O internetês não é língua portuguesa? *Vida e educação*, ano 4, n. 13, p. 28-29, mar./abr. 2007.

BISOGNIN, T. R. *Sem medo do internetês*. 1 ed. Porto Alegre: AGE, 2009.

CORREA J.; GOMES A.L. Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes brasileiros. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), p. 71-88, 2009.

COSTA, C. F. Internetês – A linguagem do mundo virtual. *Revista pro-fissão mestre*, agosto, 2007.

_____. *Revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DECKERT C. T.; LINCK I. M. D. A linguagem dos internautas: desvio, dialeto ou abreviação. *IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, 2008.

FONSECA, J. *Pragmática linguística*. Introdução, teoria e descrição do português. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FREITAG. R. M. K.; FONSECA E SILVA, M. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino da língua portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

GARCIA, B. R. V. et al. (Orgs.). *Análises do discurso*: o diálogo entre as várias tendências na USP. São Paulo: Paulistana, 2009. Disponível em: <http://www.epedusp.org>

GODOI, E.; RIBEIRO, A.; BERWIG. C. A. Mal-entendidos linguísticos: a interface entre o poder e a polidez na comunicação organizacional. *II Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*, Belo Horizonte, abril de 2008.

KOMESU, F. Internetês para interneteiros: (velhas) questões sobre escrita. *Estudos Linguísticos*, XXXVI(3), set-dez, 2007, p. 100-107.

_____. Pensar em hipertexto. *Interação na internet*: novas formas de usar a linguagem. Organizado por Júlio César Araújo e Bernardete Biasi-Rodrigues. Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p. 87-108.

_____.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n. 3, set/dez 2009.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, setembro de 2008.

LEFFA, V.J., (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Revista Conjectura*, v. 4, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MARCONATO, S. A revolução do internetês. *Revista Língua Portuguesa*, v. 1, n. 5, 2006.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evolution. Appraisal in English*. 1. ed. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2005.

MATSUMOTO, R. Linguagem, internet e legendagem: um caso de deslocamento discursivo na mídia. In: GARCIA, B. R. V. et al. (Orgs.). *Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP*. São Paulo: Paulistana, 2009. Disponível em: <http://www.epedusp.org>

MURANO, E. A maturidade do internetês. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, 2009.

_____. O texto na era digital. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 2. ed. 64, 2011.

POSSENTI, S. Língua ou gramática, eis a questão. *Terra Magazine*, 2009.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RAMPAZZO, F. O internetês na escola. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, 2009.

SCHITTINE, D. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

THURLOW, C.; BROWN, A. Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging. *Discourse analysis online*, 1.1., 2003. Disponível em: <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/vl/nl/a3/thurlow2002003-paper.html>

O LUGAR DO INTERDISCURSO NA INTERAÇÃO COM O LEITOR

Lívia Marinho Lessa Barboza (UERJ)

liviamarinho@tjrj.jus.br

Um texto é emitido para que alguém o atualize mesmo quando não se espera que esse alguém exista concreta e empiricamente. (Humberto Eco)

Ao estudar as relações dialógicas entre os discursos do emissor (voz aural) e a do receptor (leitor) é impossível, segundo Bakhtin (1979), desvinculá-los como se fossem autônomos entre si.

Partindo-se da concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem, é possível perceber que os recursos linguísticos que são empregados na organização e construção de um texto não devem ser vistos como meros recursos formais ou escolhas feitas apenas para “harmonizar” um texto, ao contrário, como escolhas conscientes que revelam comprometimento e um acordo tácito entre escritor e leitor.

Não temos a pretensão de desprezar as convenções textuais típicas de cada comunidade discursiva resultantes de estratégias textuais próprias, seja por seu conteúdo temático e pelo seu estilo de linguagem, mas enfatizar a escolha de elaboração do conteúdo ou ainda a seleção dos recursos lexicais pode favorecer a interação comunicativa no ato da leitura.

Antes é imprescindível o comentário de que o texto é um evento de construção coletiva no qual participam do processo composicional o autor/leitor e o leitor/autor e que segundo Koch, 2007 é

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (p. 11).

Ora, segundo tal concepção se pode inferir que o ato de ler é um ato complexo; é um processo de inteligência de mundo que envolve texto, contexto e intertexto no plano escrito e escritor-leitor no ambiente interacional.

O texto pressupõe a mediação simbólica presente nos signos linguísticos que fazem com que as palavras assumam corpo e alma própria no ambiente textual em que se insiram; o contexto permite situar significado e significante no espaço e no tempo, além de contribuir para que se estabeleça coerência transitória ou permanente no texto construído; já o intertexto possibilita que uma rede de conhecimento pré-existente no leitor seja ativada tornando audíveis vozes externas à superfície textual.

Isso significa reforçar a teoria do filósofo Heráclito do “devir” de todas as coisas. Tanto é assim que é possível afirmar que qualquer signo linguístico pode ter seu significado alterado em função dos fatores externos ao texto: o contexto, o conhecimento prévio do leitor que poderá relacionar o signo a diferentes situações vivenciadas, o intertexto proposital referenciado pelo autor ou o não proposital, aquele relacionado pelo leitor no ato da apropriação textual, além é claro de fatores culturais, espaciais ou temporais.

Assim, a escritura de um texto não será um ato unilateral e a leitura também não se constituirá de um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, num fazer empírico e conjunto da construção da teia textual.

Ocorre, no entanto, que nem sempre tais ligações são conscientes. Não se compra um livro, lê-se uma charge ou reflete-se sobre uma crônica com a intenção precípua de compor também os sentidos. Entretanto as imagens textuais são ativadas pela lembrança de nossas vivências ou ainda trazidas à tona por nossos sentidos que, num reverberar sinestésico, salienta emoções, sabores, cheiros e texturas possíveis de serem revividas a partir da leitura de um texto.

Tais textos tornam-nos então leitores/autores cuja identidade ativa ou passiva perpassa também pelas escolhas culturais, fazendo-nos repetir discursos sobre as quais não se têm nenhum controle consciente.

A leitura hoje pressupõe então um leitor/autor conectado à multiplicidade de sentidos despertados no texto, além de aguçada criticidade capaz de preencher os vazios intencionais deixados pelo autor e aqueles que não foram completamente preenchidos porque não cabia a ele todo o ofício de tecer a trama textual.

Não é possível mais que o leitor se limite à busca das intenções do autor, é premente que ele construa também a significação global do texto

percorrendo as pistas deixadas pelo autor e inserindo outras com seu próprio conhecimento de mundo.

A capacidade de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo que, num movimento cooperativo, mobiliza também o processo de interação com o outro, torna esse leitor responsável pela coautoria textual. Logo, é possível afirmar que o texto é marcado por sua incompletude e que é no ato da leitura que os sentidos se alinhavam. Sendo assim, o leitor é elemento ativo no processo de construção textual.

É importante salientar que os estudos textuais definem o enunciado como evento único e impossível de ser repetido, sendo sempre inédito a cada reprodução interacional, um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, cujos limites de cada um como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância de sujeitos do discurso.

Parece causar espécie o fato de que o sentido de um texto, algo que em princípio se arroga objetivo, esteja sempre em construção, como se estivéssemos em solo movediço, mas os estudos textuais têm avançado a ponto de conscientizar de que esse abalo sísmico textual a que estamos sujeitos sempre ocorreu, hoje estamos apenas sistematizando-o, vejamos como Koch enfatiza tal construção:

O lugar mesmo da interação - como já dissemos - é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preenche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (KOCH, 2007, p. 12).

Assim, a leitura de um texto deve ser observada em todas as dimensões, explicitando as inter-relações axiológicas e dialógicas que o constituem e dando a elas uma resposta, já que toda compreensão é necessariamente responsiva.

Bakhtin salienta o ato responsivo e a possibilidade da religação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência viva. Por isso, segundo ele, em toda ação discursiva vemos a memória ser ativada e, por meio da consciência vida, o leitor/ouvinte reage responsivamente ao discurso a ele dirigido, senão vejamos:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não álibi no existir que

constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real. (BAKHTIN, 2010, p. 98).

É interessante notar que o texto possui certa heterogeneidade da linguagem podendo ser formado por elementos implícitos, explícitos ou por ambos. Os discursos se constituem de uma percepção da enunciação, que é o processo de formação de um enunciado, a partir da representação do que se passa no mundo, sendo assim, todo discurso é ainda a constituição de dêiticos textuais de elementos trazidos à tona no ato da escrita e também no ato da leitura.

Fiorin (2008) nos assevera que o texto é lugar de instabilidade das estruturas, se é assim, não há como garantir todas as possibilidades de sentidos nas relações dialógicas entre autor/texto/leitor, vejamos:

O discurso é lugar da instabilidade das estruturas, é onde se criam efeitos de sentido com a infringência ordenada às leis do sistema; (...). A teoria da catástrofe, por exemplo, aparece como uma teoria das instabilidades que, ao pesquisar suas formas, estuda também as condições de estabilidade. Na Linguística, depois do império do quase absoluto do sistema e da competência, aparecem novos objetos ou revitalizam-se antigos: a mudança linguística, a variação linguística, o uso linguístico. Todos esses objetos tiveram de levar em conta a instabilidade.

Logo, compreender como se processa a interação entre o texto, o sujeito e a história é compreender que as palavras não falam por si só e que o sentido não é algo evidente, mas constituído socialmente.

Pêcheux (1990) formulou requisitos para ler, descrever e interpretar o discurso. O primeiro condiciona o autor a descrever os objetos do discurso conforme nos afirma:

Os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos. (PÊCHEUX, 1990, p. 52).

O segundo item demonstra que a língua está intrinsecamente exposta ao equívoco. Assim, todo enunciado é suscetível a outro, conforme também afirma Koch (2007)

A terceira questão refere-se à discursividade como estrutura ou como acontecimento. O autor salienta que a concepção estrutural da discursividade não poderá preceder o acontecimento, ou seja, não poderá haver prevalência da estrutura sobre a função sócio-histórica.

Logo, analisar um discurso é tentar agregar o texto ao contexto, à luz de uma teoria, mas buscando sempre um sentido, um entendimento, que nem sempre estará pronto, aliás, sempre estará em fase de construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

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

KOCH, I.G.V. et al. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Unicamp, 1988.

**O OLHAR FILOLÓGICO
SOBRE REGISTROS ESCRITOS DO SERTÃO BAIANO:
APRESENTAÇÃO DAS PRIMEIRAS ATAS
DA CÂMARA DE VEREADORES DO MUNICÍPIO DE TUCANO**

Bárbara Bezerra de Santana (UEFS/UNEB)
balettras02@hotmail.com

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UNEB)
rcrqueiroz@uol.com.br

1. Introdução

As documentações oferecidas por órgãos como câmaras de vereadores, fóruns, prefeituras, igrejas, entre outros, são de grande valia para trabalhos que visam preservar e estudar a história, a cultura e a língua das sociedades. Cabe, então, à Filologia analisar estes materiais e preparar, entre outras coisas, as edições dos documentos, tarefa que é a principal referência identitária desta ciência.

O presente trabalho traz como *corpus* um manuscrito provindo da Câmara de Vereadores do município de Tucano, cidade do sertão baiano. Trata-se de um livro contendo as primeiras atas da câmara, datadas dos anos de 1837 a 1876. O objetivo deste trabalho é apresentar o *corpus* destacando seus principais aspectos intrínsecos e extrínsecos, bem como, sua edição inicial. Faremos a apresentação e preparação deste texto, para, a partir daí, oferecermos um material confiável e seguro para outros pesquisadores, visto que é notória a infinidade de caminhos que um texto pode nos levar, por ser um rico manancial de informações de diversas naturezas.

Para preservar a memória e a história de um determinado povo faz-se necessário um retorno aos seus mananciais de informações. Este “retorno às fontes” denota uma volta aos registros escritos que, por sua vez, têm origem nos manuscritos. Segundo Cartier (1989, p. 8): “Os manuscritos representam por excelência o elemento original e autêntico da história. [...] Têm um valor inestimável, que pode ser considerado relativo num contexto mundial, mas que é absoluto no âmbito de cada cultura e de cada país.”

Mesmo com a invenção da imprensa, e pelo menos até o início do século XX, a cópia manual era um importante instrumento de preservação da memória. Acioli (1994, p. 1) observa que “O documento manus-

critico é considerado a mola-mestra da História [...]” e que representa “[...] o melhor testemunho do passado, fonte direta de informação básica para o estudo da história”.

A partir da pesquisa com documentos manuscritos, pode-se embarcar nos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, humanos, linguísticos, entre outros, de uma dada sociedade. Por conseguinte, o trabalho filológico, mais precisamente a edição de textos, torna-se um forte aliado para a preservação da memória e da história de um povo. Sendo assim, cabe à Filologia se debruçar nas linhas do texto, pois este é, segundo Spina (1994, p. 82), a razão de ser desta ciência.

2. *O patrimônio documental de Tucano-BA*

Maria do Carmo Anunciação, secretária do pequeno arquivo da Câmara de Vereadores do município de Tucano, nos apresenta, em meio a várias pastas, praticamente escondido, um verdadeiro “tesouro” da história tucanense: um livro contendo as primeiras atas das sessões da Câmara de Vereadores da cidade, datadas de 1837 a 1876.

A maneira como se encontra guardado não é a ideal para a conservação desse tipo de documento, haja vista a falta de recursos no tocante à acomodação, climatização, etc. Segundo a funcionária do arquivo, por pouco, este material não foi jogado no lixo, perdido em uma das mudanças da sede da Câmara. Não por acaso, o livro se encontra envolto em uma pasta com a seguinte inscrição:

Atenção este Livro não pode ser emprestado para ninguém, pode lér aqui perantes as autoridade municipaes

Portanto, para a devida preservação das informações contidas nos manuscritos e, por conseguinte, da memória da cidade, propõe-se a realização da edição do documento, neste caso, a fac-similar e a semidiplomática. Dessa maneira, o material ficará mais acessível e menos passível ao manuseio, consequentemente, menos vulnerável e mais propício à preservação.

3. *Município de Tucano – breve comentário*

A cidade de Tucano encontra-se geograficamente situada no chamado “Sertão dos Tocós”, região da Bahia compreendida pelo polígono da seca. Possui cerca de 50.000 habitantes e tem como fontes econômicas a pecuária, a agricultura, o artesanato e o turismo.

De acordo com as pesquisas do historiador tucanense Rubens Rocha (1978), a cidade teria se originado do processo de criação de gado, contribuindo também, para o desbravamento e povoamento do sertão baiano. Inicialmente, as terras que compreendem a atual Tucano faziam parte do município e vila de Nossa Senhora de Nazareth do Itapicuru de Cima. Posteriormente, o território foi desmembrado e saiu do *status* de arraial para o de vila, cujo título era “Imperial Vila de Tucano”.

Os primeiros registros da instalação da vila encontram-se no documento aqui trabalhado. Vale assinalar que os estudos do professor Rubens Rocha também foram embasados nos escritos desse documento.

4. *Documento em estudo*

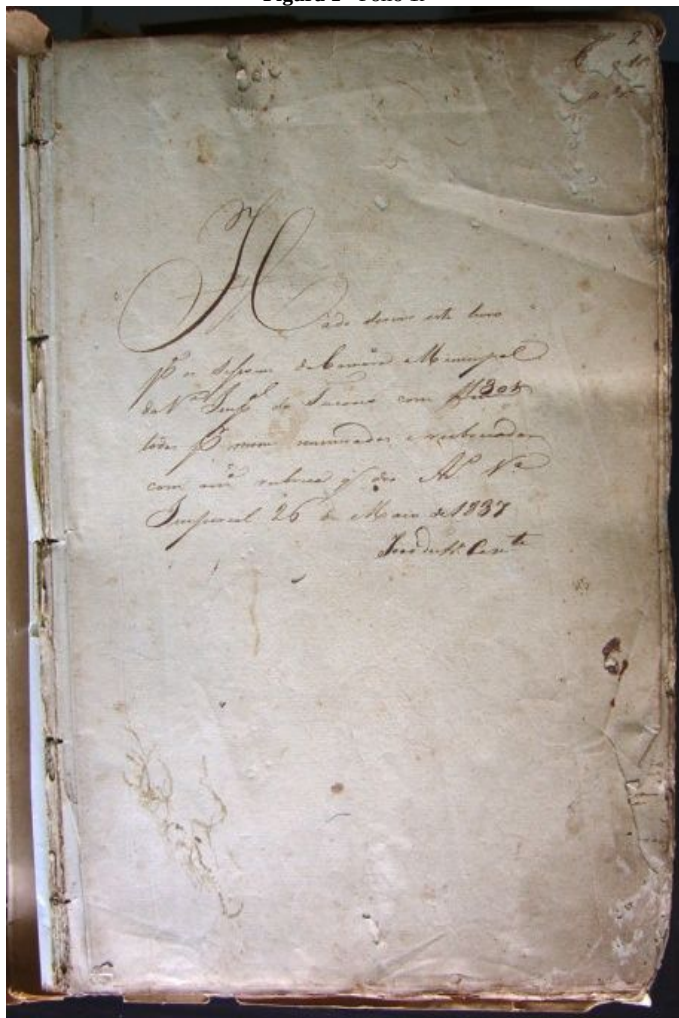
4.1. *Aspectos exteriores*

O livro de atas encontra-se em razoável estado de conservação, possui as dimensões 302mm X 203mm. Não apresenta capa, mas apresenta contracapa de material grosso, desgastada pelo tempo e pelo manuseio, com algumas inscrições, tais como o nome “Joaõ”, que podem para ser lidas claramente. Os fólios apresentam-se presos por uma leve costura, estando alguns soltos. Por conta disto, o fólio 7 não foi encontrado no dito documento.

As folhas utilizadas para a escrita apresentam marcas d’água com a inscrição ALMASSO e um brasão com a inscrição Gior Magnani.

Este manuscrito possui 301 fólios escritos, em sua maioria, no recto e verso, todos numerados e assinados, como está claramente descrito no primeiro fólio do livro:

Figura 1 - Fólio 1r



Há de servir este livro
para as Sessoens da Camara Municipal
da Vila Imperial do Tucano com folhas 301
todas por mim numeradas e rubricadas
com a minha rubrica que diz Araujo Cavalcante Vila
Imperial 26 de Maio de 1837

Joao de Araujo Cavalcante

A numeração e a assinatura se apresentam no canto superior direito de cada fólio recto, do número 1 ao 301 em algarismos indo-arábicos cardinais. A assinatura do nome “Araujo” se apresenta na forma de abreviatura por letra sobreposta. Vale destacar algumas peculiaridades desta numeração e assinatura, quando o autor destas repete a numeração, provavelmente por lapso, e, para não rasurar, visto ser um livro de atas, ele faz a “correção” subtraindo uma página. Os fólhos em que isso ocorre são: 172, 172, 173 e 175 vindo em branco, com exceção, é claro, da numeração e assinatura. Vejamos:



Figura2 – Fólhos 171, 172, 172, 173 e 175

O documento encontra-se escrito até o fólio 292, a partir do 293 até o 301 está em branco. A mancha escrita apresenta-se em letra cursiva, em papel almaço amarelado, resultado de seu envelhecimento natural. A tinta utilizada apresenta uma variação no que à tange sua coloração, que vai do preto, passando pelo marrom, por um tom acobreado, lilás, chegando, em alguns fólhos, ao quase desaparecimento da tinta. Como podemos perceber abaixo:

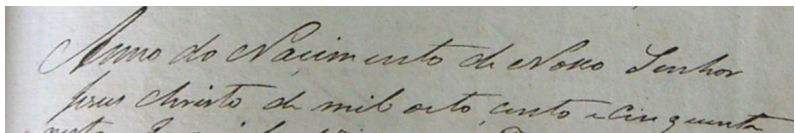


Figura 3 - Fólio 107r

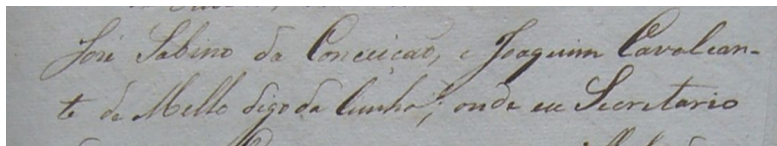


Figura 4 - Fólio 12v

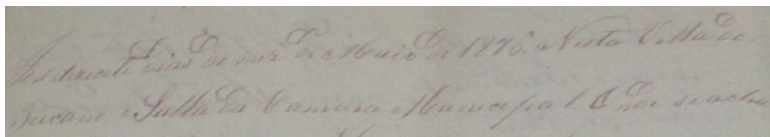


Figura 5 - Fólio 291v

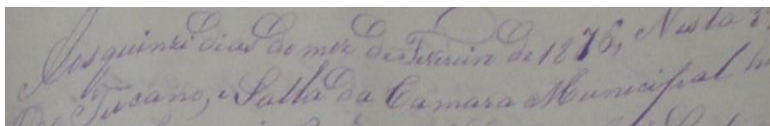


Figura 6 - Fólio 290r

Sabemos que o fato de aparecerem fólhos praticamente ilegíveis por conta do esmaecer da tinta, não é por conta do tempo cronológico (ou seja, quanto mais antigo mais claro) e sim por causa da qualidade da tinta utilizada na escrita.

Também vale ressaltar, a presença de páginas borradas e furos causados pela à acidez da tinta ferrogálica.

Vejamos:

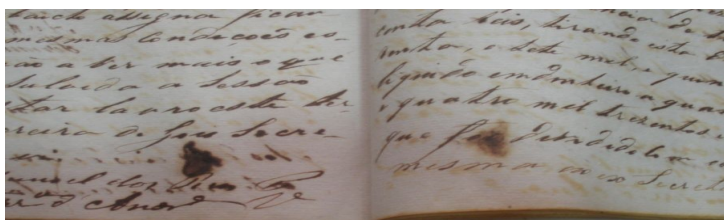


Figura 7 - Fólhos 218v e 219r

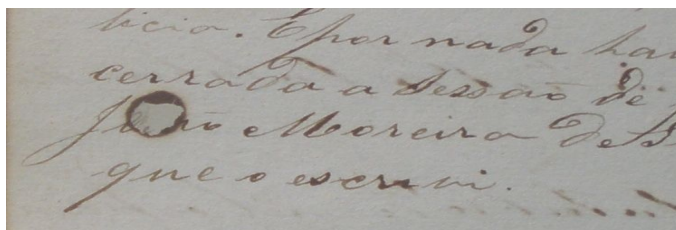


Figura 8 - Fólio 247r

O suporte também sofreu a ação de insetos como podemos perceber nos exemplos abaixo.

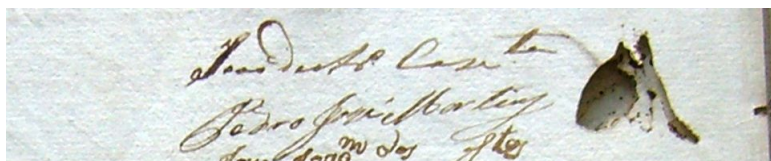


Figura 9 - Fólio 5 verso



Figura 10 - Fólio 153v

4.2. Conteúdo do livro

No que se refere ao conteúdo, o documento apresenta, como já colocado, as primeiras atas das sessões da Câmara de Vereadores da cidade, datadas de 1837 a 1876. Nestas atas encontram-se registrados, entre outros acontecimentos, o termo de posse da câmara e as divisas geográficas da então “Vila Imperial de Tucano”. Vejamos alguns trechos:

Termo de posse
Aos vinte cinco dias do mez de Maio de mil oitocentos e trinta sette, nesta Vila nova Imperial do Tucano
Comarca da Vila do Itapicurú de cima, Provincia da Lial e Valloroza Cidade do Salvador Bahia de
to[dos] os Santos do Imperio do Brasil, onde se
axava o Presidente da Camara Municipal da
Vila do Itapicurú de Cima, o Sargento Mor
José Dantas Itapicurú, junto commigo Se-
cretario da mesma Camara, para effeito de dar-
mos posse a nova Camara desta Vila [...]

Fólio 2r.

[...]Artigo 3º Ficam erectas em
Villas as Povoacçoens do Coração de Jesus do Mon
te Santo, e de Santa Anna, e Santo Antonio do
Tucano: a quella com a mesma denominação, e esta
com a da Imperial Villa do Tucano. O Termo
de cada huma destas Villas conterá o Destricto a-
duas da Freguesia respectiva, e de conformidade
com os limites já estabelecidos nesta Lei. Artigo 4º
Fica reduzida a Comarca de Itapicurú, e creada
outra com a denominação de Comarca de Im
nhambupe [...]

Fólio 4r

5. Conclusão

É através do texto que a história se faz contar, que o homem registra e eterniza acontecimentos, situações, ideias, pessoas...

Para compreender o presente, faz-se necessário conhecer o passado, e os documentos são preciosas pistas para o entendimento e explicação da realidade hodierna. Como destaca Queiroz (2005, p. 108), o passado “é resgatado através de documentos históricos, que se constituem em patrimônio cultural, em bem cultural de uma determinada civilização.”

Ainda há muito para ser desvendado e explorado no documento citado no presente artigo, bem como em muitos outros escondidos e/ou esquecidos embaixo de pilhas de papéis, em armários de arquivos públicos, ao longo dos sertões...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera L.C. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: FUNDAJ Editora Massangana; UFPE, Editora Universitária, 1994.

CARTIER, Georges. As bibliotecas e a defesa dos manuscritos. *O Correo Unesco*, vol. 17, n.7, p. 6-8, jul. 1989.

QUEIROZ, Rita de C. R. Documentos históricos: patrimônio cultural. *Outros Sertões*. Euclides da Cunha, ano 1, n. 1, p.105-114, 2005.

ROCHA, Rubens. *História de Tucano*. [s.n.] Feira de Santana, 1978.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

**O PAPEL DE MEDIAÇÃO DO DIVULGADOR
NO PROJETO DISCURSIVO
DO GÊNERO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Urbano Cavalcante Filho (UFBA, UESC, IFBA)
urbanocavalcante@yahoo.com.br

Vânia Lúcia Menezes Torga (UFMG, UESC)
vltorga@uol.com.br

**A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim
e os outros.**

**Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na ou-
tra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o
território comum do locutor e do interlocutor.**

(Mikhail Bakhtin)

1. Introdução

O presente trabalho apresenta parte das reflexões desenvolvidas na investigação do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, desenvolvida na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus-BA. Neste texto, nosso objetivo é discutir o papel desempenhado pelo divulgador na mediação que estabelece entre o discurso da ciência e o público leitor (não especialista), no projeto discursivo do gênero divulgação científica, a partir das reflexões propostas por Campos (2006), ao tratar da enunciação ternária que constitui o projeto de dizer desse gênero discursivo. Nesse trabalho, os gêneros discursivos são concebidos numa concepção dialógica de linguagem, a partir dos pressupostos bakhtinianos, e o corpus é constituído por textos produzidos e assinados pelo Prof. José Luiz Fiorin e publicados na revista *Língua Portuguesa da Editora Segmento*. Nessa atividade enunciativa do divulgador, observamos um trabalho resultante de um gesto de interpretação, operado na ordem do deslocamento (CAVALCANTE FILHO, 2011) e constituindo, assim, um novo discurso.

2. Os gêneros do discurso

Desde Platão e Aristóteles, a noção de gênero discursivo vem sendo uma preocupação constante entre os estudiosos da linguagem, haja

vista as várias classificações que têm aparecido ao longo dos tempos. “Essa preocupação com a questão do gênero tem resultado numa variedade de abordagem – o que se atesta pela metalinguagem utilizada; tem-se usado às vezes indistintamente os termos: gêneros textuais, tipos de discurso, tipos textuais, modos/modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos etc.” (BRANDÃO, 2003, p. 35). Dessa forma, essa questão do gênero foi preocupação primeira da poética e da retórica e não da linguística. Sobre isso, Brandão (2003, p. 35) elenca duas razões: primeiro, porque a linguística, enquanto ciência específica da linguagem, é recente, e depois porque a preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto (a exemplo do fonema, da palavra, da frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar na questão da classificação. Essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar somente com textos literários, mas se volta também para o funcionamento de qualquer tipo de texto.

Em seus escritos, o linguista russo Mikhail Bakhtin (1997) focaliza sua reflexão no caráter social dos fatos de linguagem. Nessa perspectiva, o enunciado é encarado como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta como pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade linguística. Dessa forma, o autor insiste sobre a diversidade das atividades sociais que são exercidas pelos diversos grupos e, conseqüentemente, sobre a multiplicidade das produções de linguagem ligadas a essas atividades. Isso nos permite dizer que é impossível a comunicação verbal a não ser por algum gênero, assim como também é impossível se comunicar a não ser por algum texto. Dito de outra maneira, a comunicação verbal só é possível por algum gênero discursivo. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (1997), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Com essa noção, Bakhtin ratifica a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal.

Dessa forma, Bakhtin estende os limites da competência linguística dos sujeitos para além da frase na direção dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” e do que ele chama “a sintaxe das grandes massas verbais”, isto é, os *gêneros discursivos*, com os quais temos contato e vivemos imersos desde o início de nossas atividades de linguagem.

Entendendo, pois, os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, é notório que esse conceito de gênero es-

tá integrado à atividade social de utilização da língua, que sofre uma regulação das condições e finalidades de cada uma de suas esferas da atividade produzida pelos seres humanos nas situações comunicativas relativamente estáveis a que estão integrados.

Ainda pensando no aspecto “relativamente acabado” dos gêneros, poder-se-ia resumir a discussão em torno de tal temática da seguinte maneira: os gêneros, segundo essa visão bakhtiniana, são resultados da fusão de três dimensões constitutivas, como bem sinaliza Bakhtin: i) o conteúdo temático ou aspecto temático – objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais –, o qual tem a função de definir o assunto a ser intercambiado; ii) o estilo verbal ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero –; iii) a construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, que sinaliza, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizados pelos interlocutores.

2.1. Divulgação científica: gênero do discurso?

É consenso entre os estudiosos, uma tarefa não muito simples definir o texto de DC, pois, de acordo com Sánches Moura (2003, p. 13), “cada divulgador tem sua própria definição de divulgação”. No entanto, é sugerido o seguinte conceito operativo: “a divulgação é uma recriação do conhecimento científico, para torná-lo acessível ao público”.

Nesta perspectiva, destacamos como principal eixo teórico, o trabalho de Authier-Revuz (1998) sobre DC. Na concepção dessa autora, o texto de divulgação científica é uma associação do discurso científico com o discurso cotidiano, sendo que este último favorece a leitura por parte de um número maior de leitores. A autora conceitua DC como:

uma atividade de disseminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária, não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 107).

Horta Nunes (2003), ao abordar o texto de DC, afirma haver “uma justaposição entre os discursos científico e cotidiano”, como se houvesse uma concorrência entre os conhecimentos, demonstrando, desse modo, estabelecer posições que sinalizam a hierarquização das formas de saber.

Orlandi (2001) afirma que a divulgação científica é uma relação estabelecida entre duas formas de discurso – o científico e o jornalístico – em uma mesma língua.

Diante dessas definições, podemos concluir que o texto de DC constitui a intersecção entre dois gêneros discursivos: o discurso da ciência e o discurso do jornalismo, este último visto como o discurso de transmissão de informação. Para Campos (2006, p. 1) esse gênero “é considerado como realização enunciativa marcada pela ação de quem é colocado na posição de *um* ao falar *pelo outro* (o especialista) *para o outro* (não especialista)”.

Noutras palavras, o *eu* refere-se ao divulgador que utiliza uma linguagem discursiva para se aproximar do *outro* – o público (não especialista), a partir das informações de um *outro* – o especialista (o cientista/ciência).

Convém salientar que se trata de um público-leitor distanciado das ciências ou de alguns de seus ramos, ou seja, a divulgação da ciência é veiculada em vários meios de comunicação em que leitores potenciais podem ser leigos em determinados assuntos.

Verticalizando mais a abordagem sobre a DC, retomamos a interpretação do postulado bakhtiniano a respeito da noção de gênero como tipo relativamente estável de discurso, elaborado por cada esfera de utilização da língua.

Considerando o fato de que o caráter e os modos dessa utilização são variados, variadas também serão as modalidades de gêneros discursivos. Dessa forma, pensando a divulgação científica, ela está circunscrita a uma esfera de utilização da língua, podendo ser encarada como um gênero discursivo. Mas não só por isso. Os gêneros, como já foi anteriormente abordado, refletem, então, as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas no tocante a três aspectos: o conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, elementos esses indissolúvelmente ligados entre e si e fundidos no todo do discurso. “Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades”, ressalta Fiorin (2006, p. 62). Sua estabilidade é demonstrada, como dito anteriormente, no conteúdo temático, no estilo e na organização composicional.

Partindo do pressuposto de que os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às características de sua esfera, pelo

contrário, neles que elas “se mostram”, todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação. No caso da divulgação científica, a caracterização do seu discurso, do ponto de vista temático, reside no assunto “ciência e tecnologia”, constituindo-se um tema único, concreto, histórico e que se adapta às condições do momento, conforme Bakhtin propõe para constituir um gênero.

Outra dimensão constitutiva do gênero que está estritamente vinculada à unidade temática, é a construção composicional. A construção composicional é a forma de organizar o texto, de montar a estrutura com os itens que comporão a obra. Como exemplifica Fiorin (2006, p. 62):

[...] sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram escritas e o nome de quem escreve e da pessoa para quem se escreve.

Pensando nos textos da revista *Língua Portuguesa*, que constituem nosso *corpus*, podemos perceber que, em relação à forma composicional, a maneira como o discurso é constituído e as relações dialógicas que acontecem entre os parceiros da comunicação verbal, põem em funcionamento procedimentos discursivos variados, dentre eles: a recuperação de conhecimento tácitos, gancho frio, conclusão no início do texto, explicações, exemplificações etc. Todas essas formas dão à DC uma composição característica desse gênero de discurso.

Quanto ao terceiro elemento constitutivo do gênero discursivo e que está vinculado estritamente à unidade temática e composicionalidade, o estilo, este é entendido como “seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 62). Dirigido a um público não especializado nos assuntos de ciência, o discurso da divulgação deve dispensar a linguagem esotérica exigida pelo discurso científico preparado por e para especialistas e abrir-se para o emprego de analogias, generalizações, aproximações, comparações, simplificações - recursos que contribuem para corporificar um estilo que vai se constituir como marca da atividade de vulgarização discursiva (ZAMBONI, 1997, p. 122).

Vejamos o que diz Bakhtin sobre essa questão:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKH-TIN, 1997a, p. 266).

É o que ocorre com os exemplos abaixo, retirados dos textos que constituem o *corpus* da pesquisa:

(1) Um esquema argumentativo são relações entre premissas. A argumentação opera com dois grandes tipos de esquemas: a implicação (se A, então B) e a concessão (A, embora B) (FIORIN, 2009a, p. 22).

(2) Uma declaração de inocência em termos penais não significa que o júri ou o juiz creia que o acusado é inocente, quer dizer que não tem certeza de que ele tenha delinquido. (FIORIN, 2010b, p. 41).

(3) Além dos casos de ambiguidade, há certos equívocos que derivam do uso, nos raciocínios lógicos, de palavras com mais de um sentido. *Por exemplo*, nos silogismos, o termo médio aparece duas vezes, uma na premissa maior e uma na menor (FIORIN, 2010d, p. 23).

Observemos, nesses fragmentos apresentados, que as condições em que os textos de DC são produzidos fazem com que o enunciador lance mão de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua para poder efetivar seu projeto de dizer. São discursos marcados pela definição (exemplo 1), explicação (exemplo 2) e exemplificação (exemplo 3). Tudo isso concorrendo para caracterizar o DC, no seu propósito maior de ser compreendido por o público a que se destina (um público não especialista dos conteúdos do mundo da ciência).

3. O papel do divulgador: mediação de um que fala pelo outro e para o outro

Pensar o gênero DC exige que voltemos nossa atenção a respeito da importância que exerce, na mediação do especialista em interação com o não especialista, a experiência de linguagem da figura do divulgador.

Na caracterização do gênero DC, percebemos a interação que marca a enunciação do especialista com a enunciação do não especialista, mediado pela enunciação do divulgador. Nessa articulação, segundo Campos (2006, p. 11):

DV [divulgador] assume a posição de um para tentar, discursivamente, fazer a aproximação do outro (Ciência) ao universo do outro (Público), e vice-versa, constitui a enunciação ternária, ou seja, a enunciação do gênero Divulgação Científica, que se realiza com a mediação, praticada por DV, no jogo interativo de linguagem. Aqui, DV articula a enunciação primária (enunciação do especialista) com a enunciação secundária (enunciação do não especialista). Tal conjunto de experiências de linguagem, ou de gênero, vem marcado, dialogicamente, por uma dupla exterioridade e uma dupla excedência. Ou seja, ao dizer, emblematicamente, eu falo pelo outro para o outro, assume o seu propósito discursivo de produzir um texto que promova a aproximação de uma enunciação à outra.

Com a intenção de melhor explicitar essa enunciação ternária apresentada por Campos, vejamos a seguinte ilustração:

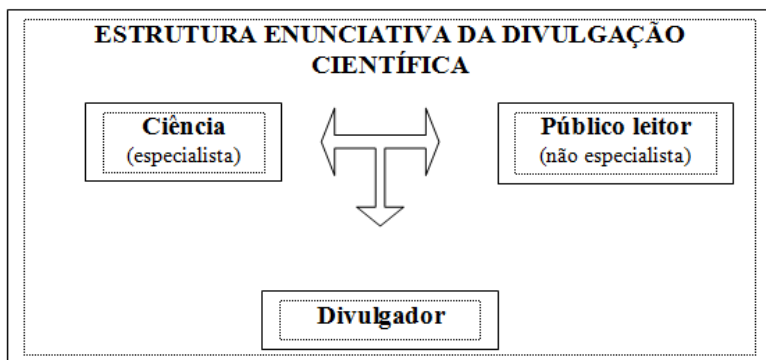


Figura 2: Esquema da estrutura enunciativa da divulgação científica

Como pode ser observado, na enunciação da DC, há uma estrutura enunciativa de três lugares com duas extremidades: o primeiro é o lugar da ciência, representado pelos cientistas, cuja autoridade traduz-se em garantia de credibilidade e seriedade. O segundo lugar é ocupado pelo “público leitor”, chamado de não especialista, cuja imagem é construída a partir da ideia de um homem leigo, porém aberto e curioso sobre “novidades” da ciência. Por fim, no terceiro lugar, temos o divulgador, que é o mediador dessa relação, cuja função é aproximar os dois pólos.

Posso dizer de outra maneira: no gênero DC, o papel desempenhado pelo divulgador é o de mediador, cujo espaço de enunciação localiza-se no interdiscurso, já que ele (o divulgador) fala do outro (ciência) para o outro (público leitor), gerando, de modo criativo, uma nova enunciação: a enunciação da divulgação científica, que tem como alvo o não especialista. O que temos aí, não é mera forma de reformulação discursi-

va, mas essencialmente a formulação de um novo discurso (ZAMBONI, 1997, p. 28), com características e finalidades próprias.

A atividade do divulgador, antes de ser mera adaptação daquilo que foi formulado pelo discurso científico, é, antes de tudo, um verdadeiro trabalho discursivo. O trabalho do divulgador é resultado de um gesto interpretativo do discurso da Ciência e não apenas uma reformulação de seu discurso. O modo como o divulgador vai elaborar seu discurso depende essencialmente do contexto discursivo em que se inscreve, o que inclui, como vimos, não apenas o meio através do qual o seu artigo será veiculado, mas, essencialmente, o interlocutor a quem este se dirige.

Segundo Orlandi (2001, p. 23), “o jornalista lê em um discurso e diz em outro”. Esta autora encara o discurso de DC como um “jogo complexo de interpretação”, visto que a divulgação relaciona diferentes formas de discurso na mesma língua; portanto, trata-se de discursividades diferentes. Por isso que defendemos a ideia de que o divulgador não traduz o discurso científico, antes ele trabalha no entremeio desses dois discursos. O que há, pautado na reflexão de Orlandi, é uma interpretação da ordem do discurso da ciência que vai produzir um lugar de interpretação em outra ordem de discurso. Teremos aí, a constituição de efeitos de sentidos próprios do domínio discursivo da DC. Na posição da autora, a DC é uma versão da ciência.

Em seu estudo, Grigoletto (2005) afirma, aproximando-se da posição de Orlandi, que o trabalho do jornalista científico (aqui, eu desloco para divulgador) é resultado de um gesto de interpretação do discurso da ciência e não apenas de tradução de um código e/ou termos especializados. Dessa forma, na produção do discurso da DC, o divulgador desloca os saberes da ordem da ciência, como também recorta elementos da ordem do senso comum.

Dessa forma, fica notório que estamos diante de instâncias diferentes de enunciação e, portanto, efeitos de sentido diferentes. O que significa na ordem do discurso da ciência, enquanto lugar de produção do conhecimento, na DC ocorre o deslocamento para a produção da informação.

Nesse processo de deslocamento, há uma nova enunciação. O divulgador não é um tradutor, mas se inscreve como um autor que, após o gesto de interpretação do discurso da ciência, ele tem seu ato responsá-

vel¹ (no sentido bakhtiniano do termo) e responde por essa enunciação, num espaço de interdiscursividades, pois o próprio princípio fundador da linguagem é a dialogia.

Na enunciação da DC, é o locutor (divulgador) quem toma a palavra. E essa palavra existe para ele sob três aspectos, conforme assinala Zamboni (1997): i) como palavra neutra da língua (desprovida de expressividade); ii) como palavra do outro (preenche o eco do interdiscurso); e iii) como palavra minha, que, por estar a serviço de minha intenção comunicativa, do meu querer-dizer de locutor, já está impregnada de meu tom, de minha expressividade.

Com isso, posso ampliar a reflexão ao pensar, tomando Bakhtin como referência, a importância da atividade do locutor (divulgador), pois é ele o responsável na busca do gênero discursivo adequado ao cumprimento de sua intenção comunicativa e no estabelecimento da relação da expressividade com objeto do seu discurso. Em seu projeto do querer-dizer “coisas da ciência para o público em geral” está presente sua visão de mundo, enquanto autor, e sua marca de individualidade também se manifesta em cada um dos elementos estilísticos com os quais se cumpre a sua intenção comunicativa.

Além da importância, no projeto comunicativo da divulgação científica, a figura do “outro” também é determinante para a realização do projeto do querer-dizer do divulgador. Ora, ao enunciar, enuncia-se a alguém. Vejamos o que diz Bakhtin (1992, p. 320) a respeito desse “outro”: “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário”. Afinal de contas, faz parte da natureza do enunciado buscar uma compreensão responsiva ativa, isto é, a resposta presumida influi no enunciado do locutor no momento em que ele está sendo elaborado; na verdade, o que se tem é uma coenunciação.

¹ O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. Nas palavras de Bakhtin, “cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto [...] cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (2010, p. 44). Ou seja, Bakhtin postula que se cada sujeito ocupa um lugar singular e único, esse sujeito apresenta-se, portanto, como responsável pelos seus atos. Assim, o ato ético corresponde a um conjunto de obrigações e deveres concretos, é o agir no mundo, ligado diretamente à realidade.

Isso nos obriga, tomando a experiência dialógica da linguagem como pressuposto, na relação dos interlocutores que escrevem e lêem, a pensar o texto de divulgação científica, portanto, como um “espaço marcado pela atividade de quem escreve, na posição de *um*, e quem lê, na posição de o *outro*” (CAMPOS, 2008, p. 6). Ainda com base na argumentação de Campos (2008, p. 6):

Do ponto de vista dialógico, o que se espera do locutor, quando assume a posição de linguagem identificada como *um*, é a construção imaginária de um alocutário, figurado na posição identificada como o *outro*. Desse modo, ao escrever, o locutor constrói com a linguagem não só a si, mas ainda o alocutário: o seu leitor. E assim fazendo, agindo com a linguagem, o locutor procura conquistar o seu alocutário, operando no sentido de fazê-lo ser o que está sendo imaginado pela posição daquele que figura como *um*: o locutor. Nesse caso, o locutor pode ser caracterizado como uma operação, ou estilo, de conquista do alocutário: uma estratégia textual de escrita que prefigura estratégias textuais de leitura. E esse, o alocutário, na posição que o figura como *outro*, executaria também operações de linguagem que se articulam naquilo que pode ser definido como estratégias textuais de leitura para a conquista do escritor como construção de linguagem articulada pelo leitor (CAMPOS, 2008, p. 4).

Dito de outra forma, a palavra do divulgador está marcada, constitutiva e mostradamente, das palavras do outro. Seria ilusório pensar que as palavras enunciadas por Fiorin nos textos constantes do nosso *corpus* têm origem nele mesmo. Em seu projeto enunciativo, estão as palavras do outro, a voz da ciência...

4. Considerações finais

Analisando o movimento discursivo dialético protagonizado pelo divulgador na mediação que estabelece entre o discurso da ciência e o público leitor (não especialista), no projeto do gênero divulgação científica percebemos, com base nas reflexões de Campos (2006), que se trata da enunciação ternária que constitui tal projeto de DC. Assim, nessa atividade discursivo dialética de enunciação do divulgador, defendemos que o seu espaço de enunciação localiza-se no interdiscurso, já que ele (o divulgador) fala do outro (ciência) para o outro (público leitor).

Com essas colocações sobre o gênero discursivo DC, uma questão que surge é que, ao se refletir sobre o papel da ciência tal como ela se constitui hoje, numa sociedade como a nossa, implica pensar também numa discussão que deve levar em conta não só a produção do conhecimento científico, mas também a sua transmissão e a sua reprodução, com

um olhar para as questões ética e estética que permeiam nossas ações no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogeneité montrée et hétérogeneité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV- Revue de linguistique*, Paris: Centre de recherche de l'Université de Paris VIII, n. 26, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: UNICAMP, n. 19, jul-dez/1990, p. 25-42.

_____. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: _____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998, p. 107-131.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. A. F. Bernadini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993a, p. 13-70.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CAMPOS, E. N. O diálogo do espelho. In: *O eixo e a roda*. Belo Horizonte, v. 12, p. 301-309, jan/jul. 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>

_____. *Dialogismo e prescrição: gênero, discurso, persuasão e gramática*. In: *III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino/I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade*, 2008. Ilhéus-BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2008, v. 1.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Justiça da cruz. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 46, ago. 2009a, p. 22-23.

_____. A analogia na política. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 47, set. 2009b, p. 24-25.

_____. As formas lógicas da argumentação. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 47, out. 2009c, p. 52-53.

_____. Não há rosas sem espinhos. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 48, nov. 2009d, p. 38-39.

_____. Quando partes parecem o todo. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 49, dez. 2009e, p. 32-33.

_____. O todo é menos que a parte? *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 50, jan. 2010a, p. 38-39.

_____. Assunto encerrado. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 51, fev. 2010b, p. 40-41.

_____. A ambiguidade das palavras. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 52, mar. 2010c, p. 42-43.

_____. A precisão da frase. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 53, abr. 2010d, p. 22-23.

_____. Maravilhas da enunciação. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 54, maio. 2010e, p. 20-21.

_____. Eu, tu & ele. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 55, jun. 2010f, p. 40-41.

_____. As marcas do tempo. *Língua Portuguesa*. Ano 4, nº 56, jul. 2010g, p. 50-51.

GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. Tese de doutorado em letras. Instituto de Letras, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2005.

KREINZ, G. Divulgação, linguagem e ideologia. In: KREINZ, G.; PAVAN, C. (Orgs.). *Idealistas isolados: ensaios sobre divulgação científica*. São Paulo: NJR/ECA/USP, 1999.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, M. F. Divulgação científica e a heterogeneidade discursiva. In: *Anais II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2005. CD-ROM.

ORLANDI, E. P. Divulgação científica e efeito-leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento*: estado, mídia e sociedade. Vol. 1, Campinas: Pontes, 2001.

PERUZZOLO, A. *Elementos de semiótica da comunicação*. Quando aprender é fazer. São Paulo: EDUSC, 2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SÁNCHEZ MOURA, A. M. S. *A divulgação da ciência como literatura*. 14. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

ZAMBONI, L. *Heterogeneidade e subjetividade no discurso de divulgação científica*. Tese de doutorado em linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1997.

**O PROCESSO DE LEITURA
A PARTIR DA INTERTEXTUALIDADE
EM A TURMA DA MÔNICA**

Luciana da Costa Quintal
professoralucianaquintal@gmail.com

1. Introdução

A aplicabilidade da leitura em sala de aula ainda é uma busca incessante de educadores em levar a literatura aos pequenos. Essa intenção é a de enriquecê-los com a cultura e a informação e, por conseguinte, transformá-los em adultos que cultivem o hábito de ler. Deste modo, não se pode deixar de sublinhar que escola é um espaço privilegiado para o grande encontro entre o autor, o leitor e o livro, fundamental para que se formem leitores cidadãos competentes.

O mais importante desta atividade é transformá-la em mais uma fonte de lazer. Para isso, a leitura deve cumprir seu papel de interlocução com o leitor, exigindo sua participação ativa, buscando no aluno despertar o prazer de ler e, assim, tornar esses momentos agradáveis. A partir desta riqueza, ele se tornará um indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo.

Uma das questões mais levantadas pelos educadores é o porquê apesar de tamanho empenho, as crianças e os jovens ainda leem tão pouco. A resposta para esta dúvida pode ser encontrada na falha política de educação no Brasil e na má distribuição de renda que aqui se encontra. Porém, há de se convir que, por mais que existam forças maiores, o poder que o professor exerce em sala de aula é imbatível.

Outrossim, seria mais fácil culpar a televisão, entre outros meios de comunicação de massa, mas a leitura e a mídia televisiva são universos distintos, pois, para os fins que cada uma se destina, são eficientes. Se outros meios estão em melhor colocação de favoritismo entre os jovens, logo, é porque, de alguma forma, conseguiram, em maior escala, tocar a sua emoção.

Com isso, nota-se que pais e professores não estão sabendo explorar o texto literário para levar às suas crianças. Elas precisam de um exemplar leitor em seu convívio para que possa ver que a leitura é sim

uma atividade agradável e prazerosa, jamais podendo ser tachada como obrigação, avaliação e punição.

Formador de opiniões, centro das atenções e modelo a ser seguido, o professor deve passar para o aluno a distinção entre a informação e a arte, a subjetividade e a objetividade, a denotação e a conotação, e o espaço imaginário e a vida real, através da grande matéria-prima da leitura: a palavra.

O ato de ler exerce papel imprescindível na área pedagógica, pois, integra o desenvolvimento da coordenação motora, da construção cognitiva e apreciativa dos discentes. Para isso, a escolha do livro é de suma importância para que o processo de aprendizagem esteja aliado ao prazer.

Desse modo, não há de se esquecer que o objetivo primordial da escola é avaliar e, sem contextualização de um trabalho lúdico, a prova vai discriminar o aluno que não leu, assim como foi destacado por Maria Antonieta Antunes Cunha, em sua obra de cunho pedagógico, *Literatura Infantil: Teoria e Prática* (1986, p. 43). Ou seja, os métodos avaliativos devem ser reformulados, embasados, pelo exposto abaixo:

Da perspectiva de uma filosofia de educação, é obrigação do educador mostrar não só a literatura como também as demais artes como as mais fascinantes formas de descoberta do indivíduo, nas relações de recreação e recreação possíveis entre ele e a obra. É também obrigação do educador descortinar todas as possibilidades de cada arte, mas 'deixar' o aluno livre para se aventurar nos caminhos de uma ou outra, dono que ele tem de ser de suas opções. Se ele não fizer a opção que desejamos, paciência. Mesmo que ele estivesse errado (e não é o caso), o direito de errar (e, se for erro, suas consequências) é dele. (CUNHA, 1986, p. 43).

2. O que é (são) intertextualidade?

Muitas vezes é preciso recorrer a outros textos para que se obtenha a compreensão da leitura em questão. A este recurso chamamos de intertexto, hibridização ou, como citou Ingedore Koch em seu livro *Ler e Compreender: os sentidos do texto* (2007, p. 114), a intertextualidade intergêneros. A intertextualidade (ou hibridismo) leva em consideração o objetivo do veículo de informação em questão para unir dois gêneros textuais diferentes dissociados em um mesmo texto.

À leitura que recorreremos neste caso associaremos como texto-fonte. Este pode remeter o leitor ao estilo, composição, sentido e até por algumas passagens do texto. Esta atividade, conjunta ao processo de lei-

tura e à construção de sentidos, fundamenta a necessidade de se conhecer a origem do novo texto em uma nova situação comunicativa com outros recursos, composições, formas, estilos e objetivos.

A intertextualidade constitui e é constituída pelo processo de leitura e produção textuais, no tocante à relação que mantém com outros textos. São recursos de interlocução que, segundo o dialogismo de Bakhtin, citado em *Intertextualidade: diálogos possíveis* (2007, p. 9), concebem cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos.

A teoria de Bakhtin (1929) se baseia neste incrível mundo do intertexto de que um enunciado jamais poderá ser compreendido separadamente de outros, pois ele estará sempre em diálogo com outros textos. Assim, como no cotidiano, tudo que falamos e ouvimos no presente se refere às experiências vividas em outras situações do passado. Portanto, todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. De acordo com a afirmativa do próprio autor (1986, p. 162), extraída da obra *Intertextualidade: diálogos possíveis*, de Ingedore Koch (2008, p. 16):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. (BAKHTIN, 1986, p. 162)

Os tipos de intertextualidade são as classificações encontradas para os mais diversos diálogos entre os textos. Desta forma, teremos a intertextualidade em sentido amplo, quando é parte constituinte de qualquer discurso e; a intertextualidade mais restrita, que conta com a participação de um intertexto. Esta última ainda pode ser dividida em temática, estilística, explícita e implícita.

A intertextualidade temática, geralmente, envolve textos da mesma área de conhecimento. Assim, se pode defini-la como o diálogo entre textos dentro de um tema em comum. Podemos citar como exemplo, as HQs de um mesmo autor, como a que mostraremos a seguir: mais uma do pai da Turma da Mônica, demonstrando na legenda “PLANO INFALÍVEL Nº 3480”, a referência com outras histórias produzidas anteriormente (**Fig. 1**). Há autores que consideram este tipo de intertexto como autotextualidade ou intratextualidade:



Fig. 1: Personagem Cebolinha realizando a autotextualidade

Ocorre a intertextualidade estilística quando o texto, de certa forma, imita estilos ou variedades linguísticas existente em outras fontes. No quadrinho abaixo exposto, Chico Bento e sua namorada Rosinha estão enaltecendo a lua. Pode ser facilmente identificado na fala dos personagens a marca oral de pessoas que, em geral, vivem em espaço rural (Fig. 2). Tais como “Si” em lugar de “se”, “ti” e “te” e “memo” ao invés de “mesmo”. Além da oralidade presente na conjugação equivocada do verbo “dar”:



Copyright © 2008 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fig. 2:
Os personagens Chico Bento e Rosinha realizando a intertextualidade estilística

Já a intertextualidade explícita é quando o autor menciona o texto-fonte e, assim, expõe a referência bibliográfica contida em sua obra (fig.3). Isto ocorre nos quadrinhos que veremos a seguir, quando os personagens Cascão e Cebolinha encontram uma lâmpada, talvez a mesma de *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*. O último faz a referência à obra clássica, enquanto o primeiro ratifica esta suposição:



Figura 3: O personagem Cebolinha realizando a intertextualidade explícita

Em outro caso, quando se trata de uma intertextualidade implícita, o produtor do texto usa a produção de outra pessoa como fonte, sem mencioná-la. Desse modo, ele pode se apoiar, questionar ou contrariar a posição do autor-fonte, apropriando-se do texto para imitá-lo, parodiá-lo ou reformulá-lo. Então, se espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto (fig.4). Como veremos abaixo, a personagem Mônica se apropria da fala da madrastra malvada de *A Branca de Neve e os Sete Anões*, ao indagar sobre sua beleza ao espelho:



Figura 4: A personagem Mônica realizando a intertextualidade implícita

Aqui encontramos também a intertextualidade intergenérica, que mescla o gênero HQs com o gênero contos de fadas. Há também outras

situações que incluem a intertextualidade tipológica, quando se integram em uma mesma leitura diferentes tipos de textos, tais como argumentativos, injuntivos, descritivos, argumentativos, expositivos e diálogo.

Um conceito que se deve ter bem definido é a diferença entre intertextualidade e polifonia. Este é mais amplo, enquanto aquele se restringe à presença de um intertexto. Em se tratar de polifonia, sua função requer representações de pontos de vista diferentes no texto. São as diversas vozes dentro dele, o que não quer dizer que haja intertextualidade.

Os quadrinhos, os contos de fadas e a leitura, quando associados, são ricos materiais para o desenvolvimento da capacidade de interpretar os sentidos e os símbolos do texto. Através dele, há de se encontrar a magia que envolve o ser humano ao mundo imaginário e deste encontro, extrair a metáfora da vida. Para o educador, cabe direcionar os alunos não só ao que está escrito, como também ao que há de implícito nas entrelinhas, fazendo com que eles tracem novos caminhos pela leitura.

As novas sensibilidades oferecidas por este tipo de leitura produzem ideias e sentidos no sistema cognitivo infantil. Além da capacidade de simbolização, revelam a realidade do mundo real para as crianças. Já para os mais crescidos, remetem ao encontro com o universo criança que há dentro de cada um de nós.

A literatura fantástica como representação da vida mostra ao aluno o que é a subjetividade, além de fazê-lo reconhecer o tipo narrativo, os mais diversos discursos e suas variações, e histórias e experiências do mundo. Para a vida de fora dos livros, há de se ensinar as perdas e os ganhos, os sentimentos bons e ruins, os bons modos, a superação de conflitos e, principalmente, estimulá-lo a buscar a felicidade eterna dos contos de fadas.

A partir de tantos conteúdos e funcionalidades, a sala de aula deve abranger a compreensão, a discussão, o respeito e o apoio entre tantas infintas relações entre professor e aluno. Compreender suas necessidades, respeitar seus desejos e direitos e auxiliá-las no enriquecimento do saber, é apenas o início da árdua tarefa de ensinar a ler.

Deve-se ensinar a ler funcionalmente textos clássicos, situações e o que lhe for necessário, afinal sempre há texto em todos os lugares e em todos os textos. Pode-se dizer, então, que o intertexto é um fenômeno de sobrevivência e eternidade, imortais que são na memória dos leitores. No caso dos contos de fadas e as histórias em quadrinhos, une-se a leitura

prazerosa da associação de imagens com os balões com os “para sempre” inesquecíveis contos de fadas.

3. *Uma proposta intertextual*

A proposta que se pretende desenvolver é simples e pode variar de acordo com a idade e o grau de conhecimento dos alunos, além de sua série escolar. Os principais objetivos deste planejamento são a incitação à pesquisa e ao raciocínio para associar os textos levados pelo professor à sua bagagem leitora. Em outras palavras, é extrair do conhecimento prévio dos alunos o despertar para o fenômeno da intertextualidade.

Sendo assim, os conteúdos de leitura deverão levá-los à própria produção escrita e oral. A sugestão de material adequado é de suma importância neste momento e deve corresponder ao objetivo específico do professor. Como o intertexto pode ser encontrado em diversos tipos de texto, e em suas formas mais variadas, esta atividade permitirá ao educador abordar quais e quantos temas dispuserem o material escolhido.

Para esta atividade, o tema escolhido é o conto de fadas. Portanto, o material necessário para realizá-la são histórias em quadrinhos selecionadas – todas aquelas que contenham relação intertextual com os contos – e livros de contos infantis. Para isso, o professor deverá separar o tempo estimado o quanto for necessário.

Uma sugestão de bibliografia que podemos incluir são as revistas de *A Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, que fazem parte da coleção *Um Tema Só* e são intituladas *Fábulas*, ainda da Editora Globo. Para os contos de fadas é ainda mais fácil adquirir material, o importante é que se tenham historinhas diversificadas.

Na primeira parte do trabalho, será feita a (re)leitura dos contos, mas, antes disso, será pedido aos alunos um breve resumo de seu conhecimento prévio, tais como enredo, personagens e moral da história. Assim, poderá ser feita uma leitura em conjunto, com debates e dramatizações dos contos.

Numa segunda etapa, será realizada a leitura das revistas em quadrinhos. Esta leitura poderá ser feita de forma individual. Já que as revistas irão lhes proporcionar o diálogo com os contos lidos anteriormente, essa livre associação deverá ser observada separadamente em cada aluno.

A partir disso, o professor poderá fazer seus comentários e embasar uma aula expositiva com os diversos tipos de intertextualidade encontrados.

Os alunos, por sua vez, poderão selecionar os quadrinhos que melhor lhes aclararam a ideia de intertexto. Já o professor propõe-lhes que façam uma lista com as semelhanças encontradas e, depois, os tipos de intertextualidade reconhecidos. Por último, será realizada uma grande oficina, onde os alunos irão criar seus cartazes intertextuais, contendo as imagens e as associações feitas por eles.

Como produto final, será realizada uma exposição sobre a intertextualidade e os contos de fadas, que pode ser compartilhada com toda a comunidade escolar. Cada aluno terá a oportunidade de mostrar e explicar os fenômenos da intertextualidade. O professor norteará sua avaliação ao analisar o que foi apreendido nesta atividade e como foi a capacidade do aluno de expor suas ideias.

4. Conclusão

A presente pesquisa mostrou como os quadrinhos de *A Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, possuem rico material que oferece o reconhecimento da intertextualidade e a busca pelo conhecimento prévio dos alunos. Foi obtido sucesso sobre a questão da leitura, já que, de uma forma interessante e divertida, se pôde montar com os alunos um círculo de leitura proveitoso e, acima de tudo, com os objetivos alcançados.

Este artigo pôde apresentar a sala de aula como espaço de interação e exposição, onde os alunos conseguem participar de maneira criativa e criadora. Os alunos podem concluir por eles mesmos que as sequências narrativas em quadrinhos dialogam todo o tempo com os contos de fadas, sem desconsiderar as características próprias de cada personagem de Maurício de Sousa. Nesse sentido, pode ser explorada também a bagagem leitora da criança em relação à *Turma da Mônica*, que de certa forma também exigem seu conhecimento prévio.

O objetivo principal da pesquisa, o de fornecer trabalhos de intertextualidade aplicáveis à sala de aula, sua respectiva caracterização e os principais recursos linguísticos utilizados para a manutenção dos leitores de HQs com a finalidade de contribuir para a formação do leitor competente, foi alcançado, uma vez que a proposta oferecida se inicia com os

alunos lendo e explorando a funcionalidade da leitura; criam seus próprios textos e mostram o que aprenderam na exposição.

Esta realização materializa o conteúdo proporcionado pela intertextualidade em prol do amadurecimento da leitura e da escrita. Em outras palavras, desperta no aluno as curiosidades acerca do texto, aguçando a pesquisa e tornando-o um leitor/recebedor competente.

A base bakhtiniana deste trabalho comprova que toda enunciação é intertextual, mostrando aos alunos que um comentário, uma frase, ou até uma história em quadrinhos trazem comentários, frases e histórias já anteriormente enunciados. Dessa forma, os conceitos de intertextualidade aqui expostos fornecem aos alunos a reflexão do dizer ao já dito, possibilitando-o conhecimento e reconhecimento da paráfrase, da paródia etc.

Portanto, nossa sugestão de prática da intertextualidade em sala de aula, de forma bastante proveitosa, pode proporcionar aos alunos, além de mais conhecimento, o prazer de ler, não um martírio. Assim, o trabalho explora as histórias em quadrinhos como fonte de leitura, resgata os contos infantis como um conhecimento clássico e propõe ao jovem leitor a busca de outras leituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1986.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GRIMM, Jacob; Wilhelm Grimm. *Chapeuzinho Vermelho*. Tradução de Verônica Sônia Küle. Porto Alegre: Caminho da Luz, 2005.

GUSMAN, Sidney. *Maurício quadrinho a quadrinho*. São Paulo: Globo, 2006.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.

Ingedore G. Villaça Koch; BENTES, Anna Cristina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *O que é história em quadrinhos?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

SOUSA, Maurício. Fig. 1:

<http://www.turmadamonica.com.br/index.htm> Página Semanal 327. Acesso em: 20-04-2011.

_____. Fig. 2: <http://www.monica.com.br/cgi-bin/load.cgi?file=news/welcome.htm&pagina=../../mural/exposicao2011.htm>. Histórias Seriadas. Acesso em: 20-04-2011.

_____. Fig. 3: <http://www.turmadamonica.com.br/index.htm> Página Semanal 63. Acesso em: 20-04-2011.

_____. Fig. 4: <http://www.turmadamonica.com.br/index.htm> Página Semanal 18. Acesso em: 20-04-2011.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

O ROSTO DO DESEJO: POSIÇÕES E (EN)CANTOS

André Masseno (UERJ)

planob Massenno@yahoo.com.br

É o rapaz ou o mar quem tatua
em meus braços o pergaminho dos náufragos,
a rota insana de veleiros esquecidos?

Alexandre Bonafim

Em uma determinada passagem do livro *O Corpo como Objeto de Arte* (2002), Henri-Pierre Jeudy comenta a recusa de Paul Gauguin à representação desdenhosa da cultura do Taiti, justamente no período em que o pintor francês vivera naquele país em busca de uma nova temática para suas obras. Segundo Jeudy, o pintor destituiu-se de qualquer política de dominação e de exotismo ao aceitar a cultura taitiana em detrimento de sua cultura europeia:

Os corpos d[as] mulheres [do Taiti] não intrigam [Gauguin] como a um europeu que busca sensações desconhecidas; eles o atraem a ponto de deixar de ser ele mesmo, (...) guardando seu olhar de pintor que perde, pouco a pouco, suas próprias convenções culturais (JEUDY, 2002, p. 103).

Gauguin, entregue à experiência violenta das diferenças deste “corpo estranho” que invade o seu espaço, tanto de artista quanto de sujeito, torna-se uma ferramenta de leitura crítica de Jeudy quanto à visão reducionista do Outro promovida pelo idealismo democrático-igualitário, que apaga as diferenças e coloca todas as particularidades étnicas, culturais, sexuais e de gênero em uma *tabula rasa*. Neste território atual onde todos são (aparentemente) iguais, tornou-se condenatório qualquer discurso que fuja da chave piedosa do reconhecimento e da compreensão do corpo estranho e de sua alteridade irredutível. Como atesta Jeudy, “o reconhecimento da diferença e a compreensão dos sinais de sua manifestação já anunciam a própria morte da diferença em um mecanismo de integração recíproca” (JEUDY, 2002, p. 105).

Tendo em vista este pensamento de Henri-Pierre Jeudy, procurarei discorrer acerca deste impetuoso movimento chamado desejo que, a meu ver, tem uma estreita relação com o Outro, com este “corpo estranho” que tanto nos atrai. Este Outro, ao qual me refiro com uma inicial maiúscula, não se trata daquela alteridade domesticada que discursos homoge-

neizantes e (falsamente) democráticos vêm midiaticamente nos bombardeando através de imagens de uma (falsa) relação intercultural. Remetome à certa estância, inominável e radical, que nos assombra e sobre a qual, paradoxalmente, o nosso desejo se debruça e nos impele a uma aproximação. Friso, de antemão, que estou interessado na problematização acerca da relação entre o desejo e o Outro sob o ponto de vista artístico, isto é, no modo como a arte encena as potências múltiplas do desejo. Sendo assim, partirei da leitura de versos da canção “Menino do Rio”, de Caetano Veloso, permitindo-me enveredar pelas trilhas do desejo sob o mote de uma letra bastante presente no imaginário cultural brasileiro.

Composta em 1979, sabe-se que o compositor inspirou-se na figura do jovem carioca conhecido como Petit (apelido de José Artur Machado), surfista e figura lendária do badalado píer da Praia de Ipanema no início da década de 1970, na Zona Sul do Rio de Janeiro. “Menino do Rio” foi marcante por ter sido uma das canções pioneiras a conjugar a figura masculina com a paisagem carioca, optando por uma abordagem diversa à da linhagem antecedente e bossa novista que, em letras como “Garota de Ipanema” e “Ela é carioca” (ambas de Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim), relacionava a imagem da mulher à geografia litorânea do Rio.

Nos versos de “Menino do Rio”, o *eu*-lírico oferta a canção como uma carícia da boca – “Tome essa canção como um beijo” –, evidenciando que esta dedicatória possui não só um apelo reverencial, mas também erótico, a uma juventude que seduz o olhar alheio com a sua força desbravadora estampada na pele: “Menino do Rio/ Calor que provoca arrepio/ Dragão tatuado no braço”. Além do arrepio causado pelas altas temperaturas do verão carioca, há também o arrepiar-se ao se perceber olhando para “o lado quente do ser” (parafraseio aqui o título de uma canção de Antonio Cícero e Marina) na figura de um jovem rapaz, que se torna espelho-amálgama daquele que o observa: “Pois quando eu te vejo/ Eu desejo o seu desejo”. O corpo de menino, que flerta descompromissado com a vida, aquece o olhar de seu observador que, por sua vez, flerta o jovem e se deixa ser devorado pelo desejo alheio. Portanto, dois corpos desejantes acabam por se amalgamar em uma voz que canta em ode não só à paisagem carioca, personificada pela figura masculina da canção, mas também à máxima potência do desejo, isto é, ao querer que o desejo seja liberto e deliciosamente devastador em todo o instante, seja no agora da realidade ou na imensidão do sonho: “O Havaí/ Seja aqui/ Tudo o que

sonhares/ Todos os lugares”. O desejo é um mar que lambe corpos, espaços e temporalidades.

Na letra de Caetano, o desejo pode ser entrevisto como força que se desprende do sujeito e se expande no seu entorno, que então é recontextualizado e transformado. O desejo mobiliza, nos põe tanto em fruição como em postura de reflexão, numa tentativa de apreender, por meio da consciência, e de enunciar aquilo que nos desloca do estado de coisas para instaurá-lo no momento de um acontecimento. Contudo, o desejo é capaz de ser capturado pela consciência? No que tange à canção “Menino do Rio”, o *eu*-lírico pouco se importa em circunscrever o limite de seu desejo, deixando-se levar pelo deleite de ser invadido pelo “objeto” de (en)canto que lhe penetra o corpo, tornando-se, assim como o menino, um “corpo aberto no espaço”. Entretanto, ressalto que este “estado fusional” entre o observador e o observado em “Menino do Rio” somente é possível mediante um inicial “pacto de distância” entre o desejante (o *eu*-lírico da canção) e o desejado (a presença solar da jovem figura masculina). O desejo instaura-se justamente no encontro das diferenças entre o sujeito e o Outro sob o corpo do observador. É uma fusão que, paradoxalmente, não extingue as diferenças, e somente através destas é que o encontro torna-se possível. Além disso, na canção de Caetano, este Outro, figurado pelo jovem carioca, também tem seus próprios desejos. Portanto, a riqueza do *eu*-lírico de “Menino do Rio” está na sua astúcia em perceber que a figura masculina que ele tanto deseja, não é algo inanimado – como geralmente a noção de Outro pode ser assemelhada/assimilada ao ser enunciada pelo vocábulo “objeto” –, mas sim um sujeito que também possui desejos. Ao observador pode escapar a compreensão dos desejos de seu observado, já que ambos podem ter motivações contrárias. Entretanto, este desconhecimento mútuo de modo algum impossibilita o encontro entre os desejantes, muito pelo contrário: instiga e alimenta proximidades entre si.

Porém, deslocando a canção de Caetano Veloso para a esfera social deste começo de segunda década do século XXI, o que a imagem do masculino, entrevista em “Menino do Rio”, nos auxilia para pensarmos sobre os jovens corpos que se apresentam nas praias cariocas de hoje? Em linhas gerais, parece que o dito menino do Rio “ganhou corpo”, hipertrofiou a musculatura e adquiriu mais contorno e rusticidade. Atualmente, possui a docilidade de um corpo construído por halteres e aparelhagens de *fitness*, transformando-se em vitrine de um ideal ascético de virilidade – e, cabe lembrar, que isto não o impede de sentir prazer em

suas práticas maquinais. Se houvesse uma nova canção para o atual menino do Rio, esta teria que deixar de lado a imagem do jovem carioca entregue ao ritmo do mar e à espacialidade da praia, para ter, como ponto de partida, a de um corpo monolítico, rígido e teso, enraizado em um jogo verticalizado de sedução sobre a areia. Um corpo que se expõe para ser admirado, e que, embora seja autoesculpido em prol de uma vontade narcísica de atrair o olhar alheio para si, não esboça qualquer sinal de afetação imediata pelo seu observador. O menino do Rio se distancia do registro idealizado do jovem esguio que surfa sobre as ondas e que se integra eroticamente na paisagem, para encarnar uma anatomia robusta e de construção meticulosa, e que se mostra não mais desbravando o mar com uma prancha de surfe, mas sim fazendo um desfile imponente de si sobre as confortáveis ondas desenhadas no calçadão ao longo da praia. Agora, exhibe-se uma juventude masculina que se espetaculariza, incorpora e ratifica um saber/sabor hierárquico de ter o poder econômico cravado em cada curva de sua onerosa armadura de carne.

O atual corpo jovem masculino se afasta da noção do Outro como aquele que nos desestabiliza e que nos move violentamente para eixos inesperados. Contudo, é inegável que os atuais meninos do Rio, musculosos e hiperespartanos, também podem seduzir o nosso olhar, nos imobilizar diante de sua beleza, de certo modo, inalcançável. Mas a sedução que exercem sobre nós é outra, pois nos exibem corpos reprodutíveis e multiplicáveis em cada esquina e capa de revista. A sedução agora é promovida por corpos (re)produzidos em uma mesma fornada cultural, como se fossem cópias da escultura de Apolo em tiragens a perder de vista. Os meninos do Rio da época na qual nos encontramos nos assinalam para um Mesmo, para uma impessoalidade – e, ao nos seduzir, nos espelha o cruel condicionamento de nossas subjetividades que, através da exibição constante de corporeidades produzidas em série, estão sendo moldadas para o confortável e saboroso fascínio pela mesmice.

A meu ver, a figura do menino do Rio do século XXI é resultante da afirmação de uma “geração saúde”, que atravessou a cultura do corpo carioca nos meados da década de 1980 e que reverbera ainda nos dias de hoje, através de toda uma economia corporal em vigor (composta por dietas alimentares e práticas físico-esportivas) que ajuda atrelar o corpo masculino às noções de força, juventude e eficiência. A “geração saúde” não deixou de ser uma estratégia midiática de difusão, afirmação e elogio a um corpo saudável, viril e desportista, como transparece a canção “Estrelar” (1983), composta por Marcos Valle, Paulo Sérgio Valle e Leon

Ware: “Tem que correr, tem que suar, tem que malhar (vamos lá!)/ Musculação, respiração, ar no pulmão (vamos lá!)”. No fim, tudo não passa de um convite ao autocontrole e à autoafirmação de si no espaço público através do corpo: “Vem, vem brilhar mais ser uma estrela sobre o sol/ Estrelar mais ser mais brilhante que o sol/ Se mostrar mais ser Deus no céu na terra (...)”. Acredito que esta “geração saúde”, com seus modos de pensar, introjetar e educar o corpo – pois “quem não se endireitar não tem lugar ao sol”, como ironiza a canção citada – também não deixava de ser uma resposta à epidemia do vírus da AIDS, que então avançava vertiginosamente no território nacional. As imagens difundidas na mídia de corpos masculinos musculosos, de rostos corados e praticando esportes nas praias e arredores, buscavam fazer um contraponto público à profusão de faces descarnadas e macilentas dos sujeitos infectados, que cada vez mais se tornavam presentes na arena social daquela época. No que tange ao Rio de Janeiro, esta perspicaz aproximação da “geração saúde” entre rosto saudável e paisagem paradisíaca constituiu-se uma valiosa moeda de troca simbólica e cultural da cidade, assim como é o samba, a mulata e o Carnaval.

Se levarmos em consideração o pensamento de Giorgio Agamben, para quem o rosto é uma superfície em aberto que, ao contrário do que comumente se pensa, não explicita nada sobre o sujeito e tampouco esconde um segredo (AGAMBEN, 2000, p. 92), então entrevemos a fisionomia como uma abertura perturbadora, sob a qual a mídia e as estratégias políticas agem na ânsia de controlá-la a todo custo. Neste caso, o rosto passa a ser afirmado como local de uma verdade que precisa ser exposta, como se houvesse *algo* escondido que teria que ser publicamente desvelado (AGAMBEN, 2000, p. 94). Das expressões faciais, e também dos comportamentos, são exigidas ações cristalinas, como se desvelassem publicamente as intenções, vontades e pensamentos do sujeito. No entanto, este desvelar/revelar tão exigido é ineficiente, já que o rosto “não possui qualquer conteúdo real e sequer nos conta a verdade a respeito deste ou daquele estado do ser” (AGAMBEN, 2000, p. 92). Sendo assim, a figura do menino do Rio não deixa de ser uma ficção cultural empreendida pela produção midiática, que sequestra rostos e corpos de uma juventude para lhes atribuir identidades e valores morais.

Mas cabe lembrar que este “sequestro corpóreo-facial” não é privilégio da atualidade, pois é difícil afirmar, por exemplo, que José Artur Machado, isto é, o jovem Petit que serviu de ponto de partida para a canção “Menino do Rio”, estivera isento dos imperativos midiático-culturais

de sua época. Talvez a figura de Petit como emblema da beleza e juventude do corpo masculino carioca do decênio de 1970 tenha sido fruto deste inevitável sequestro que, porventura, pode ter influenciado na decisão do sujeito José Artur de dar cabo à própria vida após três anos de conturbada convivência e insatisfação com a sua paralisia, decorrente de um acidente de moto.

Transformar-se em emblema de beleza de uma época pode acionar no sujeito uma intensa identificação com tal registro simbólico a ponto de impedi-lo de desvencilhar-se daquele, congelando-se em uma imagem de si perene e não cambiante, anestesiando, deste modo, a potência múltipla de sua subjetividade. Por outro lado, o menino do Rio delineado pelo *eu*-lírico da canção de Caetano Veloso parece tomar outros ares, justamente tornando-se, através da troca com o olhar alheio, uma força volátil e desbravadora, uma “tensão flutuante” e, de certo modo, incapturável, entregue ao próprio fascínio de misturar-se à paisagem, mas paradoxalmente sem cristalizar-se nela. O menino do Rio da canção habita e perfura o mar, a praia e o olhar de seu observador – ou melhor, se transborda da paisagem e de si mesmo em direção àquele que lhe observa. Deste modo, a arte nos aponta o desejo como uma entrega desafiadora que, no âmbito cotidiano de nossas vidas, somos diariamente obrigados a recrudescer.

Um fator peculiar em “Menino do Rio” é o delineamento da figura masculina através de referências corporais exíguas e concentradas nos versos iniciais da canção, tais como um braço com dragão tatuado, um “corpo aberto no espaço” e de “coração de eterno flerte”. Os traços fisiológicos do rapaz não são alvo de deleite do olhar do *eu*-lírico, que prefere se debruçar sobre o modo impetuoso e sonhador deste “menino vadio” de se entregar ao devir da vida praieira. Em nenhum momento o *eu*-lírico descreve o rosto do jovem desejado. Se, de acordo com Nelson Brissac Peixoto, as artes produzem correlações entre rosto e paisagem, formando entre ambos uma mesma geografia (Cf. PEIXOTO, 2004, p. 73), a canção “Menino do Rio”, entretanto, aproxima a paisagem carioca não de um rosto, mas sim de um corpo que se descentraliza ao propagar seus sonhos em qualquer localidade onde possa encontrar morada – como podemos entrever nos versos anteriormente citados: “O Havaí/ Seja aqui/ Tudo o que sonhares/ Todos os lugares”.

Na canção de Caetano Veloso, não ocorre a típica correlação entre rosto e paisagem verificável no modo como a arte a engendra, principalmente no *close up* cinematográfico, no retrato pictórico e em algumas

capturas fotográficas. A geografia carioca, ao ser relacionada a um corpo em fluidez, transforma-se em um território moldável pela intervenção do sujeito desejante. Em certas manifestações artísticas, o rosto é uma superfície sobre a qual se entrevê tanto a paisagem que o circunda (como se fosse um duplo-em-diferença da mesma) quanto os traços, contornos, rugas e texturas que compõem uma fisionomia (configurando-se enquanto paisagem *per si*), na canção “Menino do Rio”, contudo, o rosto está fora de cena, evitando torná-lo um “cartão postal” da cidade carioca.

Consequentemente, o rosto do menino do Rio dá vez a um corpo que, todavia, se apresenta sem pormenorizações. A fluidez corporal do jovem carioca é quem chama a atenção do observador; é a produção gestual de uma juventude em “eterno flerte” com a vida que delicia o olhar alheio, que encontra, no sabor da peculiar desenvoltura juvenil no espaço, uma correspondência com uma paisagem repleta de promessas sensoriais e eróticas. O desejo passa a ser um corpo sem rosto, uma energia pulsante e vital, que impulsiona o *eu*-lírico para um cantar também desprendido e fluido. O rosto do desejo, portanto, é a canção de uma fisionomia incapturável.

Em “Menino do Rio”, portanto, podemos entrever o desejo como um encontro incisivo com o Outro, evento no qual o sujeito deixa-se ser violentado pelo inesperado. Porém, como assinala o texto de Jeudy a respeito de Paul Gauguin, é necessário abdicar-se de seus construtos identitários para se pôr em direção a um encontro radical. Todavia, como podemos deixar o nosso “coração [em] eterno flerte” com o desejo, nós que, cada vez mais, sentimos a urgência de (re)afirmar nossas identidades étnicas, sexuais e de gênero como um modo de resistir a uma sociedade que busca categorizar os sujeitos no intuito de uniformizá-los e, assim, tornar seus desejos explícitos e socialmente domináveis? Neste ponto de discussão, deparamo-nos com duas frentes: por um lado, todo um legado filosófico que argumenta a dissolução da ideia de identidade nas sociedades contemporâneas; por outro lado, é sabido que nem sempre os comportamentos sociais modificam-se com a mesma velocidade das mentalidades – ainda mais se tratando de nossa arena sociopolítica nacional, onde certas questões étnicas, sexuais, físicas e de gêneros enfrentam um permanente descaso da maquinaria política, que prorroga a sanção de leis que criminalizem o preconceito sofrido por negros, mulheres, portadores de deficiência, bi/trans/homossexuais e transgêneros. Talvez uma resposta possível, e em linhas gerais, seja a de pensar que os construtos identitários são mais uma (importante) possibilidade entre muitas pertencentes

ao sujeito, que também é constituído pelo que é inapreensível à auto-consciência, como o próprio desejo, que me refiro nesta escrita e ao qual o eu-lírico da canção de Caetano Veloso parece se entregar.

O Outro fricciona violentamente tanto o corpo do sujeito contra o dele quanto faz o sujeito friccionar o seu próprio corpo contra si mesmo. Deixar-se ser violentamente devorado pelo Outro é uma atitude que se resvala de qualquer vontade de colonizar as diferenças, ou melhor dizendo, é uma passividade necessária para se deixar estar fora de si, para sair do seu íntimo ao encontro da experiência de uma extimidade radical. De acordo com o pensamento de Adam Phillips, o sujeito precisa aprender a suportar ser possuído por uma fonte desejante, que está simultaneamente dentro e além do sujeito (BERSANI; PHILLIPS, 2008, p. 84). O Outro “domina”, brutal e deliciosamente, como um assalto no qual o sujeito “dominado” se rende, porém deslumbrado pela perda.

Concluindo, porém sem respostas peremptórias acerca desta rede tão intrincada e complexa chamada desejo, e encenada pelo jogo de olhares especulares entre os sujeitos desejantes/desejados da canção “Menino do Rio”, arrisco algumas questões que, no entanto, deixarei pairando no ar: de que lado está, e quantos lados têm, o nosso desejo? O desejo tem posições políticas, escolhas ético-estéticas? É possível delimitar o reino e o perímetro do desejo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Means without end: Notes on Politics*. Minnesota; Londres: University of Minnesota Press, 2000.

BERSANI, Leo; PHILLIPS, Adam. *Intimacies*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

BONAFIM, Alexandre. *Sob o silêncio do anjo*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2009.

GOLDENBERG, Mirian (org.). *Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

JEUDY, Henri-Pierre. *O corpo como objeto de arte*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas*. São Paulo: SENAC-SP, 2004.

**O SÉCULO XIX E SUA IMPORTÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NO BRASIL**

Júlio César Ferreira Firmino (UECE)

juliofirmino@gmail.com

A gênese desta breve reflexão acerca do século XIX e sua importância para o desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil foi motivada a partir das leituras realizadas, enquanto aluno Especial da Disciplina de lexicografia/lexicologia¹, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, no semestre 2011.1. Dentre outras atividades, coube-nos a tarefa de compartilhar, com os colegas discentes, parte da obra *Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil*, de autoria do Prof. Sílvio Elia, publicada em 2003 pela Editora Lucerna, mais exatamente, o tópico do capítulo “Séc. XIX – fase independente”.

O prof. Sílvio Elia aborda a questão por três ângulos principais: a) A história: a monarquia; a independência do Brasil; as revoltas populares e a escravidão; b) A literatura: o Romantismo e c) A língua: a questão da língua brasileira; as primeiras gramáticas e a formação de uma identidade linguística nacional.

No esteio destas temáticas, procuramos trazer ao debate o pensamento de outros mestres da filologia e da linguística, a fim de adir mais alguns importantes elementos para a caracterização do período.

Servimo-nos, pois, primeiramente, das ideias do prof. José Leite de Vasconcellos (1901, p. 15 ss.) o qual, em sua clássica divisão da língua portuguesa, qualifica o idioma em uso no Brasil como pertencendo ao grupo dos dialetos ultramarinos. Obviamente, tal classificação geográfico-linguística tem como ponto de referência a própria metrópole, terra natal do mencionado autor. Este lusocentrismo não deve causar espanto visto que grande parte da taxinomia linguística depende, muitas das vezes, da procedência do pesquisador e/ou de seu patrocinador, *vide*, por exemplo, “línguas indo-*germânicas*”, termo exaustivamente empregado

¹ A disciplina foi ministrada pelos Profs. Drs. Antonio Luciano Pontes e Expedito Eloísio Ximenes.

pelos linguistas alemães dos séculos XVIII e XIX tais como: Frederico Schlegel, Augusto Schlegel, Franz Bopp, Jacob Grimm e Frederico Diez.

Como, por definição, um dialeto é “qualquer variedade regional ou social de uma língua a qual é mutuamente inteligível a outros dialetos da mesma língua e que se diferencia em alguns traços definíveis de outras variedades desta língua” (CAMPBELL & MIXCO, 2007, p. 42), devemos, então, cogitar qual seria o ponto a partir do qual principiaria esboçar-se esta variedade regional ultramarina (para utilizar o epíteto do ilustre filólogo português).

Valida esta concepção o prof. Ismael de Lima Coutinho ao afirmar que: “as modificações vigentes, que prometem ser mais profundas à proporção que o tempo for passando, dado o enfraquecimento de nossas relações com Portugal, são já por si suficientes para caracterizar a existência, entre nós, de um *dialeto*” (1976, p. 327).

O século XIX parece assim ser um marco importante para se dividir, não a criação de uma língua brasileira¹, mas a paulatina e inevitável diferenciação entre a variedade continental (embora o plural pareça ser mais condizente) e a variedade brasileira (aqui o plural também parece ser mais próprio²), já que determinadas condições vão concorrendo a fim de concretizar essa cisão, iniciada muito antes como nos chama atenção o prof. Silveira Bueno (1962, p. 221) ao relembrar a progênie dessa dissensão: “... só em 1600, quando os primeiros centros povoados começaram a ter certa vida social, foi que *se iniciaram os choques entre a língua portuguesa invasora, e o substratum indígena (grifo nosso)* a que chamaremos, de modo largo, tupi-guarani”.

Leite de Vasconcellos (*op. cit.*, p. 72) refere-se a várias obras de cunho linguístico-literário produzidas aqui no Brasil no século XIX, tais como:

a) “*Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil*”, de Sílvio Romero (1888), trabalho que cita diversos escritos sobre filologia brasileira;

¹ Afirma Orlandi (2007, p. 55) que “a identidade linguística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira traz entre os componentes de sua formação a gramatização do século XIX”.

² Neste sentido, também são as palavras de Silva Neto (1976, p. 133): “a língua portuguesa é falada em Portugal e no Brasil. Tanto de um lado como de outro há diferença de lugar para lugar e de classe social para classe social. Temos, portanto, os falares do português de Portugal e os falares do português do Brasil”.

- b) “*Vida Amazônica*”, de José Veríssimo (1887);
- c) “*Diccionario Grammatical*”, de Alexandre Passos (1865);
- d) “*Notas sobre a Lingoa Portuguesa*”, de Pires Ferreira (1894);
- e) notas gramaticais podem ser encontradas na obra de Theófilo Braga (p. xxxiii), B “*Parnaso Português Moderno*” (1877);

f) na própria *Revista Lusitana* há um trecho de uma carta¹, espécie de artigo, de autoria de Guilherme Studart sobre a linguagem do Ceará, (nº II, p. 272-273) e no mesmo periódico um artigo de Sellin sobre os “portuguesismos” ou “brasilianismos” alemães falados no Brasil pelos colonos originários da Alemanha (V, 189”).

Da listagem apresentada pelo mestre português, um item nos chamou especial atenção, visto que a obra² de cunho eminentemente literário (um dos tripés da análise de Sílvia Elia) faz também interessantes considerações a respeito da língua (outro elemento da tríade citada anteriormente). Deste modo, escolhemos pôr em relevo o que Teófilo³ Braga escrevera em seu livro “*Parnaso Portuguese Moderno*”, de 1877, a fim de ajudar a compor, mesmo que tenra, uma noção das diferenciações que à época já se iam avolumando, o que atesta, ao mesmo tempo, uma visão *diacrônica* (ao cotejar o passado até a data da escritura da obra) e *sincrônica* (pois documenta importantes autores brasileiros do período) dos movimentos da língua portuguesa, já que o trabalho data do último quartel do século XIX.

Dizia o ensaísta português a respeito da língua portuguesa em solo brasileiro: “Na moderna nacionalidade brasileira, a lingua tambem se vae alterando, *constituindo um verdadeiro dialecto portuguez* (grifo nosso); cada um dos elementos da *mestiçagem* (grifo nosso) contribue com suas alterações especiaes” (p. xxxiii)⁴. Se o idioma praticado no Brasil é “ver-

¹ O artigo fala especialmente acerca das coincidências vocabulares de determinadas regiões portuguesas e a realidade cearense. A fim de difundir material tão invulgar, fizemo-lo recorte, anexando-o ao final deste estudo.

² Embora sendo bastante antiga, tivemos acesso à íntegra do trabalho.

³ Ainda grafado na edição original *Theophilo*.

⁴ Optamos por transcrever *ipsis litteris* as citações do autor lusitano, bem como as de outros autores posteriormente referidos, o que pode causar certa espécie aos leitores, sobretudo no tocante à ortografia contemporânea.

dadeiramente” uma deriva daquela praticada na metrópole, Braga corrobora, assim, com o que fora anteriormente exposto, no tocante à classificação da língua falada no Brasil como um *dialeto de além-mar*.

Para ilustrar tal *miscigenação* (nomeadamente entre os europeus – brancos –, índios e negros), Braga (1877, p. xxxiii) serve-se de uma passagem da obra “*O Selvagem – Curso da Lingua Geral Segundo Ollendorff*”, editado no Rio de Janeiro pela Typographia da Reforma, no ano de 1876, mais precisamente do capítulo I – Curso de língua tupi –, do dinamense José Vieira Couto de Magalhães, na qual se lê:

Os sertanejos dizem: *Elles estão falla fallando*, para indicar que elles estão fallando muito. Numerosas formas da língua tupi passaram para o portuguez do povo; e como é o povo quem no decurso de seculos elabora as linguas, essa se hade transformar ao influxo principalmente d’essa causa, de modo que *dia virá em que a lingua do Brazil será tão diversa do portuguez quanto este é do latim* (grifo nosso).

Muito embora o vaticínio do folclorista das Alterosas não se tenha plenamente concretizado, *de facto*, há certas dissimilaridades reconhecidas brasileiras em comparação ao idioma falado em Portugal, tal como pode ser visto, por exemplo, em Coutinho (1976, p. 322-341); Teyssier (1982, p. 62-75) e Silva Neto (1962, p. 127-144).

Braga (*op. cit.*, p. xxxiii-xxxv) desenvolve, com exemplos, o aserto de haver dessemelhanças entre a língua portuguesa no Português do Brasil e a de Portugal, muito embora determinadas afirmações encontrem questionamentos (*vide* as notas de rodapé) por parte de outros estudiosos:

- a) O elemento colonial modifica a accentuação phonetica¹, de um modo mais exagerado do que nas ilhas dos Açores²;
- b) O som do s, como o *ch* gallego, torna-se sibilante e mavioso, sobretudo nos pluraes¹;

¹ O prof. Serafim da Silva Neto (1976, p. 88-89) chama atenção, citando Monte Carmelo (*Compêndio de Ortografia*, 1757, p. 128), para o fato de que no Brasil havia a confusão de acentuação, inclusive, apontando para uma interessante hipótese de investigação, segundo a qual “Terá alguma relação com a perda da consciência dessa pronúncia aberta decorrente de crase antiga [adcaleescêre > a-caecer > aqueecer > aquêcer], a atual pronúncia aberta de pretônicas, tão características do Nordeste?”.

² Sobre a questão da fonética do dialeto açoriano recomendamos a leitura de Leite de Vasconcellos (1901, p. 155-156).

- c) As construções grammaticaes distinguem o *se* condicional do reflexivo *si*²;
- d) Os pronomes precedem os verbos: *Me disse*, em vez *disse-me*³;
- e) No vocabulário, o português conserva os seus provincianismos actuaes, e os archaismos do tempo da colonisação⁴;

¹ Fonseca (1959, p. 121) afirma: "O s final de sílaba ou de palavras não se profere *ch* ou *j*, como entre nós (portugueses), mas como *ç* (final ou antes de consoante surda) e como *z* (antes de consoante sonora): *bastar* (baçtar), *asma* (azma), *livros* (livruç)".

² Embora Fonseca (1959, p. 121) afirme: "A conjunção *se* tem a forma *si*".

³ Interessante a fala transcrita por Silva Neto (1976, p. 227) do egrégio mestre e dicionarista Antenor Nascentes: "Eu não marco erros de colocação de pronomes", frisado com mais intensidade por Silveira (1962, p. 225-227), especialmente quanto ao uso de a) "vi ele"; b) "emprego de pronomes oblíquos em lugar de retos" e c) "colocação pronominal", o qual reclama: a) "O emprêgo do pronome reto em função de complemento objetivo, uso comuníssimo entre nós, encontramos-lo também nos autores portugueses, quer preposicionado ou não"; b) "Os melhores escritores portugueses, desde os archaicos até os românticos, todos empregaram tais casos oblíquos pelos retos, não consistindo, portanto, tal uso peculiaridade do Brasil" e c) "Não há um caso sequer dos apontados como brasileirismos que não encontre farta documentação nos principais autores portugueses e da melhor época". Ainda para reforçar esta tendência brasileira, deve-se recordar o poema "Pronominais", do genial Oswald de Andrade, precursor do movimento modernista, o qual dizia (grifos nossos):

Dê-me				um			cigarro
Diz				a			gramática
Do		professor		e		do	aluno
E		do		mulato			sabido
Mas	o	bom	negro	e	o	bom	branco
Da			Nação				Brasileira
Dizem		todos			os		dias
Deixa			disso				camarada
Me dá um cigarro							

⁴ O prof. B. E. Vidos (1968, p. 192-193) chama atenção para o fato de que em todos os territórios colonizados a língua é mais homogênea de que na pátria de origem. A razão para tal amalgamação é que nos territórios colonizados não se importa apenas um dialeto, mas todos os dialetos possíveis do país de origem, donde resulta, precisamente, uma língua intermediária, uma variedade *ad usum omnium*, que forçosamente tem que ser mais homogênea que a língua do país originário. O arcaísmo verificado no Brasil também é mencionado por Silva Neto (1976, p. 146-147): "O vocabulário normal brasileiro em muitos casos é conservador: mantém a palavra antiga, substituída em Portugal por uma inovação moderna"... "A pronúncia brasileira, em geral, repousa sobre um sistema fonético muito antigo e de aspecto urbano (o que vale dizer, sem regionalismos) pois, como se viu, ela não apresenta, por exemplo, nem as antigas africadas, nem as apicais, que muito provavelmente já não existiam ou estavam em franca degeneração nas principais cidades portuguesas nos séculos XVI e XVII". Acrescenta ainda o ilustre filólogo fluminense: "Para a estreiteza de horizonte cultural e para o espírito de conservantismo, muito contribuiu o analfabetismo de nossas populações rurais [...] o isolamento condiciona, portanto, um tipo arcaico de vida e, conseqüentemente, uma linguagem mais

- f) Da parte do elemento ante-historico, uma certa indolencia na pronuncia exerce a grande lei da queda das consoantes mediaes e vogaes mudas: assim *senhor* é *siô*; *senhora*, *sinhá*¹;
- g) Os finaes das palavras vão se contrahindo, perdendo os seus suffixos caracteristicos, como *pió* em vez de *peor*; *casá* em vez de *casar*²;
- h) Na parte do vocabulario é que se nota mais profundamente a acção do elemento ante-historico, pela profusão innumera de palavras de lingua tupi introduzidas na linguagem familiar de todo o império³;
- i) Algumas d'essas palavras (como, por exemplo, *caipira*) vão penetrando na lingua portugueza continental pelo regresso de colonos ricos, assim como nas guerras de Flandres os soldados portuguezes trouxeram esses vocábulos que se chamaram *Frاندunagem*⁴.

Braga passa, então, a analisar as transformações idiomáticas em território nacional tendo em vista uma perspectiva diatópica, enumerando os seguintes pontos:

- a) A lucta instinctiva para manter a pureza da língua portugueza⁵ está ligada ao facto politico de preponderancia do sangue portuguez na

conservadora" (*op. cit.*, p. 186). Asseverando, finalmente: "o isolamento facilitou a estagnação da língua, mantendo-se, pelo Brasil adentro, verdadeiras ilhas culturais" (*ibidem*, p. 188).

¹ Coutinho (1976, p. 330) destaca: "Nota-se que a pronúncia do Brasil é lenta, frouxa e arrastada. As sílabas são proferidas mais distintamente, a ponto de se poderem destacar todos os elementos que as compõem [...] Não é sem razão que se chama à língua do Brasil 'o português com açúcar'".

² Leite de Vasconcellos (1901, p. 159) chama atenção para o mesmo facto com outros exemplos: "L' – r tombe: *flô*=flor, *muyé*=mulher, *ardê*=arder, *botá*=botar..."

³ Bueno (1962, p. 231) corrobora com este pensamento ao declarar: "É a maior influência que não podemos ainda avaliar numericamente. Alguns chegam a dar-lhe várias dezenas de milhares. Mas na língua viva do país, na expressão diária de todos nós, são muitos os empréstimos indígenas sem mencionarmos os nomes de lugares, da fauna, da flora, dos produtos caseiros, dos utensílios familiares".

⁴ Frاندunagem é hodiernamente grafada frاندulagem, farاندولagem ou farândola. Escreve o prof. António Vasconcellóz (1900, p. 123) "Depois da descoberta do Brasil o vocabulário de nossa língua foi ampliado com numerosos termos, trazidos das línguas americanas. Ex.: *alpaca*, *arara*, *caipira* (supracitado), *chácara*, *condôr*, *cuia*, *furacão*, *giboia*, *goiaba*, *mandioca*, *pampa*.

⁵ Com respeito à esta pretensa língua imácula, Silva Neto (1976, p. 146) afirma: "Mesmo depois da independência (1822), a fidelidade à pureza da língua manteve-se. Fidelidade que muitas vezes chegou ao exagero, numa atitude de purismo intransigente. Bastará recordar, no começo deste século, as discussões calorosas a propósito da legitimidade das formas vernáculas entre Rui Barbosa e Carneiro Ribeiro, entre Heráclito Graça e Cândido de Figueiredo – entre dezenas de outro menos

constituição da nova nacionalidade; assim, na provincia onde o portuguez é mais archaico, em Minas Geraes, o elemento portuguez é puro e continúa a ser catholico como no seculo XVI, e conservador timorato¹;

- b) Nas provincias onde prevalece o cruzamento de raças selvagens, existe o espirito revolucionário², como em Sam Paulo, e o odio ao portuguez puro como em Pernanbuco³.
- c) A capital do Rio de Janeiro pelo seu inextricavel cosmopolitismo está destinada a realizar o accordo de todos estes elementos de autonomia

importantes. A nossa escola parnasiana caracterizou-se principalmente pela perfeição do vernáculo". O esmero ortográfico parece assim mantido, mesmo no mais importante romancista brasileiro do século XIX, pois afirma Alencar (1893, p. 53): "*Se eu tivesse a fortuna de achar officinas bem montadas com hábeis revisores, meus livros sahiriam mais correctos*; a atenção e o tempo por mim despendidos em rever, e mal, as provas truncadas, seriam melhor aproveitadas em compor outra obra (grifo nosso)".

¹ Silva Neto (1976, p. 189-190), comentando acerca deste conservadorismo, afirma: "Ora, viajando para o Brasil, o português foi desarraigado. Provocou-se, desse modo, um desengrançamento de sincronias, do que resultou a ossificação do idioma. Houve em suma, uma fratura na transmissão linguística. Essa fratura foi muito menor no litoral e muito maior no interior..." Em seguida, o prof. Serafim da Silva Neto (*op. cit.*, p. 201) cita August de Saint-Hilaire, naturalista e viajante francês, que atestava: "Diante de tudo o que acabo e expor, não deve causar admiração o fato dos habitantes do interior da provincia de São Paulo falar e pronunciar muito incorretamente o português, ao passo que os do interior da de Minas Gerais, ao menos na parte oriental dessa provincia, falam, em geral, com correção, e têm uma pronúncia que só difere da dos portugueses da Europa em ser mais melodiosa e mais suave".

² A propósito deste levante, é interessantíssima a fala de Alencar (1893, p. 49), ao atestar que: "que elle (Mendes Leal – escritor e jornalista português) o dissesse não ha extranhar; pois ainda hoje os *litteratos portuguezes não conhecem da nossa litteratura* (grifo nosso), senão o que se lhes manda de encomenda com um offertorio de mirra e incenso. Do mais não se occupam; uns por economia, outros por desdem. *O Brasil é um mercado para seus livros e nada mais* (grifo nosso)".

³ O poeta recifense Manuel Bandeira iria se tomar, anos mais tarde, um dos que reclamariam do purismo lusitano, citado por Silva Neto (1976, p. 224), no poema "Evocação do Recife":

A	vida	não	me	chegava	pelos	jornais	nem	pelos	livros;
Vinha	pela	boca	do	povo,	na	língua	errada	do	povo,
Língua			certa			do			povo,
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil									
Ao			passo			que			nós
O					que				fazemos
É									macaquear
A syntaxe lusiada.									

nacional¹, cujo sentimento, transparecendo já na litteratura, revela que o destino d'ella é identificar todas as divergencias n'este mesmo sentido.

Por fim, Braga passa a tratar de outro elemento da trilogia posta em evidência por Elia, isto é, das questões afeitas à literatura:

- a) O moderno lyrismo brasileiro representa nas suas fórmulas materiaes ou estrophicas a velha tradição das *Serranilhas*² portuguezas tão bem assimiladas pelo turaniano³ da America;
- b) A ardência explosiva da paixão amorosa, a lubricidade das imagens, a sedução voluptuosa do pensamento, accusam o sangue mestiço, devorado pelo seu desejo, como em Alvares de Azevedo ou Casimiro de Abreu⁴;
- c) A criação definitiva da litteratura brasileira consiste em tornar estes factos conscientes⁵.

Esperamos que os fatos, pensamentos e opiniões aqui coligidos tenham servido para demonstrar, com maior segurança, as atestações realizadas pelo prof. Sílvio Elia, especialmente no tocante às questões da língua e da literatura, em âmbito nacional, durante o século XIX. Uma recensão de outros autores e obras parece ser ainda tarefa fundamental a fim de traçarmos linhas seguras da cisão entre o dialeto português continental e aquele que experienciamos no Brasil.

¹ Em termos de pronúncia, a variedade carioca é a que ainda hoje goza de maior prestígio, já que: "As razões da preferência pela (pronúncia) carioca, confirmada em dois Congressos, são: ela é a mais rápida e consequentemente a mais incisiva de todas; ela é a de maior musicalidade; ela é mais elegante e mais urbana das pronúncias brasileiras; ela é uma síntese de colaboração de todos os brasileiros e por isso mesmo a mais adaptável a todos eles; enfim, é a que mais se difunde por todo o País (SILVA NETO, 1976, p. 147)

² *Serranilhas* são canções pastoris dos antigos trovadores portugueses, também chamadas *serranas*. A fim de ilustrar tal afirmação, retiramos um exemplar de Braga (1877, p. 211-213). Cf. Anexo II.

³ Braga afirma: "o turaniano é uma raça mixta da branca e amarella..." (1877, p. xxix).

⁴ Como exemplo destas peculiaridades encontradas nos românticos brasileiros do século XIX, reproduzimos no Anexo III poema encontrado em Braga (1877, p. 160).

⁵ Silva Neto (1976, p. 211) atesta que: "A literatura realmente nacional só começa, pois, com os Românticos. Eles foram os primeiros a trabalhar artisticamente a matéria-prima da língua-padrão brasileira", o que será reivindicado por Gonçalves Dias (*op. cit.*, p. 216) "E que, enfim, o que é brasileiro é brasileiro, e que cuja virá a ser tão clássico como porcelana, ainda que a não achem tão bonita".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José Martiniano de. *Como e porque sou romancista*. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos, 1893.

BUENO, Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1962.

BRAGA, Theophilo. *Parnaso portuguez moderno*. Lisboa: Empresa Editora de Francisco Arthur da Silva, 1877.

CAMPBELL, Lyle & MIXCO, Mauricio J. *A glossary of historical linguistics*. Edinburgh: Edingburgh University Press, 2007.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FONSECA, Fernando Venâncio Peixoto da. *Noções de história da língua portuguesa*. Lisboa: Clássica, 1959.

LEITE DE VASCONCELLOS, J. *Esquisse d'une dialectogie portugaise*. Paris: Aillaud & Cia., 1901.

ORLANDI, Eni. *Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade*. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

TEYSSIER, PAUL. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VASCONCELLÓZ, António Garcia Ribeiro de. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Paris: Aillaud, 1900.

VIDOS, B. E. *Manual de linguística românica*. Madrid: Aguilar, 1968.

ANEXO - I

Extrato da *Revista Lusitana* do trecho de autoria de Guilherme Studart sobre a linguagem do Ceará (Ano de 1890-1892, no. II, p. 272-273)

J. L. DE V.

V

NOTAS SOBRE A LINGUAGEM E COSTUMES DO CEARÁ ²

«... Aquelle *struir* ³ de varios pontos de Portugal, a tendencia do *e* inicial atono a nasalizar-se, e do *en* a trocar-se em *in*, como em *inducção* e *insanguentar*, a transformação do *e* de *Alexandria* em *i*, e as expressões *preguntar*, *jinella*, *fermosura*, *hai*, *haija*, *inté*, particula-

¹ Em português ha tambem *realocho* (em Condeixa a Velha, onde significa *morda antiga*) e *bagocho* (na Beira-Alta, onde significa *novello pequeno*), que podem vir de *real* e *bago*; tinhamos pois outro sufixo, -*ocho*, de -*osc' lus*.

² De uma carta que me escreveu o meu amigo Sr. Dr. Guilherme Studart, do Ceará (Brazil), tomo a liberdade de transcrever este trecho, por ser de interesse geral. O Sr. Studart refere-se ao n.º 2 do vol. II da *Rev. Lus.* — J. L. DE V.]

³ [*Rev. Lusit.* II, 100 sgg.]

MISCELLANEA

273

ridades que v. estudou em a aldeia de Matella, e o *odipois* de Parada de Infanções ¹ pertencem ao fallar do povo rude de minha terra.

As phrases *no mês que entra, para o mês que entra*, significando *o mês seguinte* ², são tambem muito nossas, e estas até da gente boa e polida.

O que Francisco Manoel de Mello diz na sua *Feira de annerins* sobre os nomes populares dos dedos da mão, e que v. aproveitou para a *Miscellanea* da *Revista* ³, é entre nós um brinquedo muito usual e muito apreciado pelos meninos. O processo consiste no seguinte: faz-se o menino, com quem se vae brincar, abrir a mão, e então, a começar do dedo minimo, cada dedo é chrisnado assim: *dedo mendinho, seu vizinho, maior de todos, fura-bolos e cata-piolhos*. Outros dizem *mata-piolho*. Mas o brinquedo não fica nisso. Depois da ennumerção dos cinco dedos, apontando-se para o centro da palma da mão, pergunta-se ao menino: «Onde está o toucinho que estava aqui?» Responde o menino, ou alguem por elle: «O gato comeu». Percorre-se então o braço do menino em toda sua extensão, como si em busca do gato, dizendo que o gato aqui almoçou, aqui jantou, aqui dormiu, aqui fez isto, aqui fez aquillo, até attingir a cava da axilla, terminando o brinquedo por gargalhadas, e sobretudo si o menino tem cecegas e estas despertão nelle tergeitos e momices.

Ahi tem v. umas informações transmittidas ás carreiras, desalinhadas.....

DR. GUILHERME STUDART.

ANEXO - II

O PASSEIO

Não foi nos campos, onde a vida corre
Plácida, longe do rumor do mundo,
Onde um suspiro, que nos lábios morre,
Traz o segredo de um amor profundo;

Onde o arreio de cristal deslisa
Por entre o aroma de mimosas flores;
Onde parece que a formosa lua
Respira e sente, como nós, amores!

Não foi nas praias onde as brandas vagas
Vem á tardinha soluçar, gemer;
Onde os amantes com o sorrir nos lábios
Sonham venturas de um feliz viver;

Onde a donzella que só pensa e scisma
Em aureos sonhos, que os amores tem,
Meiga suspira e arreouada escuta
Canções do nauta, que do mar lhe vem.

Não; essa noute em que eu feliz sentia
Sobre o meu braço tua mão pender,
Entre os ruidos d'esse mundo louco
Serena vimol-a perpassar, correr!

E no bulício d'este mundo frívolo
Entre essa turba sempre louca e van,
Eu recolhia tuas phrases soltas
No imo peito com fervor e afan!

Que de venturas em aspirar teu halito;
Fixar teus olhos que o pudor baixava!
Manso, bem manso te batia o seio,
Que eu em delirio contra o meu chegava.

E a voz tão fresca e argentina e pura,
Que me parece estar ouvindo ainda!
Se n'este mundo já gozei ventura,
Foi n'essa noute, n'essa noute linda.

Em puro extasis minha voz tremia,
Talvez te lembres, descórado estava!
Tudo o que eu vi era só pompa e risos,
Tudo de amores e prazer fallava.

Que noite linda, que luar formoso!
Meu peito ardente de prazer tremia!
De tuas tranças aspirava o aroma,
Sobre o meu braço tua mão pendia.

E no bulício d'este mundo frívolo
Serena vimol-a perpassar, correr
A noite linda que me deu prazeres,
Sonhos, venturas de um feliz viver!

F. VIEIRA DE SOUSA *Parnaso
maranhense*, p. 119.

ANEXO III

SONETO

Pallida, á luz da lampada sombria,
Sobre o leito de flores reclinada,
Como a lua por noite embalsamada,
Entre as nuvens do mar ella dormia!

Era a virgem do mar, na escuma fria
Pela maré das aguas embalada!
Era um anjo entre nuvens d'alvorada
Que em sonhos se banhava e se esquecia!

Era mais bella! o seio palpitando...
Negros olhos as palpebras abrindo...
Fórmãs nús no leito resvalando...

Não te rias de mim, meu anjo lindo!
Por ti — as noites eu velei chorando,
Por ti — nos sonhos morrerei sorrindo!

ALVARES DE Azevedo, *Ibid.*
t. I, p. 131.

**O SISTEMA LINGÜÍSTICO
COMO CONJUNTO E COMO CÓDIGO:
O PAPEL DA DIACRONIA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Mário Eduardo Viaro (USP/ABRAFIL)

maeviaro@usp.br

1. Língua?

O que é uma língua? Essa pergunta já foi feita inúmeras vezes e respondida de várias formas. Nem sempre é claro por que algumas respostas foram taxadas de “científicas” e outras não. De qualquer forma, todos que se debruçaram sobre a linguagem ou sobre as línguas, tiveram de encarar problemas e resolvê-los a seu modo. E, invariavelmente, essas soluções tinham a ver com alguma epistemologia corrente. No livro bíblico de Juízes 12:5-6, no contexto de uma guerra entre os efraimitas e os gileaditas, diz-se que:

Porém os gileaditas tomaram as vaus do Jordão que conduzem a Efraim; de sorte que, quando qualquer fugitivo de Efraim dizia: Quero passar; então os homens de Gileade lhe perguntavam: És tu efraimita? Se respondia: Não; então lhe tornavam: Dize, pois, Chibolete; quando dizia Sibolete; não podendo exprimir bem a palavra, então pegavam dele, e o matavam nos vaus do Jordão. E caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil.

A pequena diferença na pronúncia da palavra “espiga” (*chibolete* ou *sibolete*) custou muitas vidas, segundo o relato bíblico. Nesse caso, independentemente de estarem falando dois dialetos distintos da mesma língua ou duas línguas distintas, a diferença perceptível serviu de marca para justificar o banho de sangue perpetuado nessa história, o qual, certamente não foi o primeiro nem o único motivado por preconceito linguístico. No entanto, se essa marca tem fundamento, ao mesmo tempo pode ter sido equivocada. A realização de um fonema e os grupos sociais não estabelecem entre si uma relação tão unívoca como se imagina. Se é verdade que os efraimitas diziam *sibolete*, não quer dizer que todos os efraimitas falassem assim e também não quer dizer que não houvesse gileaditas que falassem assim. Nossa necessidade de estabelecer limites, porém, nos dá a segura sensação de que haja relações de um para um. Houve, portanto, muitos equívocos nessa avaliação e pessoas pagaram com a vida pela percepção subjetiva do falante.

Desde os estudos de geografia linguística do século 19, sabe-se que as isoglossas quase não coincidem com o que se espera. Se é verdade

que os dialetos alemães setentrionais pronunciam *p*, *t*, *k* e os meridionais dizem *pf*, *tz*, *ch*, não é verdade que isso ocorra no mesmo ponto, além disso, a linha de Benrath que separa o *k/ch* de *machen* “fazer” é bem mais ao norte do que a linha de Ürdingen, que separa o *k/ch* de *ich* “eu”. No português brasileiro, a pronúncia *taha* “estava” estende-se do Acre até amplas zonas do Nordeste, baixando até Minas Gerais, sem falar que é comum em pessoas nascidas em outros estados do Sudeste, o que nos faz pensar numa tradição para a pronúncia velar do fonema /v/, ao menos em posição intervocálica. O mesmo não ocorre quase nunca com palavras com frequência de uso menor e associadas a outros registros. Algo como *averiguar* não se pronunciaria jamais *aheriguá*. A mudança não é automática, além de ser estigmatizada nessa própria região para além das palavras de maior frequência. Haverá quem se oporá à minha afirmação e afirmará taxativamente que existe sim uma forma como *aheriguá*. Mas onde estão os dados? Uma ciência se fundamenta com testemunhos? Uma pessoa que diz ter visto um mapinguari poderia dar ao monstro um nome científico, segundo as convenções do Código Internacional de Nomenclatura Zoológica e apresentar-lhe uma proposta de filogenia baseada na teoria da evolução? Certamente não. Dados são coletados, transcritos e deveriam ser guardados em museus ou *sites* para podermos a eles voltar. Falta à linguística uma prática mais rigorosa de conservação de seus dados disponíveis, tais como os holótipos da biologia.

Desse modo, observamos que o que vale para pronúncias de fonemas, nem sempre vale também para palavras isoladas. O mesmo se pode pensar sobre o registro usado. Um verbo como *pousar* pode conjugar-se na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, na boca de um mesmo falante paulista, com o ditongo muito bem pronunciado, quando significa “aterrissar” (*o avião pousa*), mas pode ser pronunciado com /□/ quando significa “hospedar-se” (*ele não pousa mais aqui em casa*). A extensão desse fenômeno no português brasileiro é desconhecida, como quase tudo em língua. Dirão alguns que isso é casuísmo, outros que é uma prova de homonímia. Outros, mais aferrados à história, verão nisso um curioso comportamento, mas não abdicarão de entender a mudança semântica como polissemia. A perspectiva teórica não importa se não deformarmos o objeto de estudo. Se ele é real, precisa ser estudado e não descartado *in limine* em nome de um recorte qualquer.

Como ponto fulcral dessa variação e da indeterminação dos limites dos fenômenos linguísticos apontados, está a base de que isso tudo se trata da mesma língua. Toda variação de uma língua hoje é conhecida

como dialeto. No entanto, a oposição *língua x dialeto* nunca foi útil, por ser demasiadamente confusa. Durante a existência da Iugoslávia, falava-se da língua servo-croata e hoje, após a sua fragmentação, fala-se de língua sérvia e de língua croata. A semelhança entre as duas línguas não é o suficiente para as chamarmos de uma única língua, pois fatores étnicos, políticos e ideológicos falam mais alto. Da mesma forma, apenas alguém que releve questões de política linguística insistiria que o galego e o português sejam a mesma língua. Toda discussão nesse sentido é estéril. Alguém poderia apontar que é um absurdo línguas tão próximas serem consideradas distintas. De fato, a proximidade de algumas línguas são tão grandes que a intercomunicabilidade se efetua sem grandes problemas. Mas a comunicação não é simplesmente algo objetivo. O elemento da disposição do decodificador é imprescindível. Entender um enunciado numa língua é sobretudo dedicar-lhe atenção. Sem atenção não entendemos nem mesmo nossa língua materna.

A compreensão também depende de outro fator: a experiência do decodificador. Como uma língua é múltipla, a maior quantidade de contextos discursivos a que o falante esteja submetido também será útil nessa tarefa. Mas que seriam esses contextos discursivos? Suponhamos uma pessoa que arduamente aprenda um idioma, ao cabo de algum tempo, consiga fazer-se entender e não mais sofra com as situações básicas iniciais. A progressão na proficiência dessa pessoa dependerá do interesse em aventurar-se em outras situações, já não tão cômodas como aquelas em que arduamente adquiriu seu vocabulário básico. Por vezes, isso acontece e há, de fato, aumento vocabular, mas muitas vezes se efetua uma inércia. Isso vale tanto para sua língua materna quanto para qualquer língua estrangeira que aprenda. Desconsiderando o fenômeno do *esquecimento*, dividamos então as etapas de aquisição de proficiência linguística em:

- a) aquisição inicial (do zero ao contexto discursivos mínimo para a sobrevivência);
- b) aquisição secundária (de contextos básicos para contextos discursivos mais supérfluos, com relação à sobrevivência);
- c) ampliação vocabular (tanto no nível diretamente ligado à sobrevivência quanto nos mais supérfluos, com relação a isso);

Observe que isso pode ocorrer em situações monolíngues ou plurilíngues. Alguém pode ter aprendido a falar português quando criança, mas seu vocabulário aumenta dia após dia, por meio de ampliações vocabulares ou pelo contato com contextos discursivos diferentes com os

quais estava previamente acostumado. Entenda-se claramente: esses contextos envolvem a língua materna ou não. Tal modelo é bastante próximo ao que ocorre na realidade e está diretamente ligado à sua compreensão: se só tenho contato com falantes coetâneos da minha cidade, ligados à minha profissão, terei certa dificuldade de entender pessoas mais jovens ou mais velhas que eu, mesmo que sejam da minha cidade, também terei dificuldade de entender pessoas coetâneas que tenham profissões distintas, sem falar de pessoas que vivam em outros Estados ou outros países lusófonos. No entanto, se, ao contrário, eu estiver exposto ao maior número de pessoas de várias faixas etárias, de profissões distintas da minha, de cidades, países lusófonos distintos do meu e, sobretudo, de línguas distintas da minha, o meu campo de compreensão na minha própria língua materna aumentará sensivelmente. Resumindo: *A compreensão de um falante é diretamente proporcional à sua atenção e à quantidade de situações distintas da de sua aquisição inicial.* Ou seja, quanto maior sua atenção e maior a quantidade de situações que o falante experimente, maior é sua compreensão acerca de sua língua materna e de outras línguas.

Paralelamente à compreensão, existe a expressão. Cumpre observar que a expressão pode ter um aumento igualmente significativo, mas a expressão de um falante difere da compreensão porque, além da memória, outros fatores psicológicos atuam de forma mais marcante. Além disso, aparentemente, o falante costuma ancorar sua expressão mais na aquisição inicial do que a compreensão. No entanto, se, de fato, for a expressão que caracteriza uma língua e não a compreensão, estamos em terreno ainda mais pantanoso. De fato, poderíamos *compreender* inúmeras variações de uma mesma língua, mas nem tudo que compreendemos costuma ser taxado como uma *mesma* língua.

Façamos um experimento. Se entender uma palavra significa decodificar acertadamente seus impulsos auditivos ou visuais, não precisamos dominar o sistema em que a palavra se insere: ao ouvirmos ou lermos o seguinte trecho em valáder, mesmo não sendo proficiente nessa língua, é possível termos êxito ao entender a sua mensagem.

Quists pronoms persunals emfatics vegnan dovrats generalmaing davo pronoms o substantivs per tils rinforzar. Las fuormas femininas vegnan eir dovradas per il masculin. Il singular e'l plural han listessas fuormas (GANZONI, 1983, p. 69).

Por outro lado, um texto formado com palavras extraídas de um dicionário de português nos pode garantir um êxito menor:

Os contubernáculos se locupletam vezeiramente de sodalícios equevos e chalaceiros, mormente cábulas, que, propectos a cote na verbiagem soez e batológica letificam coa sua joliz zangurriana e coa sua jucunda jiquipanga a mais mesta das circunjacências.

Comprovado está que o entendimento portanto prescinde do sistema e está envolvido num jogo de probabilidades e, portanto, poderia ser quantificado de maneira estatística. O *sistema* costuma opor-se à fala no *Cours de Linguistique*, mas a fala não pode ser essencialmente individual, sob pena da incomunicabilidade. Somente autorizaria tal leitura do fenômeno linguístico uma figura de linguagem que consista na interpretação romântica do significado de *individual*, quase sinônimo de *inédito* ou *original*. A *palavra*, pelo contrário, pode ser entendida como uma unidade de língua idêntica à unidade de fala. A diferença básica entre as duas está apenas na sua realização: impulsos cerebrais na *langue* e ondas sonoras na *parole* (para não falarmos da escrita). Não há uma palavra na língua e outra na fala, o que há é uma única palavra com eficácia comunicativa garantida que adotamos e transmitimos. Quando ouvimos uma palavra, reconstruímos a rede de significados a partir de seu *input*; quando usamos a mesma palavra, apostamos que essa mesma rede se reconstruirá na mente alheia. Portanto, os traços pouco pertinentes que distinguem língua e fala (como ausência de materialidade sonora na língua *versus* materialidade na fala, coletividade da língua *versus* caráter estilístico do individual na fala) cedem espaço a uma diferença mais importante: o êxito comunicativo de cada palavra, mensurável no espaço e no tempo de sua atuação. No espaço, porque uma palavra recém-criada na gíria tem raio de atuação espacial menor do que uma palavra de alta frequência numa língua. No tempo, porque uma palavra pode permanecer intacta quanto ao seu significado geral durante décadas ou séculos até tornar-se um arcaísmo e por fim desaparecer. O mesmo raciocínio acima apresentado para as palavras pode aplicar-se aos seus elementos componentes (significante e significado), aos elementos de formação das palavras (sufixos, prefixos etc.), às flexões, às regras sintáticas e até mesmo aos fonemas e às suas realizações fonéticas e gráficas.

Se a língua não se decompõe acertadamente em sistema e fala, voltamos à pergunta inicial. Que é uma língua? Muitos modos de entender o fenômeno *língua* surgiram ao longo do tempo e convivem ainda hoje. Podemos enumerar seis visões distintas acerca de sua essência e de sua organização, surgidas nos mais diversos momentos da história.

1.1. Língua: ferramenta de comunicação

Existe a *língua-ferramenta*. Do ponto de vista do falante, sua língua materna, desde sempre, é algo que serve para certas finalidades. As funções da comunicação, analisadas por Jakobson (1960), descrevem perfeitamente suas múltiplas facetas, mas ainda há de se adicionar entre elas o elemento performativo, previsto pela pragmática e sentido como mágico nos tabus linguísticos. Bakhtin (1929) afirma que, para o falante, sua língua nativa não é percebida como dotada de categorias: por ser tão íntima, é quase como um “irmão”, “uma roupa familiar” ou ainda o próprio ar respirado. Desse modo, a língua, do ponto de vista do falante, que sobre ela não costuma refletir muito, é algo arraigado e espontâneo, uma ferramenta útil com a qual atinge seus objetivos da mesma forma que com os mecanismos evolutivamente herdados (a visão, a capacidade de locomoção etc.).

1.2. Língua ideal

Uma segunda visão de língua foi alavancada pela invenção da escrita, a qual, por ser mais abstrata do que a língua-ferramenta, ampliou o seu já grande potencial expressivo e comunicativo. Gerou-se, assim, o conceito de *língua ideal*. A língua escrita, mesmo antes do surgimento das padronizações sugeridas ou impostas pela gramática, sempre tendeu a ter um maior conservadorismo, por combinar a expressão presente de um grupo com a memória de épocas pretéritas. Além disso, tende a neutralizar a diversidade de expressão, característica da fala. Apesar de essencialmente bem distinta da língua-ferramenta, essa língua ideal é artificial, em vários momentos, fundiu-se conceitualmente com ela, gerando o paradoxal *status* de língua real a ela atribuído. Não só a gramática se pauta por uma língua ideal, mas também vários pressupostos da linguística gerativa também o fazem com o conceito de falante-ouvinte ideal (CHOMSKY, 1965, p. 3).

1.3. Língua: conjunto de palavras

A terceira visão revela a consciência de que os elementos de uma língua são agrupáveis em *conjuntos de paradigmas*. Entre esse elemento participante da essência das línguas e as soluções artificiais encontradas para caracterizá-los há, porém, uma distância. Foi assim que nasceram as tradicionais classes de palavras da gramática. No Ocidente, com certeza,

já havia tentativas de organização de classes de palavras entre os sofistas e entrevemo-las, por exemplo, na *Poética* de Aristóteles (384-322 a.C.). Todavia, a primeira versão acabada de língua como conjunto de palavras, classificadas em subconjuntos, é apresentada por Dionísio Trácio (170-90 a.C.) em sua *Tékhnē grammatikē*. A esse autor – cuja prática foi imitada e ampliada, com sensíveis modificações, não só pelos romanos, mas também na Síria e na Armênia – se deve a longa tradição das gramáticas ocidentais.

1.4. Língua: lista de unidades

Muito mais tardia no Ocidente, mas já representada no A□□ādhyaī do gramático indiano Pāṇini (VI a.C.), aparece uma quarta visão do fenômeno linguístico: a de *lista de unidades significantes menores que as palavras*. Esse primeiro modelo teórico linguístico conhecido pressupunha elementos abstratos que, agrupados, gerariam as palavras reais. Foi muito grande a influência indiana na Morfologia, entre os linguistas europeus do século XIX. O termo alemão *Morphologie*, contudo, nasceu na Botânica e apareceu, pela primeira vez, num diário de Goethe (25/09/1796) e, em seguida, numa carta sua a Schiller (12/11/1796). Usado na Fisiologia em 1800 por Karl F. Burdach, foi adotado, posteriormente, pela Anatomia. Mas, em linguística, foi empregado somente em 1859 por August Schleicher (SALMON, 2000). Para o mesmo estudo, Said Ali, por exemplo, ainda preferia, em 1921, o termo *lexeologia*. Na linguística moderna, os estruturalistas privilegiarão essa visão de língua.

1.5. Língua: matéria bruta

Desde o Renascimento, pela comparação de línguas do mundo, evidencia-se a extrema diversidade de sons por elas empregados, para os quais o alfabeto latino não lhes parecia suficiente. Uma classificação articulatória dos sons é esboçada já no século XVI por Fernão de Oliveira e presente nos séculos seguintes (GÉBELIN, 1776; COUDEREAU, 1875). Vários alfabetos fonéticos surgem então, sendo o de Lepsius (1863) o mais usado, até ser desbancado pelo *International Phonetic Alphabet* (IPA), em 1897, uma das soluções mais bem sucedidas da linguística, uma vez que praticamente todas as correntes o utilizam. No entanto, não é o surgimento desses alfabetos internacionais que constitui, de fato, uma nova visão, uma vez que, em última análise, são apenas um tipo especial

e mais rigoroso de escrita. Uma quinta visão de língua emergirá, de fato, da fonética acústica, em meados do século XIX, quando a língua passa a ser entendida como uma *substância bruta*. Da massa amorfa dos sons nascerá o modelo dos traços distintivos. Essa ideia se entrevê nos autores pré-estruturalistas e culminará na fonologia moderna. Sai-se, assim, da estoica e evidente visão do signo linguístico como uma associação arbitrária de um significante a um significado para um nível inferior aos sons. A consciência da existência de elementos distintivos – associados a outros, não importantes para a efetiva comunicação – foi revolucionária e uma historiografia do problema aparece nos capítulos iniciais da obra de Troubetzkoy (1939). O termo *fonema*, inventado por Dufriche-Desgenettes (*Romania*, 1874, p. 321-338) e usado por Saussure (1879), passará a ser entendido como uma unidade mental pelo pouco conhecido Círculo de Kazan, cujos principais nomes são Jan I. N. Baudouin de Courtenay (1845-1929) e Mikołaj H. Kruszewski (1851-1887). Daí provirá o substrato da dicotomia saussuriana *langue/ parole* e na oposição *conteúdo/expressão* da glossemática. Instituída essa noção no âmbito da fonética, a ideia de traços migrou – de forma pouco organizada – para a semântica e para a sintaxe, dentro das mais variadas correntes linguísticas subsequentes.

1.6. Língua: conjunto de regras

Por fim, surge a sexta visão de língua, quando a linguística passou a ser vinculada também à lógica, no início do século XX, a saber, a de que a língua é um *conjunto de regras abstratas*, algumas com atuação bastante restrita e outras com poder quase infinito. Essa nova visão tem como ponto de partida as regras sintáticas presentes na gramática tradicional e apresentadas de forma descritiva. O conferimento do aspecto dedutivo a elas promoveu a conscientização de sua existência. Visa-se não só à descrição dessas regras, mas também à compreensão de seu poder explicativo. No estruturalismo, assumiram a forma de construtos, como o morfema-zero obtido por comutação, mas atingiram seu auge com a noção de recursividade do gerativismo e a partir daí, na segunda metade do século XX, postularam-se ideias muito importantes para o entendimento da essência da língua, como a de produtividade dos elementos linguísticos.

2. A língua quanto a seu uso

Não só são possíveis diversas visões sobre a essência das línguas, mas também sobre seu *uso*. Outras faces se revelam além das seis visões acima apresentadas. Por *língua* podemos entender, sob a ótica do uso:

2.1. Língua: aquilo que ouvimos e serve para falarmos

A língua que falamos e ouvimos, ou seja, a com que nos expressamos, é um *código* herdado, que equivale à língua-ferramenta, sob a ótica da sua essência. Serve, sobretudo, para a interação social, para a comunicação e para a argumentação. Desse modo, se nos tornamos conscientes de que a língua é composta de unidades de diversos tamanhos (fonemas, morfemas, palavras, expressões idiomáticas), concluiremos, após observação e reflexão, que essa ferramenta foi *herdada* da geração que a usava antes do nascimento do falante.

2.2. Língua: aquilo por meio do qual pensamos

Por outro lado, argumenta-se que o falante só pode ter aprendido essa língua-ferramenta porque algo lhe facultou a aquisição, certamente, algum mecanismo inato sem equivalência óbvia entre outras espécies de animais, embora a etologia nos dê exemplos espetaculares de outros instintos herdados e aprendidos (LORENZ, 1978). Todo processo consiste em codificar ou decodificar os nossos pensamentos. Imagina-se ainda que os pensamentos não sejam compostos da mesma língua herdada acima referida, a qual se afiguraria bastante lenta, comparada com o raciocínio humano. Isso tem dado azo a muita discussão acerca da existência de um *mentalês*.

2.3. Língua: aquilo com que analisamos

Por fim, aquilo por que se interessa o estudo científico da ciência da linguagem pode ser tanto essa língua-ferramenta quanto uma língua ideal, como vimos. Pode ser ainda a língua como código ou como conjunto de unidades mentais. Seja qual for, essa *língua-objeto*, por assim dizer, é necessariamente um recorte do complexo código herdado e o acesso a ele se dá sempre de forma indireta. A via que possibilita o estudo científico depende de um uso especial da língua. O pesquisador se vale,

para explicar a língua-objeto, de unidades mais abstratas, que configuram a *metalinguagem*, a qual não se confunde nem com a língua-ferramenta nem com a língua-objeto. Existe uma ilusão de que esteja acima dos signos linguísticos mais comuns e que não seja, por isso, uma parcela deles, no entanto, nunca antecede a língua-objeto, pois mesmo os conceitos mais abstratos da lógica necessitam da metalinguagem para se tornarem compreensíveis. Somente por convenção é possível admitir que isso ocorra.

Cada elemento da língua teria um índice mensurável de êxito comunicativo num determinado código linguístico, mas nada impede que esse mesmo elemento aja em “sistemas” distintos, como o português e o valáder. Tanto a distinção entre língua e fala quanto o conceito de “sistema” (ou seja, a visão discreta das línguas em oposição à ideia do *continuum* linguístico) revelam, portanto, mais uma longa e pouca questionada tradição de pensamento do que uma verdade científica. Um elemento linguístico com certo êxito comunicativo numa língua qualquer deve seu mesmo êxito à sua transmissão temporal e à sua difusão espacial. Do ponto de vista do tempo, esse elemento pode conservar ou alterar tanto seu significado quanto seu significante.

Claro está que a sincronia dos elementos linguísticos está na base da ilusão psicológica que o falante tem, não na sua fala, mas racionalizada na forma de sua língua, e que cria o chamado “sistema”. Essa ilusão psicológica é real, no sentido que é por meio dela que se efetua a aquisição da linguagem. Se a mente não é de fato uma *tabula rasa* no sentido lockiano (como presente no *Cours de Linguistique Générale*), mas um resultado evolutivo da espécie humana como o adotado por Pinker (1997, 2002, 2007) e há experimentos atualmente que comprovam a segunda postura, uma mudança epistemológica se vê necessária por causa da alteração dos pressupostos. Mesmo sem falarmos de experimentos da Psicologia, é fácil observar que uma língua passa por uma ontogênese (a fala da criança é distinta da fala de um adulto) semelhante à dos seres vivos e que as palavras e os conceitos são transmissíveis de uma geração a outra, de forma paralela à genética, como postula o conceito de *memes* de Dawkins (1976). Portanto, uma língua está em constante modificação e isso se vê de forma mais evidente nos elementos que a compõem. A diacronia não é uma ilusão, mas é uma realidade, facilmente comprovável por documentos e testemunhos. A diacronia flagra a essência da linguagem e não é comparável à sincronia. Seria, de fato, tão fácil assim opor uma ilusão a uma realidade? Ou melhor, é fácil opor a comunicação lin-

guística à mudança linguística? Dito dessa forma, aparentemente não. Na verdade, a mudança linguística não é objeto de nenhuma ciência, se entendida no seu aspecto natural da mudança da linguagem como um todo: só o é se entendida como mudança de elementos linguísticos particulares.

O passado convive com o presente nos signos atuais. A sincronia é, como dissemos, uma ilusão ou, no máximo, um método. A verdadeira essência comprovável da língua é fragmentada espacial e temporalmente. Isso nos faz pensar que o platonismo presente em quase toda postura dedutiva deveria ceder espaço ao heraclitianismo da realidade e, por ora, a métodos mais indutivos. O linguista Hugo E. M. Schuchardt (1842-1927) perseguiu essa ideia durante toda sua obra, mas seus estudos infelizmente não tiveram grandes desdobramentos. A visão do *Cours de Linguistique Générale*, que deve muito aos neogramáticos e é oposta à visão schuchardtiana, impôs-se acriticamente após as duas guerras mundiais e todo o universo epistemológico desenvolvido entre 1870 e 1920. Ainda está por ser descoberto sem os preconceitos que lhe impingiu a historiografia subsequente do período estruturalista e gerativista.

Afunilando essas considerações, à guisa de exemplificação, no modelo aronoffiano de morfologia, detecta-se uma espécie de paradoxo herdado dos modelos estruturalistas do tipo *item-processo* e presente tanto no SPE de Chomsky & Halle (1968) quanto no modelo gerativo-transformacional de modo geral. A geração e, sobretudo, a produtividade parecem trazer em si a visão dinâmica de língua, o que é correto e louvável, pois aponta para um pressuposto mais heraclitiano que platônico. No entanto, a exclusão do léxico daquilo que Aronoff entende por morfologia, parece ir na direção contrária:

I will not dwell any further on existing words (...) the rules for analyzing words are essentially degenerate version of the rules for forming new ones. One might wish to speculate on the nature of the degeneration, but in order to be able to do so we must first gain some knowledge of the nature of the healthy specimens (ARONOFF, 1976, p. 33).

Se é verdade que apenas as palavras criadas por produtividade são, como diz, “espécimes saudáveis” e as palavras do léxico são fruto de “versões essencialmente degeneradas” das regras morfológicas, não implica daí que o léxico não deva fazer parte da morfologia e muito menos que quem se debruce sobre ele trabalhe com “especulação sobre a natureza da degeneração” em vez de com ciência. Isso parece mais um recorte pautado em interesse de análise do que uma verdade a ser investigada por um cientista.

Uma fonologia, uma morfologia e uma sintaxe estritamente sincrônicas são recortes e, como tais, provisórias para o entendimento do fenômeno linguístico, suas regras e suas exceções. Têm sua utilidade na confecção de gramáticas e do ensino de línguas, por isso têm tanto sucesso quando se trata de línguas ágrafas. O desconhecimento dos objetivos têm, porém, dado azo a conflitos desnecessários, sobretudo desde que o estruturalismo americano acreditou ser possível abandonar a história na investigação descritiva das línguas. Se houvesse de fato uma linguística descritiva sincrônica e dedutiva, a corroboração de modelos ou sua refutação poderia ser feita de forma coerente, mas abundam as situações em que há explicações *ad hoc*, parte porque as teorias não têm de fato caráter de previsibilidade que defendem ter, parte porque a ausência de método faz que uma conclusão já sabida modifique a sequência das premissas no decorrer da argumentação, comportamento que deveria ser mais comum aos programadores de computador do que aos cientistas.

Também em morfologia, a solução aronoffiana de eliminar o léxico por ser desinteressante para a produtividade e de propor bloqueios *ad hoc* são saídas muito comuns para se fazer, numa linguística descritiva sincrônica, recortes artificiais que satisfaçam altos graus de previsibilidade sem o auxílio da diacronia, mas à custa da verdade documental, que frequentemente a contradiz e à custa da variação linguística. Age, portanto, sobre uma língua ideal e não se vê nisso nenhum salto científico real de qualidade. No entanto, diferentemente de leis universais, como as da Física, nem toda conquista teórica em linguística precisa ter a validade de uma lei, fato já percebido pelos críticos dos neogramáticos no final do século XIX. O que chamamos *língua* é um acúmulo funcional de acidentes históricos, uma construção e não o produto de um único ato demiúrgico. Para um objeto de tal complexidade, precisamos de outros pressupostos, mais convincentes do que os atualmente disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, Mark. *Word formation in generative linguistics*. Cambridge, Mass./London: MIT, 1981.

BACON, Roger. *Novum Organum*. In: SPEDDING, James; ELLIS, Robert L.; HEARTH, Douglas D. *Works of Francis Bacon*. Boston: Brow & Taggard, 1857, v.1.

[BAKHTIN, Mikhail] волошинов, Валентин Николаевич. *Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке и языке*. Ленинград: Прибой, 1929. [Reimpr. em *Janua linguarum*. Series Anastatica, 5. The Hague/ Paris: Mouton, 1972].

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York/ Chicago/ San Francisco/ Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT, 1965.

_____. *Cartesian linguistics*: a chapter in the history of rationalist thought. New York/London: Harper & Row, 1966.

_____. Remarks on nominalization. In: JAKOBS, Roderick A.; ROSENBAUM, Peter S. *Readings in English transformational grammar*. Washington: Georgetown University Press, 1970, p. 184-221.

_____; HALLE, Morris. *The sound pattern of English* (SPE). Cambridge, Mass./London: MIT, 1991.

COUDEREAU, M. Sur un essai de classification anatomo-physiologique des sons. *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris*. 10(1), p. 316-326, 1875.

DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GANZONI, Gian P. *Grammatica ladina – grammatica sistematica dal rumantsch d'Engiadina Bassa per scholars e creschüts da lingua rumantscha e francesa*. Samedan: Lia Rumantscha/Ligia Romantscha, 1983.

HOBBS, Thomas. *Leviathan*. London: Penguin, 1985

JAKOBSON, Roman. Linguistics and Poetics. In: SEBEOK, Thomas (Ed.). *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960, p. 350-377.

_____. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, p. 118-162.

LEIBNIZ, Gottfried W. Nouveaux essais sur l'entendement humain. In: JANET, Paul (Ed.). *Ouvres philosophiques de Leibniz*. Paris: Ladrangé, 1866, redigido entre 1701-1704]

LEPSIUS, Carl Richard. *Standard alphabet for reducing unwritten languages and foreign graphic systems to a uniform orthography in European letters*. London/Berlin: Williams & Norgate/W. Hertz, 1863².

LOCKE, John. *Essay concerning human understanding*. London: Thomas Tegg, 1690.

LORENZ, Konrad. *Vergleichende Verhaltensforschung: Grundlagen der Ethologie*. Wien/New York: Springer, 1978.

_____. *Os fundamentos da etologia*. São Paulo: UNESP, 1995.

PINKER, Steven. *The language instinct*. New York: Harper Collins, 2007.

_____. *How the mind works*. New York: Norton, 1997.

_____. *The blank slate: the modern denial of human nature*. New York: Penguin, 2002.

_____. *The stuff of thought: language as a window into human nature*. New York: Penguin, 2007.

POPPER, Karl. *Conjectures and refutations*. London: Routledge & Kegan Paul, 1963.

SALMON, Paul. The term 'Morphology'. In: BOOIJ, Geert; lehmann, Christian; mugdan, Joachin (Ed.). *Morphologie: ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 2000, p. 15-22.

SAUSSURE, Ferdinand [M.] de. *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*. Leipzig: Teubner, 1879.

_____. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1969.

SPENCER, Andrew. *Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

TROUBETZKOY, Nikolai S. *Grundzüge der Phonologie*. Prague: Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 1939.

O SUBSTANTIVO COMO SIGNO ORIENTADOR DO SENTIDO UM TEMA PARA AULAS DE PORTUGUÊS

Maria Noêmi Freire da Costa Freitas
freitas.noemi@gmail.com

1. *Justificativa*

Ao nomearmos as coisas, atribuímos-lhes valores conforme as nossas impressões, as quais são frutos de nossas experiências pessoais e coletivas. Representamos, através do nome, a idéia que temos dos objetos. (...) O nome tem (...) dois modos de significar: um que lhe é estável, convencional, permanente (e se inscreve nos dicionários); outro que é recriado na enunciação, num processo de reavaliação do signo e reconstrução ideológica do objeto. Esse processo é carregado de historicidade e subjetividade.

(FREITAS, 2008, p. 14)

Nessa perspectiva, o substantivo passa a ser visto como um constituinte modalizador do discurso que, como tal, contribui para a produção dos sentidos. Disso decorre a necessidade de investigá-lo como componente enunciativo – a enunciação aqui concebida como “acontecimento”, em suas “dimensões sociais e psicológicas” (cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 193) – para o desenvolvimento de uma leitura crítica e eficiente.

Investigar os componentes enunciativos que participam da produção de sentidos é investigar, de certo modo, a iconicidade. A *iconicidade verbal* pode fazer do substantivo um signo orientador de sentidos que cabe ao leitor interpretar. Por isso, os aspectos constitutivos da iconicidade devem ser observados e trabalhados em aulas de Português, em lugar da noção de *classe objetiva*, que é um modo de considerar o substantivo como um mero “rótulo” ou “nomenclatura”, como se costuma tratá-lo.

2. *Introdução*

Esta apresentação resulta da pesquisa que vimos realizando há alguns anos e que constituiu a nossa dissertação de mestrado (defendida em março de 2008, na UERJ, sob a orientação da Profa. Dra. Darcília

Simões), com o título *Cigarras, Formigas, Severinos & Cia: Um Olhar Atento para a Iconicidade do Substantivo*, a qual temos procurado atualizar e ampliar, com vistas à produção de um projeto para o doutorado. Neste trabalho, pretendemos demonstrar e valorizar a contribuição deste estudo para o ensino da gramática associada à interpretação de textos. Concentraremos o nosso foco no desenvolvimento de uma visão do aspecto icônico do substantivo – tendo em vista a seleção vocabular-, aplicável especialmente às classes de 6º ano do ensino fundamental, que é, geralmente, quando se promove uma revisão do estudo das classes de palavras.

3. A iconicidade do substantivo

O substantivo é um signo. Na visão triádica do signo de Peirce, o substantivo é provido de iconicidade, como todo signo. Nessa trilha, Simões (1999, p. 32) trata a iconicidade verbal como “material de produção sgnica sensível”, um “representâmen provisório, relativo, resultante de um juízo particular que poderá ser referendado ou não por outro intérprete”, mas que é capaz de produzir interpretações bastante razoáveis. Essas interpretações dialogam com os dados contextuais (intra e extratexto) que interagem na produção de funções e valores sgnicos.

Por essa ótica, é possível resgatar o caráter simbólico da linguagem, ou seja, a sua condição de produto histórico-ideológico que reflete a participação dos sujeitos na construção da realidade social.

4. O aspecto dinâmico do substantivo

Tratar o substantivo como mero rótulo ou nomenclatura significa tratá-lo apenas como *índice*, categoria peirceana de secundidade. O que buscamos é a visão do substantivo como *signo icônico*, que é a categoria peirceana de primeiridade, a qual põe em evidência o aspecto dinâmico do significado, importante para uma construção mais efetiva dos valores sgnicos.

5. Fundamentação teórica

Fundamentamos os nossos argumentos na semiótica de Peirce – especialmente na visão de Lúcia Santaella e na perspectiva da iconici-

de verbal de Darcilia Simões – e na compreensão dialógica do signo ideológico de Bakhtin.

6. Entendendo a iconicidade

Na compreensão triádica do signo de Peirce, a abertura da base do triângulo indica um potencial ilimitado de semiose, onde entram em luta os múltiplos interpretantes, no processo de atualização do significado. Nessa perspectiva, a iconicidade é a instância dessa luta dos interpretantes do signo, da qual resulta um interpretante final, porém não definitivo (cf. SANTAELLA, 2002, p. 41).

7. O aspecto funcional

A iconicidade do substantivo é um elemento da “plasticidade textual” que deve ser investigado como “pista de leitura” (nos termos de Simões), porque contribui para a produção de sentidos dos textos e está relacionada com os aspectos cognitivos dessa atividade.

8. Semiose ilimitada?

A semiose ilimitada, expressa na base pontilhada do triângulo semiótico de Peirce, já questionada e discutida por alguns teóricos, interessa-nos não pela infinitude de significados que possa suscitar, mas porque permite uma expansão das possibilidades de sentidos condizente com a nossa crença no aspecto dinâmico da linguagem.

9. A natureza dialógica da linguagem

O dinamismo da linguagem está diretamente relacionado com a sua natureza dialógica. Neste ponto, recorremos a Bakhtin (1979), para quem: “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (BAKHTIN, 1979, p. 20). O signo carrega-se e recarrega-se das ideologias presentes na interação. Sujeito aos mais diferenciados critérios de avaliação, seus sentidos podem ultrapassar as suas próprias particularidades, resultando, desse modo, na produção de *metáforas ideológicas* que passam a orientar os sentidos dos textos em que se apresentam.

10. A seleção

A iconicidade é a categoria peirceana da qualidade (Cf. SANTA-ELLA, 2004) responsável pela atribuição de valores aproveitada na produção da metáfora. É a categoria que determina o potencial atributivo do substantivo que interfere na escolha do nome. Do ponto de vista da relação entre a língua, vista como sistema abstrato de possibilidades, e a língua quando tomada como realidade concreta, Bakhtin (1979, p. 118-122) atesta o aspecto *apreciativo* da palavra. Segundo ele, toda enunciação compreende uma *orientação* apreciativa, e: “É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém, ao mesmo tempo, um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN, 1979, p. 120).

Considerado como signo, em dado contexto, o substantivo reconhece-se imediatamente pelo seu valor icônico, apreciativo, atributivo, e a sua escolha é determinada por uma espécie de relação metafórica com o objeto que se quer representar.

11. A combinação

Consideremos, a esse respeito, não o problema da organização sintática, mas a formação de ‘isotopias’, que são trilhas textuais icônicas de orientação do sentido. Vejamos o destaque de Simões (2009, p. 89) sobre a *iconicidade isotópica*:

No plano da análise de textos em geral, a iconicidade isotópica se faz no rastreamento de palavras e expressões que possam sustentar esse ou aquele tema. A garantia dos recortes isotópicos propostos para esse ou aquele texto se assenta exatamente na possibilidade de identificação de itens léxicos (palavras ou expressões) que constituam campos lexicais ou campos semânticos que ratifiquem a opção temática proposta.

Desse modo, a seleção vocabular de um texto participa da constituição de isotopias, ou seja, das redes de significação icônicas que têm a função de sustentar as interpretações, ambicionadas ou não pelo projeto do texto.

Para Simões (2006-2), “a língua é um sistema semiótico e seus componentes, ainda que regulados pelas gramáticas, estão sujeitos às indiossincrasias individuais materializadas nas opções estilísticas”. Ela lembra que “as normas existem para regular um padrão de produção ao alcance da média de utentes” (SIMÕES, 2009, p. 93), mas que “há fórmulas não previstas e surpreendentes que enriquecem a expressão e am-

plificam o potencial semiótico do texto: ora pela escolha do item sógnico mais apropriado ora pelo arranjo mais estratégico dos signos” (SIMÕES, 2009, p. 93-94), ou seja: as isotopias.

12. Alta e baixa iconicidade

Levando em conta a flexibilidade original dos signos, Simões (2009, p. 93-96) apresenta uma proposta de interpretação do potencial comunicativo dos textos, de acordo com a eficácia do gerenciamento da ação do intérprete, promovido pela seleção dos signos adequados ao cumprimento do projeto inicial do autor. Assim, quando a superfície textual apresenta abundantes elementos orientadores em relação a esse projeto inicial, conclui-se ser o texto de *alta iconicidade*. Caso contrário, será um texto de baixa iconicidade. Assim, é importante, na leitura, observar também a qualidade dos itens lexicais selecionados e combinados, em relação à proposta textual.

13. Exploração do aspecto dinâmico na gramática do Professor Bechara (1999)

Na parte “Estrutura das unidades: análise mórfica” (p. 333 e seg.), após a análise dessas estruturas sob várias perspectivas, Bechara conclui – lembrando Coseriu – que, para o aspecto funcional, um estudo de formação de palavras do ponto de vista do “conteúdo” é mais ajustado ao seu objeto e lembra que “A não consideração do aspecto de significado é a causa de muita discussão e incertezas...” (p. 391). – (Bakhtin foi ainda mais longe: “Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra mais nada.” – Bakhtin, 1979, p. 21).

Nesse caminho, Bechara atribui à formação de palavras não só os fatos gramaticais que conhecemos, mas também funções “paragramaticais”. Dá como exemplo disso a formação de “coletivos” (*arvoredo, laranjal, casario*, etc.), que implica uma pluralização que não se trata de simples “plural” (*árvores*), mas “de uma pluralização que se dá e se considera como unidade” (p. 392). Nota-se um conteúdo implícito nos exemplos dados, que já remetem para algo que está além da “gramática que conhecemos”, como diz o autor.

Quando diz “paragramaticais”, Bechara está se referindo a uma “gramática do léxico”, que apresenta, segundo ele, “funções gramaticais

distintas daquelas que ocorrem na morfossintaxe” (p. 392). Essa visão de Bechara pode ser observada em algumas passagens da sua *Gramática*, com as referências que faz ao nosso conhecimento de mundo e à história das palavras. É uma visão, sem dúvida, mais sensível ao dinamismo semântico do que costumamos ver. Mas o fato de estar presa a um modelo de signo baseado em Saussure, ou seja, um modelo em que o signo tem apenas duas faces – *significante e significado* – e que não leva em conta o conteúdo ideológico, a enunciação e a interação – componentes do *enunciado concreto* de Bakhtin e constituintes da iconicidade verbal fundamentada no signo de Peirce – limita a análise a critérios predominantemente *formais e denotativos*.

Substantivo comum é, para Bechara, “o que se aplica a um ou mais objetos particulares que reúne características inerentes a dada classe: *homem, mesa, livro, cachorro, lua, sol, fevereiro, segunda-feira, papa*”. Ele destaca que alguns são individualizados pelo contexto extralinguístico e são, por isso, muitas vezes, escritos com maiúscula inicial (*Lua, Sol* etc.), como nos nomes próprios. E que também há nomes que fazem referência a uma pluralidade de objetos que individualmente têm o mesmo nome e são, na realidade, nomes da “classe” (*os Antônio, as Marias, os Pelés*) – embora se escrevam com iniciais maiúsculas, são nomes comuns.

Bechara dedica uma parte da descrição à passagem de alguns nomes próprios a comuns, que se dá pela transferência de qualidades e defeitos de um indivíduo a um grupo mais numeroso de seres. Exemplifica esse caso com o nome próprio *Judas*, de um dos doze apóstolos de Jesus, aproveitado para designar *o amigo falso, o traidor*, por essa qualidade, em “Fulano é um Judas”, por exemplo. E enumera vários outros.

Na visão semiótica que adotamos, esse processo de transferência é uma espécie de construção metafórica, ou seja, é possível graças à iconicidade do nome, na qual se destaca uma qualidade, que é aproveitada, por similaridade imagética, para a construção de um novo signo, icônico por natureza.

O autor destaca outra subclasse dos substantivos, relacionada com a variedade da sua extensão, a qual pode ser: descontínua e discreta ou contínua: são os contáveis (*homem, mulher, casa, livro*) e os não contáveis (*oceano, vinho, bondade* e os coletivos).

Na parte de gênero do substantivo, Bechara destaca a informação de que a oposição masculino-feminino faz alusão a outros aspectos da re-

alidade, diferentes da diversidade de sexo, e serve para distinguir os objetos substantivos por certas qualidades semânticas, pelas quais o masculino é uma forma não marcada semanticamente enquanto o feminino expressa uma especialização qualquer:

barco/barca (=barco grande)
jarro/jarra (um tipo especial de jarro)
lobo/loba (a fêmea do animal chamado lobo)

O autor adverte, seguindo Herculano de Carvalho, que essas marcas não são de *flexão*, mas de *derivação* (são sufixos), e que a analogia material da flexão de gênero do adjetivo é que levou o gramático a pôr no mesmo plano *belo/bela* e *menino/menina*. Na flexão, não há mudança na significação inerente da palavra, e o simples fato de indicar “macho” ou “fêmea” já é mudança na significação.

Comenta, também, a adaptação do idioma às novas realidades sociais, na criação de formas femininas para os nomes de profissões que antes eram exclusivas dos homens (*embaixadora*, *senadora*), o gênero estabelecido por palavra oculta (*O [rio] Amazonas*) e a mudança de sentido na mudança do gênero (*a cabeça: parte do corpo/o cabeça: o chefe*).

Em “Variações semânticas do significado entre o singular e o plural” (p. 124), Bechara acusa a mudança de significado em substantivos abstratos em sentidos contextuais: *bem* (o que é bom) /*bens* (propriedades) e *féria* (produto do trabalho diário) /*férias* (dias de descanso).

Todos esses aspectos contemplados por Bechara são aspectos dinâmicos da significação que participam da iconicidade dos substantivos e raramente são vistos em outras gramáticas.

14. Um aspecto observado por Celso Cunha e Lindley Cintra (1985)

Os autores chamam atenção para a gradação do significado, na expressão do grau: uma significação exagerada ou intensificada, disforme ou desprezível, no aumentativo: *chapelão*, *bocarra*, *chapéu grande*, *boca enorme*; atenuada ou valorizada afetivamente, no grau diminutivo: *chapeuzinho*, *boquinha*, *chapéu pequeno*, *boca minúscula*.

Também reconhecem os valores expressivos nas ideias de desproporção, disformidade, brutalidade, grosseria ou de coisa desprezível, que os sufixos aumentativos “de regra”, dizem eles, apresentam, e que também se vê com o emprego dos sufixos diminutivos.

Esses aspectos afetivos da linguagem são conteúdos dinâmicos que também devem ser interpretados na ótica da iconicidade verbal.

15. Exploração em material didático

No livro didático de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro: *Português: Ideias e Linguagens*, da Editora Saraiva, 2009 – 6º ano, encontramos algumas sugestões de textos e exercícios muito apropriados para a exploração do tema da iconicidade do substantivo e da conceitualização dessa classe de palavras. Seleccionamos alguns para a análise que apresentaremos a seguir.

- 1- O primeiro caso (p. 90), que queremos destacar, é um exercício em que se propõe decifrar o maior número de adivinhas a partir de uma associação metafórica, ou seja, pela explicitação das qualidades imagéticas que se associam ao objeto idealizado e desafiam o leitor a encontrar o nome que responde a cada enunciado, por uma relação de identidade com essas qualidades.
- **Qual é o bicho mais parecido com o gato? (a gata)** – Neste caso, deve-se lembrar, conforme comentamos no corpo do trabalho, que Bechara (1999) considera a formação do feminino um processo de *derivação* (e não *flexão*) – na qual ocorre mudança na significação inerente da palavra: para o autor, o simples fato de indicar “macho” ou “fêmea” já é mudança na significação. Neste caso, o adivinhador, que faz um esforço para buscar no seu imaginário e na sua memória algum animal felino que possa estar no imaginário de quem formulou a pergunta, é “trapaceado” pela ideia de flexão, ou seja, pela ilusão de o referente de “gata” ser o mesmo de “gato” e, portanto, constituir uma resposta impossível, e recorre a outra espécie animal felino (tigre, leopardo, onça etc.). Ora, se o fato de o processo de formação do substantivo feminino ser derivação indica a mudança na significação da palavra (e vice-versa), ou seja, se o referente de “gato” não é o mesmo de “gata”, considerada como outro “objeto” na realidade, então, o animal mais parecido com o gato é a gata. O desconhecimento desses conceitos gramaticais desorienta o adivinhador e o leva à resposta errada. Esta é a “brincadeira”, uma ótima oportunidade de discutir a questão.

Outras adivinhas oferecem dados mais descritivos da constituição icônica dos nomes desejados como respostas – são os casos seguintes):

- **Enche uma casa completa /Mas não enche uma mão/ Amarrado pelas costas/ Entra e sai sem ter portão. (botão)**
 - **Tem olhos mas não vê/Tem boca mas não fala nem come,/Tem braços mas não abraça/ Tem mãos mas não pega/ Tem pés mas não anda.**
- 2- O exercício seguinte (p. 84) propõe que o aluno dê nomes próprios a personagens conhecidos dos contos de fadas, a partir das suas características, evitando nomes muito conhecidos, como *José, Pedro, Maria*, que já perderam a carga semântica que lhes possa ter motivado. A proposta incentiva o uso da imaginação e do humor:
- Que nome você daria para: a) O lobo mau da história de Chapeuzinho Vermelho? b) A avó de Chapeuzinho? c) O príncipe da Branca de Neve? d) O patinho feio da história infantil? e) A madrasta da Branca de Neve?
- 3- A seguinte tirinha, apresentada na seção “Divirta-se” (p. 103), apela para a desconstrução e reconstrução do referente do substantivo *amor*, na dinâmica da significação:



King Features Syndicate/Intercontinental Press

- 4- Os quadrinhos do Ziraldo apresentados na p. 90 do referido livro discutem a importância dos nomes e a motivação associada ao conhecimento de mundo. E contribuem para a construção do conceito de substantivo (veja na página seguinte).
- 5- A motivação de alguns nomes próprios é apresentada e posta em discussão numa variedade de textos, como no gráfico: *Arqueologia dos nomes* (p. 75), do qual constam os indicadores de quem escolheu os nomes dos pesquisados, dos motivos da escolha, do que os entrevistados acham do próprio nome e de qual é a influência dos nomes na vida dos entrevistados. Também em depoimentos individuais (p. 75), em lista de nomes de países sul-americanos que homenageiam personagens da História, outros inspirados em palavras indígenas ou em produtos abundantes na região (p. 102). E em texto baseado em “Estudo da USP

que mostra que, ao batizar os filhos, pai e mãe revelam as expectativas sobre a criança” (p. 74) entre outros. A motivação dos nomes é um aspecto da iconicidade que desperta a curiosidade, o interesse e a percepção da relação entre as palavras e a realidade.



(Ziraldo. O melhor do Menino Maluquinho. São Paulo, Publifolha, 1999. p. 7-12. v. 4 – trecho.)

Outros textos, compilados no livro ou indicados em suas páginas, enriquecem o conhecimento da classe e do valor semântico do substantivo.

16. Conclusão

Reconhecer e valorizar o aspecto icônico do substantivo é fundamental para a compreensão do seu potencial semântico. É uma tarefa indispensável no ensino da gramática associada à interpretação e à produtividade das palavras na construção dos sentidos. Sem esse exercício, a leitura e a seleção vocabular na produção textual ficam empobrecidos.

Este estudo pode associar-se à exploração de outros aspectos da linguagem, como a construção da metáfora, a produção contextual dos sentidos, o neologismo semântico, os processos de produção das pala-

bras, a arbitrariedade e a motivação, os sentidos denotativo e conotativo, o valor atributivo dos nomes, os efeitos pragmáticos, discursivos e estilísticos do sentido, a construção do mundo por meio da linguagem, etc.

Se a escolha dos nomes se assemelha ao processo de produção da metáfora, é devido às qualidades-imagens que os nomes evocam, os quais condicionam e orientam essa escolha. Pelo seu aspecto sonoro, morfológico, sintático ou ideológico, dados culturais se fazem presentes e resultam no caráter simbólico do substantivo.

Professores e autores de livros didáticos preocupados com a produção de sentidos nos textos, seja pela via da leitura, seja pela produção textual, não se devem esquecer de explorar semanticamente a produtividade decorrente da escolha do substantivo nos textos – tendo em vista a iconicidade verbal como pista de leitura – como um exercício com a linguagem simbólica que envolve, basicamente, dois sistemas: o da denotação e o da conotação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Rev. do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

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

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

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português: ideias e linguagens*, 6º ano. Rio de Janeiro: Saraiva, 2009.

FREITAS, Maria Noêmi F. da C. *Cigarras, formigas, severinos & cia.: um olhar atento para a iconicidade do substantivo*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008, 2 vols.

SIMÕES, Darcilia. Leitura e produção de textos: Subsídios semióticos. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

O TRABALHO COM VERBETES NOS LIVROS DIDÁTICOS E O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA

Ana Paula Gonçalves Santos (UFMG)

aninhap1984@gmail.com

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

ader3459@terra.com.br

1. Introdução

O estudo do vocabulário e do léxico ganhou destaque no final dos anos 90 e início dos anos 2000, a partir de programas destinados ao ensino de língua portuguesa que evidenciavam a importância do estudo do léxico. O PNLD – Dicionários é um grande exemplo da valorização do ensino do léxico a partir do trabalho com os dicionários em sala de aula. Com as novas perspectivas do ensino de língua portuguesa, que focam a competência discursiva a partir das habilidades em leitura e escrita, o ensino do vocabulário e do léxico mostrou-se como uma poderosa ferramenta. Surgiram várias discussões a respeito da importância do dicionário nesse processo. Os livros didáticos de língua portuguesa passaram a incluir verbetes de dicionários nas atividades de vocabulário, mencionando a importância dessa obra lexicográfica para a aquisição lexical e para o estudo da língua. Tendo em vista a atenção dos livros didáticos quanto ao estudo do verbo e do dicionário, este trabalho tem como objetivo analisar como esse estudo do vocabulário através do verbo e de dicionário é trazido pelos livros didáticos de língua portuguesa. Para tanto, será apresentada a análise qualitativa de duas coleções: “Português: Linguagens” (CEREJA & MAGALHÃES, 2009) e “Português: uma proposta para o letramento” (SOARES, 2002), ambas aprovadas pelo PNLD 2011. Antes, porém, será retomado, brevemente, o processo de valorização do ensino do léxico e da melhora da qualidade dos dicionários para uso escolar, a partir da implantação de políticas públicas em educação, aproveitando autores como Damín & Peruzzo (2006) e Rangel (2008).

2. Políticas públicas em educação: a valorização do estudo do léxico no ensino de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa foi sempre determinado pela concepção que se tem de língua e linguagem. A partir dessa concepção, teo-

rias e métodos são desenvolvidos. No último século, o ensino de língua portuguesa passou por diversas transformações, principalmente com o surgimento das novas teorias das ciências linguísticas, que traziam uma nova concepção de língua e de texto, que mudou, consequentemente, a concepção de ensino. Essa nova concepção de língua como discurso, enunciação, interação buscava um ensino que ultrapassasse o nível da frase e que levasse em conta o contexto e as relações entre os indivíduos, assim como as condições históricas e sociais. O ensino de língua portuguesa ganha, então, novos rumos, deixando para trás conceitos de língua como sistema ou como ‘instrumento’ de comunicação. O ensino volta-se agora para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a fim de que os indivíduos possam fazer uso de sua língua de forma a auxiliá-los em seu dia a dia, de modo a fazer sentido, um uso da língua no seu contexto social. Com a abertura ainda maior das escolas para as camadas populares e a partir da redemocratização do país, o número de estudantes matriculados em escolas de todo o Brasil teve um aumento considerável.

Contudo, avaliações mostravam que o desempenho dos estudantes brasileiros ia de mal a pior. Avaliações internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), mostravam um Brasil com níveis baixíssimos de letramento e proficiência em leitura. Os resultados fizeram com que medidas políticas fossem adotadas. Vários programas educacionais foram implantados, com o intuito de reverter o quadro vergonhoso. Foi quando teve origem o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com diversos programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino. Foram criados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que trazem orientações para o ensino das diversas disciplinas, a fim de que se garanta o cumprimento dos programas nas escolas de todo o país. Em 1995, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) passa a investir no aprimoramento dos livros didáticos e cria o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (DAMIN, 2004, p. 33). Esse programa consiste em distribuir livros didáticos das diferentes disciplinas a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, após um rigoroso processo de avaliação feita por profissionais da educação. Além da garantia de materiais didáticos disponíveis para as escolas, o programa garante a qualidade desses materiais, já que o processo de escolha faz com que haja sempre uma preocupação em melhorar a qualidade desses materiais para que sejam apresentados à avaliação, que segue rígidos princípios e critérios. Desde a sua implantação, o PNLD vem se tornando mais rigoroso, contando com avaliadores exigentes e recebendo ampliações.

Em 2001, surge o PNLD – Dicionários, que pode ser considerado, segundo Rangel (2008, p. 98), o primeiro movimento da expansão do PNLD. Na sua primeira edição, os dicionários analisados foram os do tipo minidicionários, já existentes no mercado, que na maioria das vezes eram mera redução dos dicionários de língua, sem uma proposta lexicográfica adequada ao meio escolar e a seus objetivos. Esses minidicionários não passavam por um processo cuidadoso de produção, que atendessem os interesses dos estudantes. Eram considerados dicionários escolares, mas não possuíam o perfil desse tipo de dicionário. Traziam um grande número de verbetes já em desuso e, ao mesmo tempo, deixavam de apresentar novas palavras e termos técnico-científicos indispensáveis à aprendizagem na sala de aula. Além disso, apresentavam problemas quanto ao nível de linguagem e quanto à qualidade das informações. Os minidicionários foram, nesta oportunidade, distribuídos diretamente aos alunos, que tomaram posse das obras, podendo fazer uso não só na escola como também em casa.

A partir dessa iniciativa do MEC, uma atenção especial foi voltada para o dicionário e fez com que surgissem muitas discussões em torno dessa obra lexicográfica, assim como sobre o ensino do vocabulário e do léxico, crescendo o interesse entre os pesquisadores. A avaliação dos minidicionários fez com que os produtores dessas obras as aperfeiçoassem, de modo que atendessem às exigências do MEC, uma vez que essa adequação pode se tornar bastante lucrativa para editoras e lexicógrafos. O interesse, portanto, em se adequar aos princípios e exigências fez com que os minidicionários elevassem o nível de qualidade.

O PNLD – Dicionários também sofreu alterações desde sua implantação. Os parâmetros utilizados para a escolha tornaram-se cada vez mais refinados, o que resulta na melhora dos dicionários apresentados pelas editoras (DAMIN & PERUZZO, 2006, p. 95). A avaliação dos dicionários segue, hoje, critérios a partir do nível de escolarização. Há diferentes dicionários destinados aos diferentes níveis de ensino, de forma que eles sejam adequados ao nível de conhecimento dos alunos para atender melhor à demanda dos consulentes. Eles são classificados em tipos, dependendo do nível de ensino no qual eles se enquadram. Eles não são mais entregues diretamente aos alunos, e sim distribuídos para as escolas. O PNLD – Dicionários, que atendia somente ao público do ensino fundamental, incluirá o ensino médio, a partir de 2012.

O dicionário, atualmente, tem o seu potencial reconhecido, sendo considerado uma excelente ferramenta ao alcance dos professores e alu-

nos, que pode contribuir muito para o desenvolvimento da aquisição lexical, auxiliando também no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, uma vez que o aluno aumenta seu conhecimento sobre o léxico da língua. E a aquisição lexical tem sua importância reconhecida não só para a modalidade escrita da língua, mas também para a modalidade oral. Em qualquer das modalidades, o domínio do vocabulário e do léxico é essencial para que se possa obter um bom desempenho discursivo. A partir do trabalho com o dicionário dentro da sala de aula, podem ser desenvolvidas diversas atividades, a fim de que sejam apresentados aos alunos todos os benefícios que o dicionário pode trazer em relação ao conhecimento da língua. Ele traz informações sobre as palavras, tais como informações fonológicas, gramaticais, etimológicas e semânticas, que podem auxiliar muito na compreensão da língua. É importante lembrar que o dicionário é uma ferramenta didática interdisciplinar, que deve ser utilizada não apenas durante as aulas de língua portuguesa, mas durante as aulas de geografia, história, ciências, matemática etc.

Apesar de toda a discussão e produção de pesquisas em torno dos benefícios do dicionário como material didático e do esforço feito, através de políticas públicas, para incentivar o uso efetivo desse material em sala de aula, a realidade nas escolas de nosso país não condiz com o que se esperava. Os dicionários não estão presentes nas salas de aula. Eles geralmente ficam esquecidos nas bibliotecas escolares e são solicitados com pouquíssima frequência, principalmente em casos de consultas rápidas, funcionando como um tira-dúvidas. Diversos fatores contribuem para que o dicionário não seja devidamente utilizado nas salas de aula. Talvez o mais grave entre eles seja a falta de (in)formação dos professores sobre como utilizá-los. Quanto a essa questão, Krieger afirma:

Apesar de seu potencial didático, o dicionário é usado de modo limitado no ensino de língua materna. Em geral o professor não está aparelhado para explorar a riqueza de informações linguísticas constantes do dicionário e tampouco recebe orientações para escolher o dicionário mais apropriado a seu projeto pedagógico... (KRIEGER, 2004, p.101)

Infelizmente, na maioria dos cursos de licenciatura não há disciplinas relacionadas às ciências do léxico, em especial à lexicografia pedagógica. É importante a inclusão de disciplinas que possam orientar os educadores quanto à importância do trabalho com os dicionários na sala de aula nos currículos desses cursos. Essa formação do professor é de grande importância para o trabalho com os dicionários, uma vez que será ele o grande mediador entre o aluno e o dicionário. Ele será o orientador, mostrando ao aluno para quê, por quê, quando, e como se usa o dicionário.

rio. O professor deverá ensinar o aluno a ler o dicionário, a conhecer suas especificidades, a fazer consultas, de forma que esse aluno possa então se tornar, ao longo de sua trajetória escolar, um consulente autônomo, consciente dos benefícios do dicionário para o seu desenvolvimento.

Materiais não faltam para auxiliar o professor nessa tarefa. Além da distribuição dos dicionários, após rigorosos critérios de escolha, o MEC disponibiliza também um manual, ‘Dicionários em sala de aula’, em versão impressa e eletrônica, que traz informações importantes sobre o trabalho com o dicionário na sala de aula e também propostas de atividades que podem ser realizadas com os alunos, familiarizando-os com o dicionário e tornando mais claras as vantagens de seu uso.

3. A análise das coleções

Com toda essa valorização do dicionário como material didático, sua relevância passa a ser reconhecida até mesmo pelos próprios livros didáticos, que começam a explorar a questão do ensino do vocabulário e do léxico a partir dos verbetes dos dicionários, muitas vezes fazendo referência à importância do uso desse material e sugerindo sua presença em sala de aula.

Essas questões poderão ser observadas a partir da análise feita dos verbetes nos livros didáticos de língua portuguesa. As coleções utilizadas, aprovadas pelo PNLD 2011, são destinadas ao ensino fundamental II. A primeira delas é *Português Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2009) e a segunda é *Português – uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002). As duas coleções são exemplos de que estão presentes, atualmente, nos livros didáticos, atividades referentes ao estudo do vocabulário e do léxico através do dicionário, assim como a preocupação em trazer para o aluno informações importantes quanto à forma dessa obra e também quanto ao seu uso. Uma das coleções analisadas chega a apresentar os verbetes eletrônicos, uma realidade na evolução na produção das obras lexicográficas que muitas vezes pode ser uma ferramenta desconhecida pelos alunos e que pode funcionar perfeitamente, assim como as versões impressas. A partir da leitura do manual do professor, anexo ao livro didático das referidas coleções, nota-se a preocupação com o estudo do vocabulário a partir do dicionário como ferramenta didática.

O dicionário constitui uma importante ferramenta para todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com a língua (professores, jornalistas).

tas, escritores, etc.) e para todos os estudantes de língua portuguesa, pois é um poderoso auxiliar na descoberta dos significados de palavras usadas no cotidiano e em textos, da ortografia correta das palavras, dos diferentes significados de uma mesma palavra e na escolha do significado mais adequado de uma palavra num determinado contexto. (CEREJA & MAGALHÃES, 2009, p. 33)

Em Soares (2002), podemos observar também a atenção dada ao estudo do vocabulário e do léxico a partir do uso do dicionário:

As atividades sistemáticas de Vocabulário, nesta coleção, têm outro sentido e objetivos mais amplos que a simples identificação do significado de uma palavra; elas pretendem, de um lado, desenvolver habilidades de busca e identificação do significado de uma palavra, e de outro lado, ampliar o repertório lexical do aluno. Entre as habilidades de busca e identificação do significado de palavras desconhecidas, privilegiam-se duas: as habilidades de consulta a dicionários e outros livros de referência e a habilidade de inferência do sentido de uma palavra pelo contexto em que aparece. (SOARES, 2002, p. 26)

A coleção *Português Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2009) traz em seu volume destinado a alunos do 6º ano uma seção destinada ao dicionário – ‘O dicionário: Palavras no contexto’ – onde apresenta o significado de dicionário, além de uma cópia de uma página do *Miniauréli* (2008, p. 209) – **Fig. 1** – seguida de atividades referentes à ordenação alfabética, ao conceito de palavras-índices ou palavras-guias. Traz, ainda, um estudo do verbete ‘barra’, mostrando suas diferentes acepções, demonstrando como o dicionário pode ser explorado, auxiliando na necessidade daquele momento e também apresentando outros sentidos para a mesma palavra, mostrando que esses outros sentidos poderão ser utilizados em outras situações, em outros contextos:

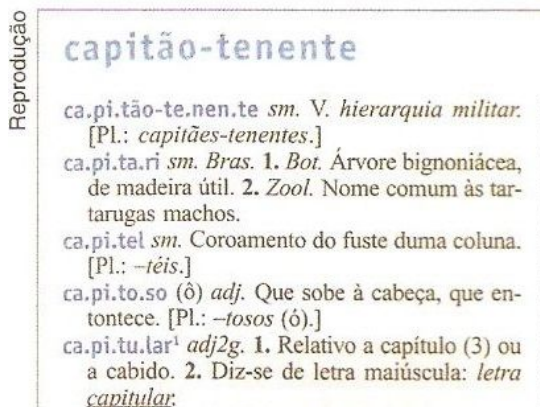


Fig. 1 (fragmento)

O livro traz, também, atividades que levam a refletir sobre a importância do uso do dicionário para obtenção de informações sobre:

- fonologia;
- classe gramatical;
- ortografia;
- palavras variantes;
- forma como as palavras são encontradas no dicionário: singular, masculino, verbos no infinitivo;
- ordenação alfabética trazida pelos dicionários;
- conceitos como ‘palavras-índices’;
- abreviaturas;
- acepções mais adequadas a cada contexto.

Há também textos sobre a facilidade obtida pela ordenação alfabética para a consulta e sobre o tempo de produção de um dicionário. O livro sugere ao professor que os alunos tenham em mãos um dicionário, para que eles possam observar diretamente na obra como a consulta funciona.

Em Soares (2002), é apresentado como um dos objetivos das atividades de vocabulário o desenvolvimento do hábito e das habilidades de consulta a dicionários. A coleção *Português – uma proposta para o letramento* apresenta o estudo de vocabulário a partir de verbetes em todos os seus volumes, do 6º ao 9º ano. São atividades que trazem reflexões e informações sobre:

- ordenação alfabética trazida pelos dicionários;
- conceitos como acepção, verbete, brasileirismo;
- abreviaturas;
- variedades linguísticas e regionais;
- variantes prosódicas;
- neologismos;
- formação de palavras;

- marcas de uso;
- rubricas;
- estrangeirismos;
- datação;
- marcas gramaticais;
- etimologia;
- processo de formação das palavras;
- acepções mais adequadas a cada contexto.

A figura abaixo (**Fig. 2**) ilustra como o livro traz a proposta de estudo do verbete ‘jogging’, acompanhado de uma lista de abreviaturas que facilita a compreensão dos alunos e leva à reflexão sobre o uso desse recurso no dicionário e a importância do seu conhecimento no momento da consulta:

<i>jogging</i> [ing. lit. ‘sacudindo’, ‘sacudidela’] s. m. (1975) DESP 1 corrida a pé em ritmo moderado e ao ar livre, com finalidade higiênica e sem espírito competitivo 2 p. met. conjunto esportivo de calça e blusão, ger. de malha, moleton etc., us. para correr. <i>Dicionário Houaiss da língua portuguesa.</i> Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 1685.	Entendam as abreviaturas ing. = inglês lit. = literalmente s.m. = substantivo masculino DESP = Desporto, esportes p. met. = ? (vocês saberão na questão 5, adiante) ger. = geralmente us. = usado, usa-se

Fig. 2

Além da reflexão sobre as abreviaturas, outros exercícios foram desenvolvidos a partir desse verbete, como, por exemplo, atividades relacionadas às diferentes acepções da palavra e seus devidos usos.

Apesar de as atividades a partir dos verbetes estarem presentes em todos os volumes da coleção, estão concentradas nos volumes do 7º e do 8º ano, sendo que no volume do 9º ano são apenas recordados alguns conceitos e acrescentadas informações sobre novas abreviaturas.

A coleção, por vezes, sugere que seja mostrado aos alunos o dicionário de onde foi tirado o verbete, havendo uma predominância de verbetes tirados do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Ela propõe que sejam realizadas discussões em torno da organização e das características do texto que constitui o verbete. Sugere também uma reflexão sobre os motivos pelos quais as abreviaturas são frequentes e reconhece o minidicionário para uso escolar como um material útil apenas para consultas rápidas e solução de dúvidas pontuais, sugerindo que, quando possível, seja consultado um dicionário geral da língua. A coleção traz, ainda, em seu volume destinado aos alunos do 8º ano, alguns verbetes retirados do *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, propondo uma comparação com os verbetes de dicionários impressos.

É reforçada por diversas vezes a importância da habilidade de leitura, compreensão e utilização do verbete.

As duas coleções analisadas trazem atividades que reforçam a relevância do estudo do vocabulário e do léxico a partir do dicionário. Os livros trazem informações importantes e atividades reflexivas sobre o papel do dicionário.

4. Considerações finais

Os livros didáticos, ao trazerem os verbetes para o estudo do vocabulário e do léxico, funcionam como intermédio entre o aluno e o dicionário. O livro, como material didático muito utilizado, pode-se dizer, já consagrado nas salas de aula, possui uma força muito grande no processo de ensino-aprendizagem. Mas somente as propostas de atividades trazidas pelos livros não bastam. É indispensável também a presença do dicionário nas salas de aula como material didático, não só nas aulas de língua portuguesa, mas também durante as aulas das outras disciplinas, pois ele é muito útil para garantir uma melhor compreensão em todas as áreas. E se faz necessário o trabalho do professor para aproximar o aluno do dicionário, que é um material de grande importância para o ensino. Para isso, é preciso que seja vencida uma barreira enfrentada em todos os cantos do nosso país: a falta de formação adequada dos professores, para que eles sejam capazes de auxiliar seus alunos na consulta e mostrá-los a importância do dicionário para o seu desenvolvimento quanto ao domínio do vocabulário e do léxico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de sua competência discursiva. É necessária a conscientização do profes-

sor sobre a contribuição do dicionário como material didático diariamente presente na sala de aula. O professor deve estar preparado, pois só assim poderá orientar seus alunos, inclusive participando da escolha do dicionário que melhor se adeque ao seu projeto pedagógico. Para tanto, torna-se urgente a inclusão de disciplinas voltadas para lexicografia pedagógica nos cursos de licenciatura. A atuação do professor é essencial para a garantia de um bom trabalho com o dicionário, que vise o desenvolvimento da aquisição lexical e que vá além do que propõem os livros didáticos. O domínio da língua está diretamente relacionado ao domínio do léxico. E este conta com o dicionário como um de seus mais fortes aliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

DAMIN, Cristina. O programa nacional do livro didático e a avaliação do dicionário escolar. In: WESTPHALEN, Frederico. *Revista Língua e Literatura*. Vol. 6 e 7. n° 10/11, 2004/2005.

_____; PERUZZO, Marinella Stefani. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. En: XATARA, Claudia, HUMBLE, Philippe (eds.): *Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 93-113, 2006 (*Cadernos de tradução*, 18). Disponível em:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/6981/6450>.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. In: WESTPHALEN, Frederico. *Revista Língua e Literatura*. Vol. 6 e 7. n° 10/11, 2004/2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe (Orgs.). *Lexicografia pedagógica pesquisas e perspectivas*. Santa Catarina: UFSC/NUT, 2008, p. 94-115.

_____; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento* 1. ed.
São Paulo: Moderna, 2002.

**O UNIVERSO FEMININO:
O QUE ELAS VEEM QUANDO SE OLHAM NO ESPELHO?**

Renata Ferreira de Oliveira (UERJ)

renata_foli@hotmail.com



René Magritte, L'évidence

1. Corpo em evidência

Corpo: belo, atlético, musculoso, sexy. Corpo: modificado, desfigurado, deformado, mutilado, em decomposição. O corpo na cultura contemporânea está em evidência e a arte o tem como fonte inspiradora. Se-

gundo Hal Foster, no capítulo “O retorno do real” (do livro do mesmo nome, *The Return of the Real*, Londres: MIT Press, 1996), para muitos, a verdade reside em temas traumáticos ou abjetos, no corpo doente ou danificado. Podemos estar certos de que esse corpo é a base da evidência de um importante testemunho da verdade, do testemunho necessário contra o poder.

Se o corpo pode ser tomado como a unidade material mais imediata do homem, formando um todo através do qual o sujeito se compõe e se reconhece como individualidade, num mundo voltado para a destruição das integridades ele tornou-se, por excelência, o primeiro alvo a ser atacado. Os artistas modernos inauguraram uma problematização do corpo... Para que as artes modernas levassem a termo seu projeto foi preciso, antes de mais nada, destruir o corpo, decompor sua matéria, oferecê-lo também “em pedaços”. (MORAES, 2010, p. 60).

Desse corpo oferecido “em pedaços”. Escolhemos o rosto como ponto de partida para nossa análise.

Os rostos formam lugares de ressonância que selecionam o real mental ou sentido, são superfícies gerais de referência e organização. Visto de frente, emitem signos. Os traços, as linhas, as rugas, as numerosas modalidades de sorriso; as expressões traduzem estados de alma, alegria, tristeza (GODINHO, 2010, p. 72).

Faremos uma reflexão sobre o rosto feminino como presentificação e representação da “crise de identidade”, assim como a tradução desse conflito no filme *Time: O Amor Contra a Passagem do Tempo*; uma reflexão sobre indústria da beleza e sua atuação sobre o desejo feminino no que concerne o corpo. (Interessa-nos a relação entre identidade e rosto /identidade e corpo) e uma pequena análise da foto feita por Jodi Bieber para a revista *Time*.

2. O universo feminino: O que elas veem quando se olham no Espelho?

O universo feminino é uma temática clichê na literatura e artes no geral, temos diversas obras dedicadas a essa tematização. “O corpo feminino talvez seja o tema mais *explorado* ao longo da história da arte ocidental” (ARAÚJO, 2009, p. 81). Falar de mulher é falar de: amor, romances, maternidade, da metamorfose do corpo feminino, da obsessão em transformá-lo, da obsessão da mulher em “realizar-se” através do seu corpo etc.; essa busca desesperada por mudanças físicas nos instiga a refletir sobre a relação desse corpo com o mundo. Temos nessa metamor-

fose feminina um sintoma de fragmentação do “eu”, o desejo de não perder o olhar do outro, não importando as consequências. Aqui, as alterações planejadas no corpo humano corresponderão à “crise de identidade do sujeito”. Como observa David Le Breton, na “Apresentação” de *Nu & Vestido* (In: GOLDENBERG, 2002),

A sociedade do espetáculo, cada vez mais poderosa, erige a aparência física em dever e responsabilidade de cada indivíduo. A profundidade do eu encarna-se a flor da pele, o corpo torna-se o lugar da salvação, sendo uma forma de não passar despercebido, uma maneira de destacar-se na cena social. Quando o laço social se desfaz, quando o individualismo se expande, somente o olhar do outro pode nos proporcionar uma verdadeira existência social.

No filme *Time: O Amor Contra a Passagem do Tempo*, de Kim Ki-Duk, uma mulher angustiada, que não se sente atraente, quer se transformar numa outra “pessoa”, numa nova mulher. Decide mudar de aparência drasticamente, opta pela cirurgia plástica, passa por uma série de transformações e muda de rosto. Durante o filme percebemos todo “conflito” da personagem: Agressividade, loucura, histeria, etc. A “metamorfose”, ou seja, a mudança de rosto (com intuito de reconquistar seu namorado) assinala um *aspecto* mais psicológico no filme que nos remete a questões recorrentes ao universo feminino, o desejo pela bela aparência, por seguir os modelos impostos pela sociedade. Modifica-se a aparência como troca-se de máscaras. A ausência de rosto, ou melhor, o novo rosto (uma máscara) demonstra não só o desejo da mudança como também o conflito interior.

A construção de uma identidade social feminina mostra como as marcas sociais se exprimem por meio dos diferentes valores estéticos e incorporam-se umas às outras, criando inúmeros significados que articulam a imagem de si mesmo em relação ao outro. Nossos corpos são o teatro de autorrepresentações e de autoconstruções e a (re)construção de sua própria aparência é o reflexo das características de uma cultura e de uma história específicas a cada indivíduo, pois toda diferença de identidade oferece uma superfície visível ao olhar social. (MALYSSE, 2002, p. 105)

No filme temos a crítica em relação às cirurgias plásticas; traduz a necessidade feminina de seguir um padrão de beleza, mesmo que essa transformação signifique a perda da “figura”, da “identidade”. Sabemos da complexidade do conceito de “identidade”. Temos então a proposta de analisar a crise do sujeito moderno que é mascarada pela “desfiguração” da imagem.

Segundo Stuart Hall, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Assim a chamada “cri-

se de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. É possível pensar em três concepções de identidade do sujeito (do ponto de vista cultural, histórico e social) a partir do iluminismo. Stuart Hall distingue tais concepções (HALL, 2005, p. 10), no livro *A Identidade Cultural da Pós-Modernidade*, como: Sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo: concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo---contínuo ou idêntico a ele---ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

Sujeito sociológico: refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos – a cultura dos mundos que ele/ela habitava. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada da “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou a essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Sujeito pós-moderno: conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Entendemos que a identidade segura e coerente no sujeito pós-moderno é uma fantasia. Assim, falar em “crise de identidade” diante da multiplicidade desconcertante de “identidades” é extremamente viável, pois no cenário contemporâneo averiguamos que as sociedades modernas estão completamente “deslocadas”, fragmentadas; percebemos também

mudanças no conceito de identidade e mudanças nos meios tradicionais de “produção” de identidade. Temos a impressão de que as forças de produção desses meios, como família e religião, por exemplo, tornaram-se fracas.

Nesse cenário, levantamos a hipótese de “que muitos indivíduos ou grupos estejam se apropriando do *corpo* como meio de expressão (ou representação) do eu” (GOLDENBERG, 2002, p. 21). Ainda em Stuart Hall confirmamos que uma mudança estrutural está transformando e fragmentando as sociedades modernas desde o final do século XX. E as transformações estão mudando também as identidades pessoais, abalando a ideia de sujeito integrado. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada de deslocamento ou descentração do sujeito; esse duplo deslocamento (descentração do indivíduo tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo) constitui uma crise de identidade.

A cena em que a protagonista reúne uma série de imagens de rostos de outras mulheres com o objetivo de construir a melhor imagem de rosto para si é bastante chocante; obter a imagem de rosto “perfeito” que será composto a partir de um quebra cabeça humano. Temos aí a “imagem” (metáfora) do sujeito pós-moderno; a imagem do sujeito fragmentado, composto de várias “identidades”. Quando uma mulher opta por diversas mudanças em seu corpo, e ao adquirir, por exemplo, um rosto mais jovial, sua identidade fragmentada vai sendo construída até que se torne ou se considere uma mulher mais nova, porém está nova mulher (essa nova forma corporal) estará sempre em risco de se deteriorar (pois sempre necessitará de mais uma cirurgia para fugir da “forma natural”: velhice) assim sua identidade como “mulher mais jovem” estará constantemente ameaçada.

No caso da personagem “máscara” e rosto se aderem, transformam-se na mesma coisa. A máscara aderida, ou seja, esse novo rosto demonstra não só o desejo de mudança como também o conflito. Temos um corpo que cansou de seu rosto, que perdeu sua figura. Entendemos o rosto como um mapa, “um anúncio, uma produção social, um espaço “sobrecodificado”, rede complexa de interpretações com uma unidade de expressão” (GODINHO, 2010, p. 68). No livro *O corpo impossível*, Eliane Moraes utiliza as conclusões de Bataille ao analisar o rosto nu e o rosto mascarado:

O rosto nu, “aberto e comunicativo”, continua Bataille, é a superfície clara que assegura a estabilidade e a ordem entre os homens. Nele inscreve-se a consciência diurna do homo sapiens, que “humaniza o mundo e torna previsível

veis as suas formas”. Nesse sentido, retomando uma tópica já apresentada, poderíamos dizer o rosto nu traduz a face triunfante de Édipo, em contraposição à monstruosidade da esfinge. Isso porque “nada é humano no universo inteligível para além dos rostos nus que são as únicas janelas abertas num caos de aparências estranhas e hostis”. Por essa razão, conclui o autor, “quando o rosto se fecha e se cobre com uma máscara, não há mais estabilidade, nem sol. A máscara comunica a incerteza e a ameaça de mudanças súbitas, imprevisíveis e tão impossíveis de suportar quanto à morte”.

Temos nessa ausência violenta de figura e na busca de um novo rosto a presentificação de nossas interrogações, o caos. O filme nos provoca e nos coloca em contato com o real, com o objeto e somos afetados. Temos, então, no rosto um sistema de códigos, signos que nos provocam para uma leitura fascinante. O rosto é considerado algo extremamente delicado em nossa cultura, a ideia romântica de que nele há uma ligação com a alma, com a identidade, ainda existe. Assim muitos ainda ficam assustados com as diversas transformações estéticas realizadas por mulheres.

3. *Visage*

Em *Mille Plateaux – Capitalisme et Schizophrénie*, no capítulo Visagéité, Deleuze e Guattari nos apresentam dois eixos: um de significância e um de subjetivação. A significância existiria através de um muro branco sobre o qual se inscreve seus signos e suas redundâncias e a subjetivação através de um buraco negro onde aloja sua consciência, suas paixões. A partir dos eixos, os autores nos dão um conceito para o rosto. Este seria uma superfície, um sistema muro branco-buraco negro. O rosto construiria o muro do qual o significante necessita para ricochetear, construiria o muro do significativo, o quadro ou a tela, ele escava o buraco de que a *subjetivação* necessita para atravessar. Os autores trabalham a hipótese de que os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata que os produz segundo as combinações deformáveis de suas engrenagens, essa máquina seria a responsável por criar os códigos e signos culturais que são gravados nos indivíduos.

Na contemporaneidade, podemos analisar a indústria da beleza como uma máquina abstrata, a fabricante de diversos “rostos”, “identidades”; capaz de transformar os indivíduos. Esta máquina atua sobre o desejo; ela não só supre o desejo existente do indivíduo, como também produz o desejo para depois vendê-lo. A cirurgia estética, por exemplo, é um código vendável, a máquina abstrata codifica e sobrecodifica com o

intuito de disciplinar os corpos, em outras palavras, a cirurgia que era considerada um procedimento médico e doloroso, hoje é considerada fonte de beleza, podendo ser “consumida” por qualquer pessoa.

Revistas como *Plástica e Beleza* situam a cirurgia plástica num novo território que confunde os limites entre higiene, beleza, consumo e medicina. Muitas fotografias parecem basear-se em imagens já familiares de mulheres, sempre jovens, o rosto voltado para longe da câmera, gozando o prazer sensual de cuidar do próprio corpo. Estas imagens, hoje onipresentes, já foram um método revolucionário de vender sabão, xampu e cremes para a pele. O uso dessas poses em revistas sobre plástica ajuda a associar a cirurgia ao terreno da higiene pessoal e dos cosméticos. Recordam não o ambiente frio e antisséptico de um hospital e dos instrumentos perfurantes do cirurgião, mas os prazeres de um banho quente e o toque suave das próprias mãos. Ajudam a assimilar a cirurgia plástica ao mundo divertido da maquiagem e da renovação. (EDMONDS, 2002)

Como já dissemos, a máquina abstrata age sobre o desejo humano; no caso das mulheres temos um movimento duplo do desejo: o desejo de ser bela e o desejo de não perder o olhar do outro. Em *Time*, a motivação da personagem em realizar a mudança de rosto estava implicada no olhar do seu amado. Ela não queria perdê-lo. Ao enxergar no rosto dele (nas expressões) um sinal de não disponibilidade, tomou a decisão

porque é pelos rostos que as escolhas se guiam e que os elementos se organizam; os rostos são necessários ao poder. Ao poder passional, o poder do rosto do amado; ao poder maternal, à publicidade. Os outros têm rosto e precisamos que o tenham. Qualquer que seja a natureza da escolha, ela guia-se pelo rosto do outro (GODINHO, 2010, p. 73).

Podemos concluir que temos nos rostos femininos. Uma máscara que muda todo tempo, um rosto de vários significantes. Um significante que não se altera somente com o passar dos anos, mas a cada crise psicológica, a cada transformação “interior”; a cada atuação da máquina abstrata; a mudança de aparência é a condutora do desejo. Assim, temos um movimento de transformação do exterior para assinalar mudanças no interior. A personagem em *Time* não é capaz de construir um modo de existência próprio, assim a sociedade com seus padrões de beleza se encarrega de “vender” uma forma, um modelo a ser seguido e comprado, pois “introduzimo-nos num rosto mais do que possuímos um”.

A máscara encontra aqui uma nova função, exatamente o contrário da precedente. Pois não há qualquer função unitária da máscara, a não ser negativa (em nenhum caso a máscara serve para dissimular, para esconder, mesmo mostrando ou revelando). Ou a máscara assegura a pertença da cabeça ao corpo, e seu devir-animal, como semióticas primitivas, ou, ao contrário, como agora, a máscara assegura a instituição, o realce do rosto, a rostificação da ca-

beça e do corpo: a máscara é então o rosto em si mesmo, a abstração ou a operação do rosto (DELEUZE & GUATTARI, 1980).

A máquina abstrata não tem rosto, mas não para de produzi-los. Segundo Edgar Morin a cultura de massa, que consideramos uma engrenagem da máquina, constitui um corpo de símbolos, mitos, e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária. Ela se constitui em função das necessidades individuais que emergem, ela fornece a vida privada, as imagens e modelos que dão forma às suas aspirações. Em síntese, a cultura de massa fornece os mitos condutores das aspirações privadas da coletividade, ela se torna o grande fornecedor de mitos condutores do lazer, da felicidade, da beleza, do amor; o movimento que impulsiona não é apenas do real para o imaginário, mas também do imaginário para o real. A lei desse grande sistema é o mercado, assim temos diálogo entre produção e consumo incentivados pelo desejo.

Em relação a modelos culturais, podemos dizer que a cultura de massa os leva a diversos domínios como: relações amorosas, vestuário, beleza, sedução etc. Ainda na questão do feminino, é primordial dizer que a cultura de massa se dirige naturalmente para valores femininos; Morin nos diz a cultura de massa não é feminista, porém os temas femininos, como: beleza, estética e moda são identificativos. Esta cultura cria novas necessidades e destrói valores “tradicionais”. Essa engrenagem da grande máquina é apresentada ao indivíduo sob a forma de espetáculo através destes, os conteúdos imaginários se manifestam. Na leitura do autor por meio do estético que se estabelece a relação do consumo imaginário, ou seja, o mundo imaginário passa a ser consumido também sob a forma de espetáculos e de relações estéticas.

A preocupação com o corpo, a beleza e a preservação da juventude não é um fenômeno recente. Contra a velhice o homem sempre lutou e o elixir da imortalidade é uma fantasia que, hoje mais do que nunca, é vendida em terapias genéticas, tratamentos dermatológicos, cirurgias plásticas, reposições hormonais, vitaminas. (GOLDENBERG, 2002, p. 16)



Não conseguimos olhar para a imagem acima, ou seja, para o rosto da personagem sem questionar. A máscara nos instiga a procurar sentidos, mas ao retirá-la nos deparamos com a presença de outra máscara que é a das interrogações. O novo rosto. Ao olharmos para ele vemos um significativo, e numa tentativa de atravessá-lo, (como tentamos atravessar uma tela, ao contemplar um quadro, por exemplo) captamos propriedades, assim como na experiência estética. Propriedades que dão mais sentido e que só encontramos na relação “obra” e receptor. Segundo Gumbrecht, os objetos da experiência estética se caracterizam por uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido. E essa oscilação dota o objeto de um componente provocador de instabilidade e desassossego. A desfiguração, a mutilação, as transformações faciais nos provocam e o artista, escritor, fotógrafo ao traduzirem essa violência em seu trabalho, desejam desestabilizar o receptor dessa tradução, retirar a tranquilidade, desta forma, acabam com a visão meramente contemplativa e exige receptores cuja observação não seja ingênua e desinteressada.

Fragmentar, decompor, dispensar: o vocabulário que define a postura modernista é exatamente o mesmo que serve para designar a ideia de caos, supondo a desintegração de uma ordem existente, e implicando igualmente as noções de desprendimento e de desligamento de um todo. Numa era de integridade perdida, o mundo só podia revelar-se em pedaços: a mão que se separa do corpo, a folha ou o lenço que caem ao acaso decompondo uma unidade, são imagens que encerram o mesmo princípio evocado pela mesa de dissecação. (MORAES, 2010, p. 59).

A arte contemporânea provoca outro tipo de contemplação, ultrapassa os “sentidos” e exige a presença. Um receptor que capte suas pro-

priedades, mesmo que esta esteja “ausente” aos nossos olhos. Os efeitos de presença que podemos experimentar numa obra já estão sempre permeados pela ausência. O “peso” da ausência torna a obra mais intensa, a ausência de um rosto e o uso de máscara para esconder as cicatrizes, nos perturba. Segundo Bataille (In: MORAES, 2010), as máscaras representam a própria “encarnação do caos”. São formas inorgânicas que se impõem aos rostos, não para ocultá-lo, mas para acrescentar um sentido profundo.

4. “A realidade vai muito além da imaginação”

Segundo Susan Sontag no livro *Diante da Dor dos Outros*, a iconografia do sofrimento tem uma longa linhagem. Os sofrimentos mais comumente considerados dignos de serem representados são aqueles tidos como frutos da ira, divina ou humana. Ao observar a foto de Bibi Aisha que ficou desfigurada como castigo por ter fugido da casa de seu marido, não conseguimos olhar para esse rosto ingenuamente. Não estamos questionando “o caráter artístico” da foto, sabemos que no fotojornalismo o que importa são os fatos, não a arte. Mas usaremos a foto como suporte para falarmos da “representação” deste rosto.



Jodi Bieber, South Africa, Institute for Artist Management/Goodman Gallery for Time magazine

<http://www.businessandleadership.com/life/item/28369-biebers-afghan-image-wins>

O rosto de Aisha, assim como da personagem em *Time* é um “anúncio”, é “um meio de entrada do exterior para o interior” (GODINHO, 2010, p. 77), que exige sensibilidade para leitura. A ausência de nariz somada ao olhar calmo nos leva a interpretações diversas, que só serão possíveis se conseguirmos encará-lo. Não há como não ser afetado diante da expressão de Aisha. Este rosto nos “fala” silenciosamente.

O que Aisha vê quando se olha no espelho? O peso da ausência? A intensidade do pavor? Identidade presente? Identidade ausente? Temos provocações. Questionamentos. “Somos capazes de olhar para isso? Existe a satisfação de ser capaz de olhar para imagem sem titubear? Existe o prazer de titubear?” (SONTAG, 2003, p. 38).

Pela relação “ausência” (de voz, de liberdade, de direitos) em tensão com a presença (afirmação, contestação, emancipação) percebem-se os componentes de intensidade expressos no rosto de Aisha. Rosto que nos sugere inúmeras questões: culturais, políticas, éticas. “Lemos” na mutilação, ou seja, na “ausência” do nariz uma imagem que se revela e se oculta; “ausência” violenta, que atinge nossos sentidos e ataca nossa sensibilidade.

O olhar de Aisha nos convida, é como se nos encarasse e permitisse com a foto que nós víssemos o mesmo que ela vê quando se olha no espelho. “Um horror inventado pode ser completamente avassalador. Mas, além de choque sentimos vergonha ao olhar uma foto em close de um horror real” (*Idem*), pois nada podemos fazer. A realidade da foto de Aisha supera a imaginação em *Time*. Este Rosto nos arrebatava.

O rosto é um território, uma “língua materna”, rosto do homem, mulher, criança, rico, pobre etc. Emissor, receptor, emite e recebe. É um corpo que é preciso decifrar, interpretar. Ele mesmo quer interpretar e dar a interpretar e mudar de traços. (GODINHO, 2010, p. 71).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ermelinda Maria. Trajetória da Vênus: leituras do corpo feminino na arte, do classicismo à biopaisagem, de Ladjane Bandeira. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 33. Brasília, jan./jun.-2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Ano Zero-Rostidade. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

EDMONDS, Alexander. O universo da beleza. In: GOLDENBERG, Miriam. (Org.). *Nu & vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Apresentação de David Le Breton. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FOSTER, Hall. *O retorno do real*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13092954/Hal-Foster-O-Retorno-do-Real>. Acesso em: 01-08-2011.

GODINHO, Ana. Como desfazer para si próprio o seu rosto?. *Cadernos e Subjetividades*. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Subjetividade. São Paulo: PUC-SP, 2010.

GOLDENBERG, Miriam. (Org.). *Nu & vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Apresentação de David Le Breton. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: O que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto/ PUC-Rio, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MALYSSE, Stéphane. Em busca dos (H)alteres-ego. In: GOLDENBERG, Miriam (Org.). *Nu & vestido: Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 105.

MORAES, Eliane Robert. *O corpo impossível: a decomposição da figura humana: de Lautréamont a Bataille*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*, vol. 1. Neurose. São Paulo: Forense Universitária, 2005.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

SIBILIA, Paula. *A digitalização do rosto: do transplante ao PhotoShop*. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/paula_sibilia.htm. Acesso em: 01-08-2011.

**OBJETIVOS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
AINDA TEMOS QUE PENSAR NISSO?**

Heloana Cardoso (UERJ)

heloanacardoso@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ/UNISUAM)

tania.maria@openlink.com.br

O intuito deste trabalho é discutir quais são os objetivos do ensino de língua materna no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental conforme orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa e sob a ótica de três autores: Halliday (1974), Antunes (2003) e Travaglia (2009). A principal questão discutida é: Por que ensinar português para os falantes de língua portuguesa? As respostas dadas desde a consolidação da disciplina língua portuguesa no currículo escolar até os dias atuais, apontam reflexões sobre os métodos de ensino e as concepções de linguagem que os norteiam.

Atualmente, no Brasil, parece consenso entre os profissionais envolvidos com a educação a necessidade de um estudo sistemático de língua materna nos níveis fundamental e médio, estando, pois, legitimado pela tradição escolar, pela ciência linguística e mesmo pelo governo federal (Cf. PCN). Mas não foi sempre assim. A disciplina não constava nos currículos escolares até o século XIX, apenas as classes de alfabetização tinham acesso ao ensino de língua materna, uma vez alfabetizada, cria-se que criança não carecia mais de estudar uma língua que já falava e com a qual já conseguia escrever.

Bezerra (2007) afirma que o ensino do português como disciplina curricular surge no final do século XIX, no contexto de uma escola já estruturada. Seus objetivos de ensino, inicialmente, consistiam no aprimoramento das práticas de pedagógicas do estudo do latim, bem como na prescrição de regras gramaticais. Segundo Souza (2000), esse século representou significativas mudanças em todo modelo de ensino, já que a educação começou a ser encarada como sinônimo de progresso, modernização e modificação social. Tratava-se de uma escola nova para o homem novo, no novo sistema político que acabara de se consolidar. A partir do final do século XIX, a escola popular começou a ser implantada como “redentora da nação” e como “instrumento de modernização por excelência” (SOUZA, 2000, p. 12). Não obstante, ainda estava claramen-

te divida a hierarquização do conhecimento: ensino primário para a classe trabalhadora, ensino secundário para a elite.

Dessa maneira, ao ensino primário privilegiava-se a escolarização de saberes profissionais (ler, escrever, contar, além da educação religiosa), enquanto ao secundário reservava-se a iniciação às ciências e às letras. Conforme Souza (2000), foi somente após a reestruturação curricular, que o ensino de língua materna no currículo escolar se cristaliza, bem como o de outros saberes científicos.

Ainda segundo a autora, essa reforma foi instituída a partir de um estudo sobre a situação escolar do país feito por Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, em 1882. A partir deste estudo o escritor elaborou um parecer que abrangia desde a reestruturação espaço físico até um projeto de reforma dos princípios pedagógicos. Esse importante documento é um dos mais completos sobre a educação no Brasil e, em muitos aspectos, estruturou a escola como hoje a conhecemos.

Uma das inovações presentes foi a adesão ao *método intuitivo*, conhecido como *lições de coisas*, o qual buscava solucionar problemas referentes ao ensino, sobretudo àqueles ligados à ineficiência dos conhecimentos adquiridos na escola frente às exigências sociais.

No que tange ao ensino de língua materna, Rui Barbosa entendeu que a gramática só deveria ser ensinada a partir do 3º ano. Segundo o método de ensino adotado no parecer, o conhecimento deveria ser pautado na indução, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. O que norteava uma concepção de gramática “como um produto histórico, como a carta da evolução da língua e como ciência da observação estrita” (BARBOSA, *apud* SOUZA, 2000, p. 19).

Diante dessa nova proposta de ensino, era preciso contar com professores aderidos, entretanto, a realidade das escolas mostrava um quadro bastante diferente. Não apenas no século XIX, mas ainda, praticamente por todo século XX, o ensino dessa disciplina privilegiou predominantemente os estudos gramaticais. O que se pode concluir dessa realidade, que ainda hoje ocorre entre os mundos científico e social, é que inovações de pesquisas e aspirações legislativas não garantem a eficácia das mudanças no ensino.

Não obstante, conforme a autora, desse momento histórico, podem-se tirar duas grandes contribuições, a primeira é que as questões curriculares mobilizaram o debate político sobre a seleção cultural para o povo, o que influenciou, de maneira inquestionável, a mudança nos objetivos de ensino. E a outra diz respeito à discussão pedagógica sobre métodos de ensino, pois “no contexto da inovação educacional do século XIX, a prescrição do *que* e *como* ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos” (p. 26).

Esse processo de transformação educacional ocorreu de maneira bastante similar nas últimas décadas século XX em relação ao ensino de língua materna. Dois fatores foram decisivos: a transposição didática das novas teorias linguísticas, e a preocupação do Estado em estabelecer diretrizes sobre a educação. A linguística do discurso trouxe saberes novamente à revelia dos saberes até então instituídos e a Constituição Cidadã firmou o projeto da escola como uma das responsáveis pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

Atualmente, as diretrizes para o ensino são sugeridas pelos PCN e o ensino de português já está consolidado como disciplina curricular. Entretanto, essa posição confortável pode ser perigosa, já que afasta as reflexões sobre como o ensino de língua materna deve conduzido e, conseqüentemente, a sua melhoria. Esse *que* e esse *como* devem ser constantemente questionados e, principalmente, ancorados nos estudos científicos.

1. O ensino de língua materna a partir de sua consolidação como disciplina curricular

Da sua implantação, até muito recentemente, os métodos e as finalidades do ensino da língua materna não sofreram modificações significativas. Somente no final da década de 70, com os novos estudos linguísticos, é que o pensamento acadêmico começou, de fato, a inspirar mudanças em sala de aula. Um dos importantes autores que contribuíram para isso foi o linguista inglês Halliday (1974). O autor alertou sobre a importância de frequentemente questionar métodos e finalidades de ensino. Para ele, o ponto de partida para qualquer análise desse conteúdo é (i) a compreensão da natureza da linguagem e (ii) a compreensão das características que definem a língua materna por oposição à língua estrangeira. Ele preocupou-se com o excesso de prescritivismo da escola inglesa e

apontou alguns problemas oriundos da falta de questionamentos sobre os fundamentos do ensino.

O segundo ponto, muito bem tratado no artigo, não é mais campo de discussões, à época, a crítica de Halliday residia na inserção desmedida do método prescritivo por meio de mera transposição do ensino do latim para o ensino de língua pátria. Questão essa já bem definida por estudos linguísticos posteriores e, atualmente, consenso entre os estudiosos. O que permanece muito recente é a necessidade de continuar questionando métodos e objetivos de ensino, não mais por oposição ao ensino de outras línguas, mas em relação àquilo que se pretende ensinar nas aulas de português.

Por isso, toma-se como foco apenas o primeiro ponto, qual seja, a compreensão da natureza da linguagem. Das diversas abordagens possíveis em relação às questões envolvidas com esse ponto de partida apontado por Halliday, decidiu-se discutir como a concepção da linguagem orienta os objetivos que o professor pretende com seu trabalho.

2. *Concepções de linguagem, métodos e objetivos de ensino*

Segundo Travaglia (2009) a maneira como o professor compreende a natureza fundamental da língua altera substancialmente o modo como estrutura seu trabalho em termos de ensino. Por isso é importante definir (ou revisar) quais são os objetivos de ensino de língua materna, pois é a partir da delimitação das finalidades que se torna pertinente refletir sobre os métodos.

É o que afirma Antunes (2003), para a autora,

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (grifos da autora, p. 34).

Em sala de aula, alguns aspectos da língua portuguesa serão privilegiados em detrimento de outros, dependendo do foco do professor. Subjacentes aos objetivos de ensino estão as suas concepções de linguagem. Quando o foco está na língua propriamente dita, temos uma concepção estruturalista da linguagem, na qual o sujeito é pré-determinado pelo sistema, bastando-lhe apropriar-se das normas para ser considerado

um bom aluno. Por outro lado, quando o foco é a interação, fala-se da concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os interactantes são atores sociais ativos, que de maneira dialógica se constroem e são constituídos no texto (KOCH, 2009), que pode ser oral ou escrito.

Portanto, quando define os seus objetivos de ensino, o professor reflete uma dessas concepções, assumindo, por conseguinte, as implicações decorrentes dessas escolhas. Dessas concepções de linguagem decorre a concepção de sujeito com a qual dialoga. É importante que o professor defina qual concepção irá nortear seu trabalho e essa seleção requer estudo. É bom lembrar que, independente de uma escolha, ela estará permeando as ações docentes.

Resolvida a sua concepção de linguagem, o passo seguinte é definir quais são os objetivos a que pretende alcançar, para só então escolher os métodos. Travaglia (2009) aponta quatro finalidades para o ensino, a primeira delas é o desenvolvimento da capacidade comunicativa do usuário. Essa é também a orientação dos PCN, segundo o documento, a educação comprometida com a cidadania deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, entendida como a capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (p. 23)”.

Para Travaglia, isso implica no desenvolvimento das competências gramatical e textual. Nesse sentido, tornar o aluno competente para usar a língua pressupõe empregar diferentes métodos para ajudá-lo a construir frases gramaticais utilizando-se dos recursos da língua, bem como capacitá-lo a produzir, modificar, qualificar, identificar e julgar textos.

As outras três finalidades são: levar o aluno a dominar a norma padrão, sobretudo a variedade escrita da língua (que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade comunicativa); oferecer ao aluno uma informação cultural, ou seja, proporcionar o conhecimento das instituições linguística e social da língua, bem como sua forma e função; e por último, capacitar o aluno para raciocinar de maneira mais científica.

Halliday (1974) também aponta quatro objetivos de ensino, uma educacional, uma pragmática e duas internas à própria língua, são elas, respectivamente: (a) aprender algo sobre como sua língua funciona; (b) aprender a usar a língua de maneira eficiente; (c) conhecer a língua ma-

terna para auxiliar o aprendizado da língua estrangeira; (d) conhecer bem a língua materna para apreciar a literatura pátria.

Segundo o autor, relacionados com esses objetivos, tem-se três modos de ensino (ou abordagens da língua): *produtivo*, *prescritivo* e *descritivo*. O *produtivo* pressupõe o ensino de novas habilidades ao aluno; o *prescritivo* é a interferência feita a partir das habilidades existentes, procurando substituir um padrão de atividade (já adquirido) por outro. Nessa abordagem de língua inclui-se o conceito de proscrição, pois para cada “faça isto” implica um “não faça isto”. Por último, o *descritivo* pressupõe a demonstração do funcionamento da língua, esse ensino procura falar das habilidades adquiridas sem alterá-las, mas apenas mostrando como utilizá-las.

Esses três modos podem atender a diferentes propósitos. Neste ponto, retoma-se a pergunta chave deste estudo: “para que ensinamos a língua materna? (HALLIDAY, 1974, p. 260)”. A resposta da abordagem prescritiva é a seguinte, deve-se levar o aluno a substituir “seus próprios padrões de atividade linguística que não são aceitáveis por outros padrões, aceitáveis” (p. 261). Assim sendo, esse padrão implica haver uma natureza errônea, cujos fundamentos residem em um juízo institucional e não descritivo. O ensino prescritivo significa selecionar padrões fornecidos por alguns membros da comunidade linguística e usar práticas padronizadas de ensino a fim de persuadir o aluno àqueles padrões.

Segundo Travaglia (2009), o ensino prescritivo pode levar o aprendiz ao domínio da norma culta por meio da aprendizagem da variedade escrita da língua. Das finalidades apontadas por Halliday, esse método auxilia no uso da língua de maneira eficiente, pelo menos no que tange às regras gramaticais.

A resposta do ensino descritivo à pergunta é que a língua materna deve desempenhar o papel principal no ensino porque é ela que o aluno conhece melhor. Essa abordagem busca mostrar como a língua funciona a partir do conhecimento do aluno, sem interferir diretamente nos seus hábitos linguísticos. Para Halliday o ensino descritivo sugere “fazer linguística nas aulas” (p. 268), no mesmo sentido e grau que, por exemplo, ensinar o modo como o dinheiro funciona, de maneira orientada, significa ensinar economia. Trabalhos como os de Perini (2006), podem auxiliar o professor a compreender melhor a abordagem descritiva da gramática, além das atitudes linguísticas dos falantes e seus conhecimentos internalizados.

Para Travaglia (2009), esse modelo de ensino pode levar ao conhecimento da estrutura, do funcionamento, da forma e da função da língua, o que ajuda o aluno a desenvolver competências ligadas ao raciocínio científico. Quanto aos objetivos de ensino da língua descritos por Halliday, o descritivismo ajuda a aprender algo sobre como sua língua funciona o que pode auxiliar no aprendizado da língua estrangeira.

Por último, a abordagem produtiva direciona o professor a mostrar o funcionamento da língua a fim de dar ao aluno uma noção do seu próprio uso. De acordo com essa abordagem, o ensino não deve alterar padrões adquiridos, mas aumentar os recursos que o aluno possui para disponibilizar-lhe a maior escala possível de potencialidades. Travaglia (2009) afirma que o ensino produtivo é o que melhor desenvolve a competência comunicativa do aluno, pois auxilia no desenvolvimento de novas habilidades. Esse método atende a todos os objetivos definidos por Halliday.

Contudo, segundo Halliday e Travaglia, essas três abordagens de ensino não são excludentes e devem ser conciliadas dependendo do conteúdo a ser ministrado. O mais importante, é não perder o foco das finalidades de se aplicar uma ou outra abordagem, pois, é justamente a falta de reflexão que tem levado muitos professores a hipervalorizar um dos métodos em detrimento dos outros. Segundo Travaglia (2009), dos três, o que mais aparece nas escolas é o método prescritivo, o qual não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Embora essas abordagens possam ser desenvolvidas em todos os anos da escolarização, cada um dos ciclos deverão definir seus fins específicos. No segundo segmento do ensino fundamental, conforme os PCN: “[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (p. 49). Neste momento do ensino, os alunos encontram-se na adolescência, fase em que ocorrem transformações físicas e biológicas, as quais se articulam com mudanças no desenvolvimento cognitivo. Começa-se aí a ampliação de formas de raciocínio, de representação, de observação e de formação de opiniões. Nessa etapa, o aluno já é capaz de levantar hipóteses, de abstrair, de analisar e de sintetizar “na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos” (PCN, 1998, p. 46).

É quando surgem os problemas mais pontuais, ligados às novas exigências do ensino: defasagens na leitura e na escrita (quais os objetivos e métodos de desenvolvimento dessas competências estão sendo privilegiados?), dificuldades na compreensão da gramática (qual concepção de gramática está sendo trabalhada?).

Para Antunes (2003), o ensino de língua portuguesa não pode afastar-se dos propósitos cívicos “de tornar as pessoas cada vez mais participativas e atuantes, política e socialmente” (p. 15). Esse entendimento corrobora o que dizem os PCN:

No processo ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p. 32).

Até que ponto a escola está trazendo o mundo para dentro de seus muros e preparando seus alunos para atuar fora deles? Segundo Antunes (2003), os objetivos de ensino de língua materna incluem o desenvolvimento da capacidade gramatical, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, e o trabalho com a oralidade.

De acordo com Oliveira (2005), além de capacitar o aluno para interpretar textos, a escola deve “capacitá-lo a produzir uma prosa formal não literária de boa qualidade [...]” (p. 4/5). O autor não nega as habilidades a serem desenvolvidas em relação à oralidade e à leitura, tampouco a necessidade da discussão dos métodos de ensino dessas habilidades, mas ele desenvolve um trabalho bastante específico em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos.

Há os que costumam afirmar que quem lê muito, escreve bem, entretanto, apenas leitura não garante o desenvolvimento da escrita, pois ambas as competências utilizam diferentes aspectos da cognição. Escrever só se aprende escrevendo. A leitura é uma grande aliada, auxilia no desenvolvimento do vocabulário, na articulação do texto, no pensamento sobre ideias que se irá escrever etc. Segundo Oliveira, muita leitura pode levar o aluno à imersão na língua culta, mas dificilmente conseguirá sozinho desenvolver as competências necessárias à escrita, pois sempre haverá algumas arestas a serem aparadas pelo estudo sistemático (estudo este recomendado pelos PCN). Para o autor um dos objetivos mais importantes do ensino de língua materna é o desenvolvimento da capacidade de escrita nos alunos, seus trabalhos ajudam a conciliar os métodos

descritivo, prescritivo e produtivo de ensino por meio de atividades de reflexão sobre a língua.

Não obstante, é inegável a leitura e a escuta também como objeto de ensino. Estudantes que leem, tendem a apresentar melhor vocabulário e melhores habilidades na compreensão dos demais textos. Para Antunes (2003), essa leitura deve ser feita em textos autênticos, de maneira interativa, motivada e crítica. Não se deve apenas ensinar a ler no momento da alfabetização, mas durante toda vida escolar do aluno, atentando para os diversos tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, declamada, descompromissada, para buscar informações, para resolver um problema de ordem prática etc.). Além, é claro, de essas leituras serem feitas em textos dos mais diferentes gêneros, privilegiando os que aparecem com mais frequência em sociedade, sem deixar de lado o texto literário.

Quanto à oralidade, Antunes (2003) destaca a necessidade de um trabalho mais sistemático, de maneira a ressaltar aspectos característicos dessa modalidade da língua expressa nos mais diferentes gêneros. Segundo a autora, só muito recentemente esse aspecto da língua vem sendo objeto de atenção dos estudiosos. Fruto de uma concepção de língua como sistema abstrato, que prevaleceu durante longos anos afirmando a dicotomia entre língua falada e língua escrita, a oralidade era vista como o lugar do caos, o que a afastou das escolas. Mas, desde as orientações dos PCN, a oralidade vem retornando de maneira tímida. Segundo esse documento, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (p. 25).

O curioso é que houve uma inversão histórica, já que na escola grega, berço da cultura ocidental, o desenvolvimento da retórica e da oratória eram os principais objetivos de uma formação escolar. Atualmente, é sabido que desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, sem dúvida requer atenção também às habilidades ligadas à fala.

Quanto ao ensino gramatical, Antunes (2003) aponta como um complicador atividades com gramática descontextualizada e irrelevante, cuja aplicação prática não pode ser vislumbrada pelos alunos. Ela defende o trabalho com a gramática em uso, significativa. É essa também a proposta dos PCN, segundo essas diretrizes:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as [práticas] que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (p. 23)

Todos esses aspectos estão relacionados aos objetivos de ensino, entretanto, segundo Lerner (2005), “para que se transforme também num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno” (p. 79), que seja interessante, que se relacione com aquilo que o aluno deseja saber (SMITH, 1991). Isso pressupõe que o aprendiz espera que esse objeto realize algum propósito que ele conhece e valoriza. Nesse sentido, para Pereira (2002), “uma atitude fundamental para contextualizar a língua portuguesa é dar espaço em nossas aulas ao diálogo entre o que se aprende e o que se usa, suas motivações, suas necessidades” (p. 259). Considerando o contexto da adolescência e o seu processo de maturação do pensamento, os PCN indicam a instauração de “um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir [...]” (p. 48).

Tudo isso só é possível por meio do planejamento, pensar as finalidades do ensino de língua afeta diretamente o modo como o professor irá desenvolver seu trabalho em sala de aula. O diagnóstico das repercussões de cada uma das escolhas deve ser diário. Quando o professor escolhe seus objetivos, aí já reside uma opção teórico-metodológica. Entretanto, mais do que decidir, de maneira consciente, as concepções que norteiam seu trabalho e o porquê irá fazer uma atividade, é preciso abrir espaço para interação.

3. Considerações finais

Saber as finalidades do ensino de língua materna é ponto de partida para qualquer professor. Cada uma das atividades pensadas, os textos selecionados, a maneira de falar, de agir, devem ser/estar coerentes com os objetivos a serem alcançados. Definir a concepção de linguagem é o norte para pensar as finalidades, que por sua vez é norte para definir os métodos e averiguar os resultados. Por isso, a pergunta que dá título a esse estudo: objetivos de língua materna: ainda temos que pensar nisso? A resposta é sim. Pensar os objetivos é planejar, é entrar em sala de aula comprometido com seu trabalho e essa atitude será sempre necessária.

O professor deve sempre revisitar as suas metas e questionar seus métodos. E com um espírito de pesquisador, com base em pressupostos teóricos, deve retomar suas convicções de tempos em tempos, reelaborando-as, estudando, levantando novas hipóteses, procurando respostas, enfim, refletindo sobre sua prática, e reinventando-a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

KOCH. I.G. V; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 71-102.

OLIVEIRA, H.F. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português. *Cadernos do CNLF*, vol. IX, nº. 17, p. 81-95. ago. 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/10.htm>.

PEREIRA, Maria Tereza Gonsalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: HENRIQUES & PEREIRA (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

SMITH, Frank. Lendo escrevendo e pensando. In ____; HUNT, P. *et al. Lendo escrevendo e pensando: compreendendo a leitura*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. In: *Cadernos Cedes*, Ano XX, nº 51, nov./2000, p. 9-28. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso em: 06-2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ORIGEM GESTUAL OU VOCAL DA LINGUAGEM

Zinda Vasconcellos (UERJ)

zinda@superig.com.br

1. Introdução

O projeto inicial para a comunicação que originou este artigo era o de tratar da controvérsia sobre a origem gestual ou vocal da linguagem, levantando os principais argumentos dos defensores de cada uma das posições a esse respeito, e, a partir daí, estabelecendo uma discussão teórica que apontaria os problemas em que ambos os lados incorrem, cada um à sua maneira. Só que rapidamente ficou patente a impossibilidade de realizar isso no tempo de uma comunicação. De modo que, em vez de desenvolver realmente a questão da modalidade sob a qual a linguagem se teria originado, este artigo vai-se resumir a falar das razões do meu interesse pelo tema maior da origem da linguagem e, dentro dele, do motivo por que a questão da modalidade gestual ou vocal sob a qual essa origem teria ocorrido me parece especialmente importante.

2. Pano de fundo

O pano de fundo que subjaz ao artigo é o seguinte. Recentemente publiquei um artigo (VASCONCELLOS, 2010) onde elenquei vários subsídios interdisciplinares em busca de alternativas e/ou confirmações quanto a explicações inatistas para o comportamento e a linguagem – subsídios retirados da genética, das teorias da evolução e do desenvolvimento, das neurociências, e das literaturas sobre a origem da linguagem, a aquisição da linguagem e a cognição animal. E todos esses subsídios colocam sérias dúvidas quanto à existência de uma faculdade da linguagem inata. E a natureza cognitiva da linguagem é o tema real do meu interesse.

As considerações finais daquele artigo apontaram para a possibilidade da linguagem e do seu substrato neural¹ serem sistemas dinâmicos complexos², emergentes da cognição de uma espécie primata confrontada

¹ Ou seja, não só a linguagem, mas também a rede neural que a processa, o que implica que teria havido uma reorganização do próprio cérebro com o surgimento da linguagem.

² Não há como dentro do espaço do artigo explicar o que são sistemas dinâmicos complexos, mas darei ao menos uma ideia geral do que se trata: são sistemas que não existiam previamente, mas se formam necessariamente em certas condições para conciliar pressões de forças diversas, às vezes

com desafios ambientais e sociais novos, desconhecidos por outras espécies de primatas.

A ideia, então, é a de que desafios ambientais e sociais novos teriam exigido o surgimento de um sistema de comunicação de natureza simbólica, diferente dos sistemas existentes em outras espécies animais, que são de natureza icônico-indicial¹ (Cf. DEACON, 1997, especialmente na parte I, p. 21-142].

Esse sistema simbólico primitivo teria depois evoluído por meio de um longo processo de invenções culturais cumulativas, até que sua forma se teria finalmente estabilizado e adquirido as propriedades estruturais abstratas que caracterizam a linguagem presentemente, como dupla articulação, sintaxe, universais linguísticos etc.

Propriedades essas que teriam aparecido por serem soluções necessárias para conciliar exigências e restrições de diferentes naturezas, oriundas: da complexidade da informação a ser transmitida; dos limites das capacidades humanas de percepção, coordenação motora e de memória; das condições de uso do sistema na sociedade; de pressões originadas da velocidade necessária para o processamento *online*; e, talvez sobretudo, das necessidades e limitações que as crianças trazem para a aquisição da linguagem – segundo Deacon (1997, p. 116), os universais linguísticos não decorrem da biologia humana, mas surgem, língua após língua, por causa dos processos que afetam a transmissão da linguagem.

É nesse contexto que me interesso pela questão da origem da linguagem, porque a literatura relativa ao tema traz pistas sobre o modo como teria ocorrido o desenvolvimento gradual do sistema complexo resultante. Mas por que a questão da modalidade vocal ou gestual sob a qual essa origem teria acontecido me parece especialmente importante? Para responder a isso preciso primeiro fazer um pequeno retrospecto dos estudos sobre a origem da linguagem.

conflitantes. Têm sido postulados por todas as ciências que tratam de sistemas que têm uma história, inclusive nas ciências físicas, onde, aliás, foi onde seu estudo começou. Para mais esclarecimentos a respeito, ver Kelso (1995).

¹ Na verdade, os grandes símios, especialmente os chimpanzés, já apresentam alguns gestos de natureza simbólica, o que tem muita importância no que tange ao tem deste artigo.

3. A situação dos estudos sobre a origem da linguagem

Como é sabido, durante muito tempo a origem da linguagem foi um tema tabu, proibido para os linguistas. Nos séculos XVIII e XIX tinha havido um interesse enorme pela questão, e muitos e diferentes cenários foram construídos a respeito de como a linguagem teria surgido, e por quê. Mas, claro, todas as propostas feitas eram puramente especulativas, porque os acontecimentos relevantes teriam ocorrido muito cedo na pré-história da humanidade, e não teriam deixado – pelo menos era o que se pensava na época – quaisquer traços pelos quais as hipóteses feitas pudessem ser verificadas. Assim, em 1866, a Sociedade Linguística de Paris banuiu todas as discussões sobre o tópico, dizendo que se tratava de algo inacessível à investigação científica, com base em metodologias confiáveis. E esse banimento foi tão efetivo que durou mais de cem anos, o interesse pela questão tendo começado a ressurgir timidamente só na década de 70 do século passado, e só explodiu mesmo após 1990, quando, ao contrário, ela voltou a "ficar na crista da onda", passando a ser tratada por diversos cientistas, de diferentes áreas.

Pois o motivo pelo qual a origem da linguagem deixou de ser um tabu foi exatamente o de que a questão foi inserida no quadro maior da evolução humana, e ela passou a ser enfocada sob a ótica de várias ciências. Além da perspectiva da linguística, a origem da linguagem foi examinada sob a da antropologia, física e cultural; a das neurociências; a da psicologia cognitiva; a da teoria de sistemas¹; a da genética²; e, sobretudo, para fins de comparação e esclarecimento, a dos estudos de todos os tipos de "começos": sobre a cognição e comunicação dos animais, sobretudo dos grandes símios, nossos "parentes" mais próximos, provavelmente semelhantes aos nossos ancestrais mais remotos; sobre os povos contemporâneos que ainda vivem como caçadores-coletores, como os nossos antepassados antes do paleolítico superior³; sobre a aquisição da lingua-

¹ Principalmente sob a forma de simulações computacionais dos processos que poderiam ter ocorrido.

² Por ex., os estudos sobre o célebre gene FoxP2, apresentado pela mídia como "o gene da linguagem", numa visão obviamente deturpadora do real papel do gene, que é bastante controverso. Ou os estudos sobre o genoma dos Neanderthals, sempre na esperança vã de descobrir que genes seriam próprios só à espécie humana atual, e que seriam os responsáveis pela linguagem (sobre a ingenuidade desse projeto, e também sobre o gene FoxP2, ver VASCONCELLOS, 2010).

³ Que têm linguagem, obviamente, mas vivem em condições de vida mais próximas às dos homínidos que nos precederam, podendo revelar algo sobre as exigências que essas condições colocam, e como podem ter favorecido o surgimento da linguagem.

gem por crianças¹; estudos de criolística, sobre a origem de novas línguas; e de "sinalização caseira", sobre os sinais feitos por crianças surdas que não tiveram acesso a uma língua de sinais. E, claro, cada uma dessas ciências e campos de estudo trouxe suas próprias metodologias, com toda a cientificidade a elas inerentes.

Mas ó ironia da vida! Essa extensa colaboração interdisciplinar, se permitiu um tratamento mais fundamentado do tema, não foi suficiente para retirar dele o caráter especulativo, uma vez que, mais do que resolver às questões suscitadas, as abordagens multidisciplinares multiplicaram as propostas, oferecendo explicações alternativas para hipóteses contraditórias entre si. Com efeito, atualmente o problema é o contrário ao que havia no século XIX: há indícios até demais que sugerem para o que deve ter acontecido, só que eles apontam para direções opostas, não só por haver indícios diferentes que ora favorecem ora desfavorecem uma dada hipótese, mas também pela possibilidade de interpretações diferentes para os mesmos indícios. Como resultado, o campo ficou permeado de disputas intermináveis entre defensores ora de um ora de outro polo de pares de hipóteses contraditórias entre si, e todas entrelaçadas, de modo tal que a possível verdade de uma das hipóteses de cada par depende de qual é a hipótese verdadeira em todos os outros pares.

Para dar uma ideia mais concreta dessa situação, vou citar os quatro pares de hipóteses contraditórias que me parecem incidir sobre os principais pontos controversos²:

i) o par que toca ao maior ou menor grau de antiguidade da linguagem: viria ela se desenvolvendo gradualmente desde o *homo habilis*, que viveu há mais de dois milhões de anos? ou só existe entre os *homo sapiens* modernos, que devem ter surgido há no máximo cerca de 200 mil anos? ou existe apenas há cerca de 40 a 60 mil anos, como defendem certos autores?;

ii) o par, obviamente relacionado ao anterior, que concerne ao caráter contínuo ou descontínuo da linguagem com relação aos sistemas

¹ Também houve experiências muito importantes de ensino de línguas de sinais ou de pseudolínguas a grandes símios, especialmente a chimpanzés e bonobos, as quais revelaram capacidades que eles têm para adquirir parcialmente a linguagem, insuspeitadas até então. Ver sobre isso Fouts & Mills (1997), Lloyd (2004), Savage-Rumbaugh et al. (2001) e Savage-Rumbaugh & Lewin (1994).

² Isso para além da questão de fundo, a de até que ponto a linguagem faz parte da biologia humana, e até que ponto ela é uma criação cultural.

comunicativos dos animais;

iii) o par relativo à natureza dos primeiros enunciados surgidos, que segundo alguns estudiosos teriam existido sob a forma de palavras isoladas, e segundo outros sob a forma de enunciados holísticos;

iv) e finalmente o par focalizado neste artigo, sobre a modalidade dos primeiros enunciados, se eles teriam ocorrido sob forma gestual ou vocal.

Há na literatura boas razões para defender qualquer um dos dois pólos desses pares de hipóteses, e no entanto eles costumam ser apresentados como contraditórios entre si, não podendo portanto ser ambos verdadeiros¹.

Foi com relação a esse quadro de confusão teórica que cresceu meu interesse pela possível origem gestual da linguagem. Isso porque me deparei com uma teoria sobre as línguas de sinais, a chamada Fonologia Semântica, de Stokoe (cf. STOKOE 2001, ARMSTRONG & WILCOX 2007 e ARMSTRONG, STOKOE & WILCOX 1995), que, caso verdadeira², pode ajudar a decidir entre esses pares de hipóteses alternativas, e, na verdade, no caso dos dois últimos pares examinados, oferece uma possibilidade de conciliação entre os dois polos de cada par. Passemos então à questão da modalidade, vocal ou gestual, sob a qual teria ocorrido a origem da linguagem.

4. Posições pessoais sobre as questões levantadas, e potencial explicativo da possível origem gestual da linguagem

A fonologia semântica é uma teoria que advoga o caráter semanticamente motivado dos parâmetros formadores dos sinais das línguas de sinais, e o papel dessa semanticidade na origem da gramática. Não há como desenvolver muito aqui, mas o ponto principal é o de que, para Stokoe, cada sinal das línguas de sinais é simultaneamente uma palavra da língua, capaz de se combinar com outras, e um esboço oracional, já

¹ Mas, como desenvolverei na última divisão deste artigo, não acredito no caráter contraditório das hipóteses.

² Não sou especialista em línguas de sinais, e não posso me posicionar sobre a adequação da teoria para a descrição dessas línguas como existem atualmente; o que me interessa nela é o potencial explicativo que oferece para as questões relativas à origem da linguagem.

que cada um deles é formado por uma parte do corpo que age (um agente, um "nome"), a ação que essa parte do corpo executa (uma ação, um "verbo") e, opcionalmente, no caso dos verbos transitivos, algo que é tocado (um objeto, um paciente, e outra vez um "nome"); e o casamento da forma com o sentido existiria desde o início, na própria constituição "fonológica" dos sinais. Vejamos então como isso se articula com as questões levantadas antes.

Voltando aos quatro pares de hipóteses, não vou desenvolver muito os dois primeiros. Vou me limitar a dizer que há muitas razões para defender a antiguidade do processo evolutivo relativo ao sistema vocal humano, o que é incompatível com posições que defendam o advento da linguagem, ou mesmo só o da fala, apenas no *homo sapiens*: não haveria tempo evolutivo para tanto. Mas que também há excelentes razões para defender a origem ao menos parcialmente gestual da linguagem, e o caráter contínuo desta com relação aos sistemas de comunicação dos primatas superiores.

Na verdade, minha posição pessoal – que coincide em pontos diferentes com as de vários outros autores – é a de que a linguagem se desenvolveu simultaneamente sob forma vocal e gestual, assim como são bimodais os sistemas comunicativos de chimpanzés e bonobos. A ideia é a de que os primeiros símbolos significativos evoluíram a partir de gestos acompanhados de vocalizações expressivas. Esses gestos progressivamente teriam virado sinais com as características propostas por Stokoe, ou seja, conteriam intrinsecamente um agente, uma ação, e opcionalmente um objeto. Portanto, trariam em embrião a estrutura gramatical de uma cláusula simples, mas, num primeiro momento, ainda teriam caráter holístico, como os primeiros enunciados infantis, em que uma única palavra já é uma frase, corresponde a um enunciado inteiro. E, à medida que a complexidade informacional do sistema cresceu, teriam ocorrido dois tipos de processos, de naturezas diferentes.

O primeiro deles foi o crescimento e a reorganização do cérebro. Com efeito, segundo Deacon (*ibidem*, partes II e III), que é neurocientista, não foi o crescimento do cérebro que possibilitou o surgimento da linguagem (ou o da sintaxe, como muitos linguistas acreditam); ao invés disso, o que teria ocorrido seria uma coevolução entre o cérebro e a linguagem. No início do processo, o aumento do número de sinais da linguagem teria exigido mais material cerebral e causado o crescimento do cérebro. Esse crescimento, porém, teria ocorrido diferentemente entre as várias partes do cérebro, o lado dorsal deste tendo crescido mais do que o

ventral. Isso, por sua vez, teria incidido de volta sobre a linguagem, porque as vocalizações humanas, anteriormente sob o controle do sistema límbico, ligado à expressão involuntária de emoções, teriam passado a ficar sob o controle do lobo frontal do córtex, o que teria permitido que elas adquirissem também o caráter simbólico-representacional que os sinais gestuais já teriam.

O segundo processo resultante do crescimento da complexidade informal da linguagem teria sido o surgimento da recursividade e da combinatoriedade dos enunciados. Há na literatura simulações computacionais que provam que, toda vez que um sistema de signos ultrapassa certo nível de complexidade, ele tem necessariamente que adquirir o que um dos autores desse tipo de estudos chama de "estrutura particulada" [cf STUDDERT-KENNEDY, 2005, p. 52]. E há que se levar em conta também o fato de que o cérebro não poderia continuar crescendo indefinidamente para representar novos signos.

Aí outra vez a teoria de Stokoe nos ajuda a compreender o que deve ter acontecido. O caráter contraditoriamente complexo dos sinais simples, que já embutem em si um esquema oracional, teria favorecido o surgimento das combinações com estrutura de cláusula, do mesmo modo que, na aquisição, as chamadas "palavras com furos" [Cf NINIO 1994], propiciam o surgimento das primeiras construções sintáticas.

Repare-se que é uma visão que concilia a ideia da anterioridade de enunciados holísticos com a visão de que primeiro surgiram palavras, depois a sintaxe. Porém é preciso considerar também, na origem da gramática, outro fator, este ligado ao papel das vocalizações.

Alguns dos partidários da origem vocal da linguagem (por ex. Mithen, 2006) defendem a preexistência a esta de uma espécie de "música"¹ que as mães proto-humanas entoariam para acalmar os filhos, que, por causa da antecipação do nascimento exigida pelo crescimento do cérebro e pelo estreitamento da pélvis devido à postura ereta, seriam muito mais imaturos que os filhotes dos demais primatas. E lembremos que algum tipo de música é universal nas sociedades humanas, e que a música — mesmo no canto dos pássaros! (Cf. OKANOYA, 2002) — também possui as propriedades combinatórias e de recursividade que caracterizam a sintaxe humana.

¹ Na verdade, apenas uma espécie de "muxoxo" melódico, um "hmmmm", como aliás a teoria costuma ser denominada.

A hipótese do hmmm é fortalecida pelo fato de que o padrão entonacional básico da linguagem é o mesmo do grito de comunicação entre mães e filhotes de mamíferos, o que ajuda a explicar o fascínio das crianças pela voz materna (que os psicanalistas chamam de pulsão invocante): todo filhote de mamífero é "capturado" pelos sinais vocais de sua espécie.

O papel disso na origem da gramática é a ideia de que a preexistência da música teria atuado como uma pré-adaptação, uma espécie de "modelo disponível" para o desenvolvimento da recursividade sintática, seja em enunciados formados de sinais – a recursividade também é possível na esfera motora – seja em outros formados de vocalizações já conceituais. Além disso, essa protomúsica teria também deixado um "resíduo" nas línguas orais, a entonação...

Por outro lado, exatamente a propriedade sintática que não existe na música, e que, pelo que vi na literatura, parece não existir também no canto dos pássaros, a relação de "regência" entre núcleos e complementos ou determinantes, já seria parte intrínseca dos sinais gestuais, se Stokoe está certo.

Assim os dois sistemas, vocal e gestual, teriam contribuído para a evolução da gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, D.; WILCOX, S. *The Gestural Origin of Language*. Nova Iorque: OUP, 2007.

ARMSTRONG, D.; STOKOE, W.; WILCOX, S. *Gesture and the Nature of Language*. Nova Iorque: CUP, 1995.

DEACON, T. W. *The Symbolic Species. The co-evolution of Language and the Brain*. New York: Norton, 1997.

FOUTS, R. & MILLS, S. T. *O parente mais próximo: O que os chimpanzés me ensinaram sobre quem somos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KELSO, J. A. *Dynamic Patterns. The Self-Organization of Brain and Behavior*. Cambridge MA: MIT Press, 1995.

LLOYD, E. A. Kanzi, Evolution and Language. *Biology and Philosophy* 19, 2004, p. 577-588.

MITHEN, S. The Singing Neanderthals. *The Origins of Music, Language, Mind, and Body*. Cambridge, MA: HUP, 2006.

NINIO, A. Words with Holes. Paper presented at the Emory Conference on Cognitive and Functional Approaches to Grammatical Development. Atlanta, Geórgia: Emory University, 1994.

OKANOYA, K. Sexual Display as a Syntactical Vehicle: The Evolution of Syntax in Birdsong and Human Language Through Sexual Selection. In: WRAY, A. (Org.). *The Transition to Language*. 2. ed. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002, p. 46-63.

SAVAGE-RUMBAUGH, S.; LEWIN, R. Kanzi: *The Ape at the Brink of the Human Mind*. New York: John Wiley, 1994.

SAVAGE-RUMBAUGH, S. et al. *Apes, Language, and the Human Mind*. New York: Oxford Univ. Press, 2001.

STOKOE, W. Semantic Phonology. *Sign Language Studies*, Vol. 1, N. 4, Summer 2001, p. 434-441.

STUDDERT-KENNEDY, M. How Did Language Go Discret? In: TALLERMAN, M. (Org.) *Language Origins*. New York: Oxford Univ. Press, 2005, p. 48-67.

VASCONCELLOS, Z. Alguns subsídios interdisciplinares para o tratamento da questão da natureza cognitiva da linguagem. *Alfa, Revista de Linguística*, V. 54, N. 2, 2010.

**OS MANUSCRITOS AUTÓGRAFOS DE CÂNDIDO
OU O OTIMISMO – O HERÓI DE TODO CARÁTER,
DE CLEISE MENDES:
UMA PROPOSTA DE EDIÇÃO GENÉTICA**

Eduardo Silva Dantas de Matos (UFBA)
eduardodantas@ymail.com

1. Primeiras considerações

Embora pouco difundidas e realizadas no Brasil, as edições genéticas, assim chamadas por seus precursores, têm, em que pese a proximidade com o método filológico, outra orientação, outros propósitos e outros modo de fazer. O exercício da crítica genética expõe o escritor em seu labor e laboratório, nas condições da formulação dos enunciados e no processo de construção dos mesmos, em que aquele que escreve é também seu leitor ou, em eco a Barthes (1970), produtor e, ao mesmo tempo, consumidor. Nesse sentido, as edições genéticas não têm o impositivo de um comprometimento com o *telos*. Antes,

visam à publicação de manuscritos mostrando o trabalho do escritor. A edição genética não tem como objeto a publicação de uma obra textual, mas a edição do que se encontra aquém: um certo estado inacabado ou ainda virtual, da escrita. Ela não estabelece um texto, mas procura tornar visível e inteligível uma etapa de sua gênese ou o processo integral que a originou. (BIASI, 2010, p. 91)

De Almuth Grésillon (1994), provêm as primeiras orientações no que tange à feitura de tal possibilidade de edição. Em seu trabalho *Elementos de Crítica Genética*, publicado em 1997 e traduzido para o português em 2004, a geneticista francesa discute a referida questão, indicando os passos metodológicos.

Grésillon (2007, p. 246) entende que a edição genética “apresenta exhaustivamente, e na ordem cronológica de seu aparecimento, os testemunhos de uma gênese”, dividindo tais edições em dois tipos: o ‘livro para ler’ e a “ferramenta de pesquisa”. No caso do primeiro tipo, tais edições comportam:

– reprodução de todos os documentos genéticos de uma obra na ordem de uma redação, incluindo as primeiras anotações documentárias, esboços ou começos; no melhor dos casos, cada fôlio será apresentado em fac-símile e acompanhado de uma transcrição em face;

- notas de rodapé, em particular quando o fac-símile falha, fornecendo precisões sobre o traçado, sobre os suportes e sobre as ferramentas de escrita, do mesmo modo que qualquer outra indicação genética que o editor acredita dever transmitir ao seu leitor; um outro tipo de notas, facultativo, pode compor informações mais enciclopédicas;
- uma introdução descrevendo a composição material e a localização dos manuscritos do mesmo modo que a história global da gênese, nela integrando documentos “periprototextuais” como a correspondência, testemunhos de terceiros etc. (GRÉSILLON, 2007, p. 248)

Considera ainda que tal edição pode contemplar uma fase precisa da gênese de uma obra e pode dar conta do percurso integral de construção do objeto em estudo por parte do sujeito escritor. Conforme nosso interesse, recortamos a edição de uma fase particular de gênese, a primeira cena do espetáculo *Cândido ou O Otimismo*, uma adaptação do texto do filósofo francês, Voltaire, construída a partir da tradução portuguesa do mesmo pela dramaturga Cleise Furtado Mendes, encenada nos palcos do Teatro Castro Alves, em Salvador-Bahia, em fevereiro de 1980.

2. Edição genética da cena 1, de *cândido* ou o *otimismo*, o herói de todo caráter

Considerando as indicações dos pesquisadores do ITEM, sobretudo das pesquisas de Almuth Grésillon (1994), para quem a edição genética se constitui de três partes: a reprodução dos documentos, a transcrição dos mesmos e a interpretação; de Pierre Marc-de-Biasi (2010), que associa tal questão à técnica, metodologia e necessidade de dar visibilidade aos movimentos de escritura do processo de construção de um determinado objeto artístico literário; e de Louis Hay (2007), que compreende a edição genética propriamente dita como o exercício de *dar a ler* o devir do texto, tomamos os manuscritos em questão com o propósito de dar a ver e ler o embate entre escritor e escrita e o jogo que se constrói nesse fazer.

Conforme já dito, não é nosso propósito a edição integral do texto em todos os seus momentos de construção, mas especificamente daquilo que se refere ao processo de construção da primeira cena, do primeiro ato da peça. Em função da opção pela edição de um percurso integral de parte do dossiê, tomamos a orientação de Pierre Marc-de-Biasi (2010, p. 104), que diferenciando a proposta de edição horizontal da proposta de edição vertical, entende que esta:

Diferente da edição horizontal, que só concerne a um momento de determinado da gênese, a edição vertical interessa-se pelo encadeamento das fases que atravessam o dossiê genético de uma obra, acabada ou não, publicada ou inédita. Ela tem como objetivo, para aquela obra (ou uma de suas partes), a publicação cronológica dos documentos relativos à série integral (ou a uma sequência significativa) das transformações sucessivas que permitem compreender a sua gênese.

2.1. Sobre a obra e sua autora

A responsável intelectual e jurídica pela produção em estudo nasceu no Rio de Janeiro, mas, aos dezoito anos, mudou-se para a Cidade da Bahia, onde fixou residência e construiu histórias suas e das muitas *personae* que teceu e/ou assumiu. Destaca-se na cena cultural do estado como dramaturga, mas é também poetisa, contista, dentre outro e é também membro do Conselho Estadual de Cultura da Bahia, além de imortal da Academia de Letras do Estado, onde, desde 2004, ocupa a cadeira número 06.

No lugar de escritora de dramaturgia, acumula uma média de quarenta peças escritas, nas quais, ainda segundo Hoisel (2008, p. 274), “percebe-se um constante entrelaçamento de elementos díspares, como a festa popular, a negritude, a sensualidade, o humor, o cômico, o trágico, a ironia, a presença de uma tradição constantemente evocada através de vozes do passado”. Dentre suas produções, algumas publicadas através da série Dramaturgia da Bahia, selo criado pela Fundação Cultural do Estado, que ela inaugurou em 2003, destaca-se o texto *Cândido ou Otimismo – O Herói de Todo Caráter*, uma adaptação construída a partir da tradução para o português do texto do filósofo francês Voltaire e encenada pelo Grupo Tato, no palco do Teatro Castro Alves, em breve temporada, que se estendeu entre os dias 06 a 15 de fevereiro de 1980.

A autoria do texto do espetáculo é marcada por certa complexidade: é atribuída a Cleise Mendes, mas se construiu com a colaboração de Armindo Bião, ator que assumiu a personagem Cândido, e Deolindo Checucci, diretor do espetáculo. Nos documentos que constituem o dossiê em estudo, por exemplo, a autoria é associada apenas a Mendes: o certificado de censura de número 3560/80 indica, por exemplo, como se nota na projeção, *Original de Voltaire* (Adaptação de Cleise Mendes), além disso, na folha de apresentação do espetáculo, lê-se também “*Texto: Cleise Mendes*” e se indica tal informação na capa de uma pasta, bem como em outros momentos da leitura mais geral dos manuscritos. Em ou-

tros contextos, no entanto, especialmente na esfera da recepção, a crítica da época refere-se a Cleise como coordenadora do processo, o que encontra eco, por sua vez, em papéis escritos à mão nos quais se evidencia o diálogo que a escritora estabeleceu com os envolvidos no espetáculo, bem como a necessidade de “combinar” as intervenções no texto com seus parceiros de produção. De todo modo, ainda que o texto dramático tenha sido produzido de modo coletivo, interessam aqui, como recorte de pesquisa, as marcas de manipulação da dramaturga referida e de sua atuação, materializada nos manuscritos de que dispomos.

2.2. O dossiê genético de *Cândido* ou *O Otimismo*

O conjunto de manuscritos do texto dramático intitulado *Cândido ou o Otimismo – O Herói de Todo Caráter*, uma livre adaptação, elaborada a partir de uma tradução portuguesa, do livro de Voltaire, intitulado *Cândido ou O Otimismo*,¹ foi confiado à Equipe Textos Teatrais Censurados, coordenada pela professora Rosa Borges, por sua autora, a dramaturga, crítica de arte, professora e membro na Academia de Letras da Bahia, Cleise Furtado Mendes. No dossiê, historicamente situado no início dos anos de 1980, há marcas de ordem diversa: desde as réplicas e didascálias datilografadas em tipos de constituição diversa, até desenhos de cenário e figurino, passando por correções e emendas autógrafas, diálogos com o elenco, direção e equipe de produção, bem como comentário da dramaturga a respeito das motivações para a feitura desse material. De modo que, nos manuscritos autógrafos da obra, repousam as chaves para o entendimento de tão peculiar situação textual, um processo de escritura teatral, que tem uma textualidade marcada e específica – a tradução portuguesa do romance de Voltaire – como partida e a encenação no palco, em todas as suas exigências, particularidades e vicissitudes, como ponto(s) de chegada(s).

¹ Informação verbal obtida, por ocasião de seminário ministrado nas atividades da disciplina *Seminários Avançados II*, no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, em maio de 2010.

2.3. A edição

A cena 1 do primeiro ato é marcada por um significativo processo de reescritura. Em primeiro momento, em um esboço, a mesma seria iniciada pela apresentação da personagem por meio da fala de um narrador, bem como por um específico posicionamento do filósofo Pangloss, em uma referência ao filósofo francês Voltaire, autor da narrativa de *Cândido ou O Otimismo*, tomada como base para a construção do espetáculo:

FL. 7, BI 1	
1	CÂNDIDO
2	CENA PRIMEIRA
3	(Esboço)
4	Narrador – Era uma vez... no reino da Vestfália, no castelo do senhor barão
5	De Thunder-tem-tronkn, um jovem pleno das mais doces virtudes.
6	Sua fisionomia serena refletia sua alma. Tinha razão equilibrada
7	e espírito simples. Creio ter sido por este motivo que lhe deram
8	o nome de..... CÂNDIDO
9	Silhueta de Pangloss, o filósofo, pensando. Em sombra. Só o contorno, sem-
10	tado numa cadeira. Basear-se na silhueta de Voltaire feita por Jean Huber.
11	Luz em Pangloss. Fala.

O traço em diagonal, em caneta de tinta preta, que se sobrepõe ao trecho em questão, conforme indicação da transcrição mista acima, marca supressão do esboço construído, o abandono de tal empreendimento, uma vez que não se verificam nos testemunhos seguintes a manutenção da presença no narrador, bem como a referência à silhueta do filósofo Voltaire.

O apagamento do narrador, nesse contexto, parece fazer eco ao que, no lugar de teórica, Mendes (1995) defende, quando indica que as personagens do drama são entendidas como “pessoas fictícias”, que ganham contorno naquilo que enunciam, no modo como o fazem e nas referências que lhe são feitas pela fala e pelos gestos das outras personagens. A presença no narrador, como o pai que faz mediação entre o público e a personagem que se dará a conhecer, perde o seu lugar no texto e as personagens passam a se apresentar por meio da linguagem (sua e das outras personagens) que as constituem e dão existência. Além do pai-narrador, a perspectiva do pai-autor também é rasurada. Embora haja outras referências ao filósofo Voltaire na construção do texto, nesse primeiro momento, a sua silhueta, imagem sob a qual se construiria o espetáculo é retirada de cena, em nome de outra forma de começar a encenação.

A versão seguinte, manuscrita a lápis, ocupando todo o espaço de uma folha de papel sem pauta, na orientação paisagem, já não faz refe-

rência à presença do pai-narrador, nem tampouco à presença do pai-autor. Observe-se a transcrição mista, que segue

Fl. 81, Bl 1	
1	<u>Prólogo</u>
2	Início
3	(guardapós cáquis)
4	Sobre o poço. Atores como estátuas, vestidos iguais com
5	maquiagem que anule a cabeça, ficando ações de todos os
6	tipos de serviços necessários para o “melhor dos mundos”.
7	Cada ação deverá ser caracterizada pelo uso de um objeto.
8	O universo das ações poderá abranger os serviços domésticos e
9	coletivos.
10	Pangloss (o controlador das estátuas) é trazido por dois criados
11	sobre o seu globo e liga um botão num objeto que poderá ser
12	– um cetro
13	– ou o braço da cadeira sobre o qual Pangloss se senta
14	– ou ao mesmo tempo cetro e braço da cadeira ficando o
15	objeto apenas encaixado, podendo ser manipulado como cetro.
16	Esse objeto é uma cabeça humana cheia de botões.
17	A partir do gesto de dizer as “estátuas” se movem e
18	e tudo começa a funcionar no “melhor dos mundos” para
19	servi-lo.

Diferentemente do que se propunha no primeiro momento de escrita, a proposta cênica em questão pretere a prévia apresentação da personagem Cândido e passa a se centrar em Pangloss, filósofo que dá a vida às estátuas que se movem, ele é controlador dos processos e se encena em uma espécie de trono, cujo esboço de construção pode se ver abaixo:

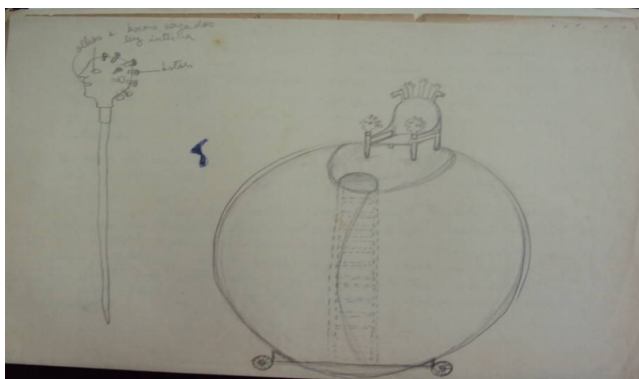


Figura 1 – Fac-símile: Representação gráfica de instrumento cênico: globo de Cetro usados por Pangloss na Cena 1 (Bloco 1, Folha 80

Aqui, o desenho tem um duplo estatuto: do ponto de vista do texto dramático, a representação gráfica do globo e do cetro de Pangloss permite a visualização e melhor construção do espaço da cena por parte do sujeito que a escreve. Do ponto de vista do texto cênico, para o encenador do processo e para o cenógrafo do espetáculo serve como um suplemento para a leitura descritiva da proposta de cena, sugerida por aquela que a construiu e teceu. Nesse duplo, a referida imagem pode ser lida pelas duas perspectivas, mas, conforme nosso interesse pelo dramático, será tomada como o documento de processo que organiza o fazer da dramaturgia, a partir de um entrelaçamento de linguagens que, por um lado, evidenciam o comprometimento cênico do texto dramático; por outro, confere existência plástica àquilo que as palavras, pela via do verbal, conseguem construir.

Em versão seguinte, desta vez em outra cópia do original datiloscrito, observa-se a substituição de *Prólogo* por *Cena I*, bem como a substituição da forma perifrástica *vai subindo* pela forma simples, mais precisa, *sobe*. Além disso, nota-se ainda a supressão, por meio da sobreposição de traços diagonais, em formato de X, das indicações: *Cândido/ ou O Otimismo/ adaptação do original de Voltaire.*

Fl 1, Pasta	
1	~~Cândido~~
2	~~ou O Otimismo.~~
3	~~adaptação do original de Voltaire.~~
4	Prólogo Cena 1
5	Poço de teatro ~~vai subindo~~ ^{sobe} lentamente. Atores como <u>estátuas</u> , vestindo guarda-
6	pôs cáquis e usando máscaras que anulem a cabeça. Estão fixando ações de
7	todos os tipos de serviço necessários para manter o "melhor dos mundos".
8	Cada ação deverá ser caracterizada pelo uso de um objeto. O universo das
9	ações poderá abranger os serviços domésticos e coletivos.
10	Pangloss é trazido por dois criados sobre um globo de dois metros de diâmetro.
11	Traz na mão uma cabeça humana cheia de botões. Este objeto poderá ser:
12	Um cetro; o braço da cadeira sobre o qual Pangloss se senta; ao mesmo tempo
13	cetro; o braço da cadeira. A partir do gesto de ligar os botões, as <u>estátuas</u>
14	se movem e tudo começa a funcionar.

A mesma versão datiloscrita é, pois, copiada, reescrita e manipulada de modo diferente em dois momentos também diferentes. No caso do suporte arquivado na pasta, por exemplo, o espaço gráfico é ocupado não apenas pelo texto dramático, mas também por outras informações: a indicação [2º parágrafo/ do Artigo 56/ do Regimento da/EMAC], na

margem superior direita; uma listagem das personagens do espetáculo, na região inferior do suporte.

Na versão encaminhada ao Exame de Censura, datiloscrita, com o acréscimo manuscrito *Cândido, ou, O Otimismo/ – Voltaire* margem superior esquerda, a cena se apresenta, por sua vez, do seguinte modo:

Fl 1, Bloco 2

CENA I

- 1
- 2 Poço do teatro sobe lentamente. Atores como estátuas vestindo
- 3 guarda pós cáquis e usando máscaras que anulam a cabeça. Estão fi-
- 4 xando ações de todos os tipos de serviços necessários para manter/
- 5 “o melhor dos mundos”. Cada ação deverá ser caracterizada pelo/
- 6 uso de um objeto. O universo das ações poderá abranger os serviços/
- 7 domésticos e coletivos.
- 8 Pangloss é trazido por dois criados sobre um globo de dois me-
- 9 tros de diâmetro. Traz na mão uma cabeça humana cheia de botões. Es-
- 10 te objeto poderá ser: Um cetro, o braço da cadeira sobre o qual/
- 11 Pangloss se senta; ao mesmo tempo cetro e braço da cadeira. A par-
- 12 tir do gesto de ligar os botões, as estátuas se movem e tudo come-
- 13 ça a funcionar.

3. Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, apenas indicar possibilidades de tratamento dos manuscritos do processo de construção da peça *Cândido ou O Otimismo*, uma adaptação do texto do filósofo francês, Voltaire, construída a partir da tradução portuguesa do mesmo pela dramaturga Cleise Furtado Mendes, a partir da orientação teórico-metodológica de Almuth Grésillon (2007) e de Pierre-Marc de Biasi (2010). A empresa faz parte da dissertação de mestrado que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, cujo propósito é, além da produção da edição, o estudo em torno das questões teóricas e estéticas que motivam o processo de construção da obra, evidenciando que, em tais empreendimentos, a escritora se revela autora, leitora, encenadora, múltipla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *S/Z*. Tradução Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1970.

DUARTE, Luiz Fagundes. *A fábrica dos textos: ensaios de crítica textual acerca de Eça de Queiroz*. Lisboa: Cosmos, 1993

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de críticas genética: ler os manuscritos modernos*. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et Al. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

GRÉSILLON, Almuth. *Eléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

HAY, Louis. *A literatura dos escritores: questões de crítica genética*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

HOISEL, Evelina. As múltiplas encenações de Cleise Mendes. In: FONSECA, Aleilton. *O olhar de Castro Alves: ensaios críticos de literatura baiana*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2008.

MENDES, Cleise. *As estratégias do drama*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

OS SENTIDOS LEXICAIS DE COMPOSIÇÕES E EXPRESSÕES FIXAS NO HUMOR E NA PROPAGANDA

Geraldo Jose Rodrigues Liska (UFMG)
geraldliska@hotmail.com

1. Introdução

A língua move-se ao longo do tempo numa corrente que ela própria constrói. Tem um curso... Nada é perfeitamente estático. Todas as palavras, todos os elementos gramaticais, todas as locuções, todos os sons e acentos são configurações que mudam lentamente, moldadas pelo curso invisível e impessoal que é a vida da língua (SAPIR, 1921, p. 150-171, *apud* ULMANN, 1973, p. 401).

Não é preciso ser linguista para saber que um discurso deve ser de conhecimento dos interlocutores para que o processo de comunicação se estabeleça com sucesso. Necessita-se remeter o enunciado à história e às condições de produção/compreensão que interferem no trabalho de criação/percepção dos sujeitos de um determinado discurso, como a formação sociolinguística e o desenvolvimento psíquico deles. Assim, para que se possa definir *leitura*, não basta que ela seja apenas a decodificação de informações linguísticas, mas sim deve haver também a associação das informações com o que advém do mundo do leitor (FREGONEZI, 1999).

Esses fatores são importantes para a concepção do léxico como a base funcional em que se estrutura a língua. Seu ensino não pode ser visto como um repositório onde se despejam palavras novas para o aprendiz. Deve-se conscientizar o aluno dos traços inter e intralinguísticos, semânticos e pragmáticos que permeiam o funcionamento da língua e atribuem ou desconstruem o significado das ‘coisas’ no mundo, seja de quando se trata do que é novo, do que se está ou esteve em uso.

Entre os diferentes discursos nos quais se pode perceber o funcionamento da língua por meio do léxico, estão os textos humorísticos em formato de propaganda, objetos de estudo deste artigo, que não podem ser visto apenas com função de entretenimento, já que para sua compre-

ensão se exige um contexto¹ que deve ser de conhecimento dos interlocutores do discurso. Cabe ao leitor fazer operações epilingüísticas, utilizar-se de conhecimentos sobre a língua, sobre o comportamento linguístico que se espera de um sujeito em determinada situação, sobre o contexto em que se produziu o texto. É necessário percorrer um caminho de pistas linguístico-discursivas, pois o enunciado apresenta efeitos de sentido entre interlocutores. Trata-se de um processo afetado pela situação, pelo contexto histórico-social, pelas condições de sua produção (PÊCHEUX, 1969).

Para que o indivíduo encontre a significação de diversos semantemas e/ou enunciados, é necessário percorrer um caminho de pistas linguístico-discursivas. Os elementos linguísticos e não linguísticos que se integram no discurso são responsáveis pela sua significação. Para se falar de significação, não há como analisar termos isolados, fora de um texto, de um contexto. Conforme Fregonezi (1994), a linguagem deixa de ser analisada nos limites do enunciado para englobar fatores relacionados à enunciação.

Para se chegar a entender os elementos significativos de grupos sociais, é preciso vivência, familiaridade. Do mesmo modo, para se compreender o significado de frases e textos, não basta apenas conhecer palavras isoladas, mas, sim, todo contexto, tanto linguístico como extralingüístico, que os envolvem. (REHFELDT, 1980, p. 72)

Sendo assim, é por meio da relação entre os níveis lógico-cognitivo, linguístico e contextual que se produzirá o sentido (BEAU-GRANDE & DRESSLER, 1981, *apud* GREGOLIN, 1993). Deve-se então abordar e observar tanto as relações intralingüísticas, como a coesão e a coerência textuais, como as extralingüísticas, analisando o texto no contexto que o produziu. Essa abordagem e observação sociocomunicativa, semântica e formal, no conjunto, deve

buscar o desvendamento dessa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz efeitos *de sentidos*: são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto (GREGOLIN, 1993, p. 25).

Bergson (1991) ressalta a importância do texto humorístico, como um processo de recriação do texto:

¹ Bunge (1980) define 'contexto' como "um conjunto de proposições referentes a um mesmo domínio (p.ex., sociedades humanas) contendo certos conceitos (...) que constituem um grupo homogêneo"

Devemos distinguir entre o cômico que a linguagem exprime e aquele que a linguagem cria. O primeiro poderia, em rigor, ser traduzido de uma linguagem para outra, sujeito embora a perder boa parte do seu relevo ao passar para uma sociedade nova, diferente pelos seus costumes, pela sua literatura e, sobretudo, pelas suas associações de ideias. Mas o segundo é geralmente intraduzível. Deve o seu ser à estrutura da frase ou às palavras escolhidas. Não verifica, mediante o auxílio da linguagem, certas distrações particulares dos homens ou dos acontecimentos. Sublinha as distrações da própria linguagem. É a própria linguagem, aqui, que se torna cômica (p. 69-70).

A seleção das palavras a fim de produzir vários efeitos de sentido proporciona a dinamicidade do texto. Ullmann (*op. cit.*) afirma existir heterogeneidade nas palavras por meio de seus múltiplos significados, que dependem do contexto no qual estão inseridas, da situação na qual são utilizadas e da personalidade do emissor da mensagem. Deve-se analisar também a compreensão do receptor do enunciado como fator importante para a produção do significado das palavras, que está sujeita a mudança devido à formação cultural, social e linguística dele. Entre essa relação emissor/receptor, é necessário ser de ambos o conhecimento de certas expressões fixas para que a comunicação se estabeleça com sucesso, por meio da interpretação (e não decodificação) do texto.

No caso da propaganda, Teixeira (2006) afirma existir três fatores para a utilização de expressões fixas da língua em anúncios publicitários: fixar a propaganda na memória do interlocutor, que já tem memorizado a expressão por meio de seu desenvolvimento linguístico, social e cultural; a facilidade de percepção da mensagem, pois chegar à compreensão do maior número de receptores é uma das funções do discurso apelativo; e transmitir a sensação de confiança e segurança, pelo uso dessas sentenças já familiarizadas por uma comunidade que partilha os mesmos valores, a mesma construção linguística.

Objetiva-se neste artigo estabelecer as relações entre produção/compreensão do encadeamento linguístico-textual sobre composições e expressões fixas da língua portuguesa e suas possíveis significações associadas à imagem para a criação do humor observando a construção semântica das frases presentes no *corpus* de estudo: os textos humorísticos em formato de propaganda do livro “As impublicáveis pérolas da propaganda. Agora publicadas” (MARK, 2007).

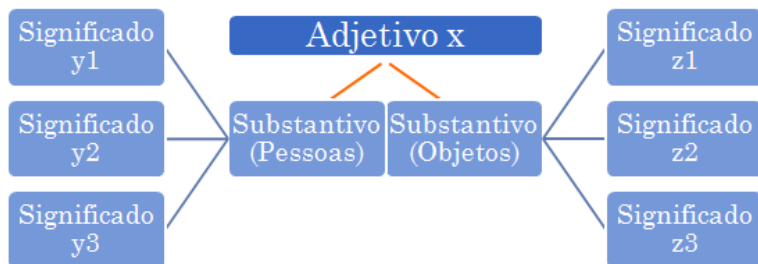
2. O conceito de polissemia

As palavras nunca são completamente homogêneas: mesmo as mais simples e as mais monolíticas têm um certo número de facetas diferentes que dependem do contexto e da situação em que são usadas, e também da personalidade da pessoa que ao falar as usa. (ULLMANN, 1977, p. 257)

Existem vários mecanismos responsáveis por captar a atenção do receptor para os anúncios publicitários impressos, pois eles precisam invadir a mente do leitor de qualquer forma, já que, diferente dos textos literários, possuem curto tempo de existência. Um desses fatores é forçar a reinterpretação da mensagem icônica e verbal utilizando verbalizações conhecidas em uma comunidade, em uma língua, anulando sua construção semântica original e criando outra ideia, como um processo de atribuição de significados presente na propaganda por meio de expressões fixas, socialmente partilhadas e provérbios (TEIXEIRA, 2006).

Para Ullmann (*Ibid.* p. 331), “a polissemia é um traço fundamental da fala humana, que pode surgir de maneiras múltiplas”:

a) Mudanças de aplicação:



Assim, *velho* (= *adjetivo x*) terá os *significados* *y1*, *y2* e *y3* em *homem velho* diferente dos *significados* *z1*, *z2* e *z3* em *livro velho*; assim como *novo* (= *adjetivo x*) terá os *significados* *y1*, *y2* e *y3* em *homem novo* diferente dos *significados* *z1*, *z2* e *z3* em *livro novo*, por exemplo.

b) *Especialização num meio social*, no caso de termos específicos de determinados campos de atuação. Como *macaco*, no Aurélio, na rubrica *Marinharia*, definido como um *dispositivo usado para esticar e graduar a tensão de cabos e correntes fixos* (FERREIRA, 2004a).

c) *Linguagem figurada*, “fundamental para a atividade da língua”, permitindo que os significados original e figurado convivam sem que um sobreponha o outro;

d) *Homônimos reinterpretados*, isto é, “quando duas palavras têm som idêntico e a diferença de significado não é muito grande, temos uma certa tendência a considerá-las como uma única palavra com dois sentidos” (p. 340).

e) *Influência estrangeira*, em que uma palavra já existente em uma língua adquire outro significado, por importação. “o empréstimo semântico, apesar de muito comum em certas situações, não é um processo normal na linguagem quotidiana” (p. 346).

Ullmann (*Ibid.*) aponta o uso da polissemia como importante ferramenta para a economia linguística, visto que não exige do falante a memorização de diversas propriedades semânticas para se expressar.

Se não fosse possível atribuir diversos sentidos a uma palavra, isso corresponderia a uma tremenda sobrecarga na nossa memória: teríamos que posuir termos separados para cada tema concebível sobre o qual quiséssemos falar. A polissemia é um fator inapreciável de economia e flexibilidade da língua (p. 34).

3. *Como se cristalizam as unidades fraseológicas em uma língua*

O emblema principal, ou distintivo, de uma comunidade é sua língua (CRYSTAL, 2004, p. 70).

Mário Vilela (2002, p. 160) parte do princípio de que uma unidade fraseológica¹ tem importância vital na língua, pois “não se explica pela anomalia, nem pelo desvio ou pela derivação relativamente a uma norma, a um significado lexical literal originário”. Trata-se de interpretações idiossincráticas que cruzam os limites (ou espaços) das palavras (SAG et al., 2002). Logo, não deve ser desvalorizada como parte integrante de um vocabulário coloquial, marginalizado. Sua liberdade combinatória remete à “técnica livre do discurso” (COSERIU, 1977, *apud* VILELA, 2002), que permite relacionar as palavras por meio de suas

¹ Segundo Silva (2007), podemos citar os seguintes termos que denominam as unidades fraseológicas: fraseolexemas, frasemas, locuções fraseológicas (colocações), locuções fraseológicas (fraseologizadas) fixas (estáveis, constantes); além disso encontramos idioma, idiomatismos, lexemas idiomáticos (idiomatizados). Outras denominações são: colocações fixas de palavras (locuções ou expressões idiomáticas), colocações de palavras fixas ou acumuladas no léxico.

propriedades sintáticas e semânticas. Isso pode levar à cristalização de termos relacionados, como um verbo e seu complemento, formando estruturas fixas, designadas *frasesmas*, *fraseologismos* ou *unidades fraseológicas*¹, que se unirão ao léxico mental: a subjetividade, a emoção, as atitudes e os comportamentos, reforçando a expressividade da língua. Os critérios para a identificação desses enunciados são: a *fixidez*, que não permitirá a dissociação desses termos sem destruir o sentido conotativo; a *idiomaticidade* (ou *semântica composicional nova*), onde o significado resultante se difere das definições dos morfemas com os quais são formadas essas expressões, lembrando que essa nova composição não terá correspondência sintática em outra língua; e a *tipicidade semântica e sintática*, por não se combinarem com outras unidades semânticas ou sintáticas sem que interfira na construção da ideia original.

Segundo Willians (*apud* KENEDY, 2005), para se formar uma expressão fixa é necessária a conexão de dois significantes relativizados, “nódulos irmãos”, como em uma seleção entre o verbo e seu objeto direto. Deve ser preservada a relação-núcleo de expressões como *pagar mico* e *dar uma mãozinha* para se formar uma nova ideia, por exemplo, uma vez que a separação dos verbos *pagar* e *dar* de seus complementos *mico* e *uma mãozinha* destruirá a formação semântica do enunciado.

4. Análise do corpus

Para encontrar várias significações em uma mesma unidade fraseológica, foram retiradas imagens do “As impublicáveis pérolas da propaganda. Agora publicadas”, onde, segundo a política de elaboração dos anúncios publicitários, valoriza-se a criatividade. Neles, não há a intenção de fazer comércio com as criações, mas sim criar efeitos de sentido por meio da posição ou exposição das palavras e figuras que produzam humor na propaganda.

¹ Para Ruiz Gurillo (1997, p. 14, *apud* SILVA, 2007.), se denomina *unidad fraseológica* a “una combinación fija de palabras que presenta algún grado de fijación y eventualmente de idiomatidad”.

4.1. Medalha de ouro. Nem aqui. Nem na china. (Figura 1)



(Figura 1)

Ouve-se a expressão *nem aqui, nem na China* quando se trata de algo que não pode ser realizado, conquistado ou encontrado em lugar algum. O enunciado aparece com essa finalidade em crônicas de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, como revela uma série de trabalhos (SILVA, 1984) sobre fraseologia que tem como *corpus* as suas crônicas. Em (1), *China* não é um lugar qualquer, mas sim o próprio país que leva esse nome. O símbolo no canto superior esquerdo na figura indica que as frases apresentadas dizem respeito às olimpíadas de Pequim, que aconteceram em 2008. Na época, não seria difícil relacionar essa imagem aos jogos e compreender que se trata de uma ironia atribuída à participação da seleção brasileira na China, que voltou para casa derrotada. Produz-se então o efeito cômico ao aludir esse enunciado a esse acontecimento esportivo.

4.2. Chegamos ao fundo do poço. (Figura 2)



(Figura 2)

Em (2), há um tipo de metáfora orientacional, segundo Lakoff e Johnson (2002). No entanto, a leitura de (2) ao lado do logotipo da Petrobrás não remete ao sentido posicional negativo (para baixo), e sim positivo (para cima).

4.3. Tanto faz. (Figura 3)



(Figura 3)

O sentido atribuído a (3) direciona à eficiência do produto em relação às demais marcas de sabão em pó. Ou seja, se a expressão denota a indiferença na escolha de um produto para lavar roupas, aqui ela foi empregada para descartar outras opções. Nesse exemplo há a dissociação da unidade lexical, pois ambos os significantes *tanto* e *faz*, embora ainda continuem lado a lado, perdem a relativização entre eles, conforme Wilians (op. cit.). O primeiro termo deixa de ter a ideia de algo indefinido e se torna a marca do saponáceo.

4.4. Bom pra burro. (Figura 4)



(Figura 4)

Já na possível propaganda para a venda do minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2004) que originou uma questão para a prova discursiva de língua portuguesa da segunda fase do vestibular 2010 da Unicamp¹, é polissêmica a expressão *bom pra burro*:

Bom pra burro é utilizado ao se referir a algo que é excessivamente bom, no caso, confirmando a eficiência do dicionário Aurélio. No caso de (4), desconstrói-se a expressão para ter a seguinte ideia: Existe alguém (=burro) e esse alguém se beneficia da qualidade de algo(=dicionário). Logo, entende-se que a obra terá melhor proveito nas mãos desse sujeito, pois colaborará para o seu aprendizado.

¹ Disponível em: www.comvest.unicamp.br/vest2010/F2/provas/portbio.pdf. Acesso em 19-2-2010.

Outras estruturas frasais, formadas por um verbo seguido de complemento, se tornam idiomáticas em uma língua (RANCHHOD, 2003). Na expressão *pagar um mico*, por exemplo, não é possível permutar nem o verbo nem o nome *mico* sem que isso leve a uma total inaceitabilidade da frase ou a uma interpretação completamente diferente, logo, existe uma forte relação entre os significantes como unidade lexical. A origem dessa expressão pode ter várias versões¹ e seu sentido se desvia a um grupo de significados que não se relaciona linguisticamente com os termos *pagar* e *mico*, pois este se descola da sua significação principal (animal), para se referir a uma ação reprovada de alguém. Trocando um termo da expressão e destruindo essa combinação semântica a fim de levar à conscientização ambiental, o interlocutor da mensagem produziu outro efeito de sentido:

4.5. Tem gente que adora apagar um mico. (Figura 5)



(Figura 5)

¹ Regina Araújo cita duas versões para a origem dessa expressão, em seu livro "A arte de pagar micos e king kongs – Viver sem culpa", 2005: "Há a versão do jogo de cartas em que pares devem ser formados e perde quem ficar com a única carta do jogo sem par, o mico. Daí, ficar com o mico "existencial" nas mãos em um mundo de pares é como receber uma "condenação". Outra versão da origem é da zoologia, e neste caso o mico leva a fama de bagunceiro por causa de outro primata: o macaco-prego, uma espécie um pouco maior, também conhecido por mico em algumas regiões do Brasil – daí a confusão. O macaco-prego é que é o rei dos micos, exibido e metido a artista".

Em (5), os verbos foram trocados de modo que *mico* volta a ter seu sentido original, para que o receptor do texto seja convidado a refletir positivamente sobre a preservação do mico-leão-dourado. Ainda assim, “brincando” com as palavras, tanto autor como leitor da imagem podem chegar à conclusão de que uma forma de *pagar um mico* é *apagar um mico*, pois proteger o meio ambiente já é argumento de consenso universal, logo, a ação de *apagar um mico* será reprovada pela sociedade.

5. Conclusão

Como o contexto do discurso deve ser de conhecimento dos interlocutores para que o processo de comunicação se estabeleça com sucesso, necessita-se remeter o enunciado à história e às condições de produção/compreensão que interferem no trabalho de criação/percepção dos sujeitos de um determinado discurso, como a formação sociolinguística e o desenvolvimento psíquico deles. Isso remete à importância do discurso humorístico, que não deve ser encarado apenas com o propósito de entretenimento. Nele, percebe-se que tanto emissor como receptor da mensagem possuem papel ativo na produção do significado, mesmo que este seja diferente para ambos.

Com a análise dos textos, encontraram-se diversas ideias para uma mesma construção lexical, estando em cena um ou dois sentidos diferentes (o original e o novo), dando ênfase para o nível pragmático de observação da língua.

Mesmo com a defesa de que uma expressão idiomática é um conjunto fixo de termos que se relacionam como irmãos em uma construção semântica, assegurou-se o objetivo de apresentar as diferentes produções de significado dessas estruturas permanentes, ainda que com seus termos permutados, levando o interlocutor à formação semântica original também, como em *apagar um mico*. A fixidez de uma expressão pode ser quebrada por meio de sua inserção em um conjunto de palavras, de imagens, em um contexto histórico estabelecido, da posição no leiaute do texto/imagem. Retomando as palavras de Ullman (*op. cit.*): “Nada é perfeitamente estático”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*, relógio d'água. Lisboa, 1991.

BUNGE, M. *Epistemologia: curso de atualização*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana; consultoria de Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2004.

_____. *Novo dicionário eletrônico Aurélio do século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2004a.

FREGONEZI, D. E. *Elementos de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

_____. A formação permanente do professor de língua portuguesa. In: Seminário do GEL- Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994, São Paulo. *XXIII Anais de Seminários do GEL*. São Paulo: Univ. de São Paulo, 1994, p. 705-711.

GREGOLIN, M. R. F. V. Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. *ALFA*, v. 37, p. 23-32, 1993.

KENEDY, E. O modelo raising de descrição de cláusulas relativas: evidências do português. *Revista da ABRALIN*, Santa Catarina, v. II, p. 9-22, 2005.

LAKOFF George. JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MARK, Victor. *As impublicáveis pérolas da propaganda*. Agora publicadas. São Paulo: Panda Books, 2007.

PÊCHEUX, M. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

RANCHHOD, Elisabete M. O lugar das expressões ‘fixas’ na gramática do português. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, I. (Orgs.). *Razões e emoção*. Miscelânea de estudos oferecida a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003, p. 239-254.

REHFELDT, Gládis Knak. *Polissemia e campo semântico*: estudo aplicado aos verbos de movimento. Porto Alegre: EDURGS, FAPA e FAPCCA, 1980.

SAG, Ivan A. et al. Multiword expressions: A pain in the neck for NLP. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics (CICLing-2002)*. México City, 2002, p. 1-15.

SAPIR, Edward. *An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, 1921.

SILVA, José Pereira da. *A fraseologia nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade*: subsídios para um dicionário básico. Trabalho final da disciplina “etimologia e lexicografia”, do mestrado em linguística e filologia românica na UFRJ em 1984, 125 laudas. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/afraseologianas.htm>

SILVA, M. B. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *Revista de Letras* (Fortaleza), v. 1/2, p. 11-20, 2007.

TEIXEIRA, José. A reciclagem do significado de comunidade: processos de reinterpretação no texto publicitário. *Diacrítica*, Série Ciências da Linguagem, nº 20/1, Universidade do Minho, Braga, p. 207-228, 2006.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Tradução de J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

VILELA, Mário. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, vol. 2, 2002. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2002, p. 159-189.

OS TERMOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES

Renise Cristina Santos (UFMG)

renisecs@ig.com.br

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo verificar como os minidicionários escolares apresentam as definições de cunho mais científico em sua obra lexicográfica. Isto é, pretende-se fazer uma análise sobre os termos técnico-científicos neles presentes considerando-se o contexto escolar em que o consulente desses tipos de dicionários provavelmente se enquadra. Tal análise será feita associando-se o contexto citado aos conhecimentos científicos de que ele – o consulente, um aluno das séries finais do Ensino Fundamental – deve dispor para assimilar os conceitos definidos por tais dicionários.

Para isso, foram escolhidos três minidicionários escolares, a saber: *Minidicionário Houaiss*, composto por mais de 30.000 verbetes e uma enciclopédia com mais de 2.000 entradas, ano de 2009; *Minidicionário Aurélio*, composto também por mais de 30.000 verbetes e locuções, ano de 2007; *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Academia Brasileira de Letras*, composto, assim como os demais, por mais de 30.000 verbetes, ano 2008.

Ressalta-se, sobre os minidicionários mencionados, que todos eles são dicionários respeitados e renomados na sociedade brasileira e que, por isso, são vistos como modelos e, provavelmente, são dicionários selecionados por pais, alunos e/ou professores para compor e complementar o ensino iniciado nas escolas.

Cabe ressaltar, ainda, que os três dicionários, no que diz respeito à macroestrutura, são bem organizados e didáticos. Todos contemplam alguns requisitos importantes para um dicionário, como uma página de apresentação sobre como o próprio dicionário está estruturado e como este deve ser utilizado, uma lista de abreviaturas e símbolos, além de algumas notações gramaticais. Tais informações são de grande valia para o consulente, pois o guiam no uso do dicionário e no como entender o processo elaborativo proposto por essa obra.

Para a efetivação da análise, foram selecionadas duas áreas do conhecimento, as quais são representadas, cada uma, por grupos de cinco palavras. São estas as áreas: matemática e biologia, assim respectivamente dispostas neste trabalho.

2. *Dos dicionários escolares*

Para definirmos o que vem a ser um dicionário escolar, é necessário, primeiramente, pensarmos no contexto escolar. Ou seja, um dicionário escolar é, numa definição mais comum, um dicionário que se possa utilizar na escola e que sirva também para atender aos conteúdos ensinados nesse local.

De acordo com a definição de Damim (2006, p. 104), o dicionário escolar tende a ser visto como uma versão reduzida dos grandes dicionários gerais. Ou seja, a seleção da macroestrutura é linguística, a forma de acesso é semasiológica, a aparência é mais séria, com poucas cores, o papel é mais fino e o número de verbetes varia de 8.000 a 50.000 verbetes. Todas essas características estão presentes nos três dicionários em análise.

Além disso, por se esperar que os dicionários escolares sejam uma versão menor dos grandes dicionários gerais, é também esperado que os termos aprendidos e/ou estudados no ambiente educativo estejam presentes no dicionário que se diz escolar. Afinal, parece ser esta uma função desse tipo de dicionário: assessorar o aluno em suas dificuldades de cunho estudantil, sejam essas voltadas para o léxico comum ou específico abordado em sala de aula, seja para retirar dúvidas de ortografia e/ou, em alguns casos, para saber como se aplica um uso de um dado vocábulo ou o emprego de uma certa palavra.

Diante disso, “o dicionário dá o domínio dos meios de expressão e aumenta o saber cultural do estudante”, conforme afirma Laface (1997, p. 169). E, no caso dos dicionários escolares, o dicionário deve proporcionar ao estudante esse domínio com certo conforto, pois “o dicionário é um livro escolar (...) e deve estar presente diariamente no ambiente pedagógico, estendendo-se às atividades (...) da língua portuguesa à matemática, passando por história, geografia, ciências etc.”, conforme aponta Gomes (2011, p. 145).

Cabe, portanto, afirmar, que o papel do dicionário escolar é oferecer respaldo ao aluno em sala de aula, e também fora dela. Afinal, se ele

deve promover um melhor domínio de expressão ao aluno e uma maior habilidade e conhecimento cultural e científico – no que diz respeito aos conteúdos escolares – o dicionário é, pois, um dos responsáveis pela promoção da competência linguística do aprendiz, e esta, por sua vez, não deve estar restrita ao ambiente escolar.

3. Dos termos técnico-científicos

Para este trabalho, foram selecionadas duas áreas do conhecimento sendo cada uma composta por uma representação de cinco palavras.

São estas as áreas e seus respectivos grupos de palavras:

Matemática: abscissa, biunívoco, circunferência, fração, vértice;

Biologia: célula, fotossíntese, cromossomo, enzima, vírus;

A seguir, apresentação de como os dicionários escolares selecionados definem os termos técnico-científicos citados:

3.1. Matemática

	Houaiss	Aurélio	ABL
abs.cis.sa	s.f. GEOM 1 distância numa reta entre um ponto e outro tomado como origem 2 coordenada que define a posição de um ponto no plano ou no espaço	s.f.Geom. Coordenada cartesiana que corresponde ao eixo horizontal, no plano.	s.f. (Mat.) Distância de um ponto em um plano com relação à coordenada vertical.
bi.u.ní.voc.o	adj. Que associa a cada um dos elementos de um conjunto um único elemento de um outro conjunto, e vice-versa (diz-se de relação)	adj. Mat. Diz-se de relação ou correspondência entre dois conjuntos, em que cada elemento do primeiro corresponde a apenas um elemento do segundo, e vice-versa.	verbo não existente.
cir.cun.fe.rên.cia	s.f. 1 linha curva fechada que limita um círculo 2 p.ext. perímetro de uma área; contorno < a c. de uma ilha>	s.f. 1 Geom. Lugar geométrico dos pontos dum plano equidistantes dum ponto fixo. 2 V. círculo (2).	s.f. 1 (Geom.) Curva plana, fechada, cujos pontos são todos equidistantes de um ponto inferior chamado centro. 2 Circuito, periferia, contorno circular de uma área.
fra.ção	[pl.: ões] s.f. 1 parte de um todo 2 MAT uma ou mais partes em que se dividiu a unidade 3 MAT represen-	s.f. 1 Parte de um todo. 2 Mat. Número que representa uma ou mais partes da	s.f. 1 Ato ou efeito de dividir, romper, partir, quebrar: a fração do pão. 2 Porção de um todo, em

	tação numérica (p. ex. $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{3}$) que indica o quociente de dois números □ f. decimal <i>loc. subst.</i> fração própria cujo denominador é dez ou uma potência inteira de dez . f. imprópria <i>loc. subst.</i> aquela cujo numerador é maior que o denominador . f. ordinária <i>loc. subst.</i> fração cujo denominador não é uma potência de dez . f. própria <i>loc. subst.</i> aquela cujo numerador é menor que o denominador	unidade que foi dividida em partes iguais. [Pode ser escrita em forma decimal, como, por ex., 0,5 ou 0,375; ou na forma de divisão entre dois números inteiros, um acima outro abaixo de um traço: $\frac{1}{2}$.] [Pl.: -ções.]	relação a ele. 3 Parte de um título, propriedade ou bilhete que pode ser negociada separadamente: <i>uma fração da loteria federal</i>. 4 (<i>Mat.</i>) Expressão que indica uma ou mais partes da unidade ou inteiro dividido em partes iguais.
vêr.ti.ce	<i>s.m.</i> 1 o ponto oposto mais afastado da base de uma figura 2 <i>p. ext.</i> ápice, cume base 3 GEOM ponto em que duas ou mais retas se cruzam, formando um ângulo	<i>s.m.</i> 1 O ponto culminante; cimo. 2 <i>Anat.</i> O ponto mais alto da abóbada craniana (e do corpo humano em sua posição ereta normal). 3 <i>Geom.</i> Ponto comum a duas ou mais retas ou segmentos de reta, ou que pertence a mais de um lado ou face de uma figura.	<i>s.m.</i> 1 Extremidade superior ou ponto mais elevado de um corpo a partir do chão; topo, ápice. 2 (<i>Geom.</i>) Ponto em que se encontram duas retas ou as arestas de um poliedro. 3 (<i>Anat.</i>) Parte mais elevada do crânio.

3.2. Biologia

	Houaiss	Aurélio	ABL
cé.lu.la	<i>s.f.</i> 1 BIO unidade microscópica estrutural e funcional dos seres vivos, constituída de material genético, citoplasma e membrana plasmática 2 pequena cela 3 <i>fig.</i> grupo de pessoas com o mesmo ideal ou atuação < c. revolucionária c.fotoelétrica <i>loc. subst.</i> dispositivo fotossensível que gera corrente ou tensão elétrica quando estimulado ~ celulosidade <i>s.f.</i> - celuloso <i>adj.</i>	<i>s.f.</i> 1 <i>Biol.</i> Unidade estrutural e funcional básica dos seres vivos, ger. de dimensões microscópicas, composta de numerosas partes, sendo as principais a membrana, o citoplasma e o núcleo. 2 <i>Eletr.</i> Dispositivo que produz corrente elétrica a partir de reações químicas, ou que as provoca (por. ex.; eletrólise) empregando corrente elétrica. 3 <i>Eletrôn.</i> Nome dado a diversos dispositivos fotoelétricos. Célula solar. Fotocélula (2).	<i>s.f.</i> 1 Estrutura microscópica que constitui os seres vivos, composta basicamente de membrana, citoplasma e de um núcleo onde se encontra o material genético. 2 Numa planilha eletrônica o espaço compreendido pela interseção de linhas e colunas, que pode conter alguma informação. 3 Grupo de pessoas que apresenta certa unidade constitutiva da sociedade ou de um organismo: <i>célula familiar</i>.
fo.tos.sín.te.se	<i>s.f.</i> BIO processo químico pelo qual plantas clorofiladas e diversas espé-	<i>s.f.</i> Processo químico pelo qual plantas verdes e outros organismos fototrópicos	<i>s.f.</i> (Bot.) Capacidade que têm os vegetais de obter substâncias nutri-

	cies de bactérias sintetizam substâncias orgânicas a partir do gás carbônico da atmosfera e da água, utilizando a luz como fonte de energia ~ fotosintético <i>adj.</i>	sintetizam compostos orgânicos, a partir de dióxido de carbono e de água, sob a ação de luz solar e com desprendimento de oxigênio.	tivas através da transformação energética operada, a partir da luz solar, com desprendimento de oxigênio. – foto-sintético <i>adj.</i>
cro.mos.so.mo	<i>s.m.</i> parte da célula vegetal ou animal que contém os genes determinantes das características desse vegetal ou animal ~ chromossômico <i>adj.</i>	<i>s.m. Citol. Genét.</i> Unidade morfológica e fisiológica, visível ou não ao microscópio óptico, e que contém a informação genética.	<i>s.m. (Biol.)</i> Componente do núcleo celular que contém o código genético. II <i>cromossoma</i> .
en.zi.ma	<i>s.f.</i> proteína orgânica capaz de acelerar reações químicas em seres vivos ~ enzimático <i>adj.</i> enzimico <i>adj.</i>	<i>s.f. 1</i> Fermento solúvel. <i>2 Quím.</i> Proteína com propriedades catalíticas específicas. § enzimático <i>adj.</i>	<i>s.f. (Biol., Quím.)</i> Proteína que atua no metabolismo da célula como um catalisador, provocando o aumento da velocidade de reações químicas no mesmo. – enzimático <i>adj.</i>
vi.rus	<i>s.m.2n.1</i> agente infeccioso diminuto que se multiplica no interior de células vivas <i>2 INF</i> programa de computador capaz de criar cópias de si mesmo, que ger. destrói arquivos, memória etc. v. da imunodeficiência humana <i>loc. subst.</i> nome de dois tipos de vírus responsáveis pela aids [sigla, em ing.: <i>HIV</i>]	<i>s.m.2n. 1 Biol.</i> Agente infecciosos muito diminuto, visível apenas ao microscópio eletrônico, sem metabolismo próprio, donde a necessidade de parasitar células vivas. [Segundo o material genético, se dividem em <i>vírus DNA</i> e <i>vírus RNA</i> .] <i>2 Inform.</i> Programa carregado no computador do usuário, sem o conhecimento deste, e que, ao ser ativado de forma involuntária, executa tarefas de natureza destrutiva.	<i>s.m.2n. 1 (Biol.)</i> Organismos microscópico infeccioso que não se reproduz fora de célula hospedeira. <i>2 (Inform.)</i> Programa que se instaura ocultamente nos computadores e causa grandes danos de várias espécies.

3.3. Da análise

Apresentação das observações feitas com base no *corpus* em questão: dicionários e grupos de palavras, levando-se em consideração a frequência, isto é, a quantidade de termos considerados pelos dicionários como técnico-científicos, bem como a qualidade dessas considerações e das aceções feitas de modo geral.

3.4. Geral

Ao verificar as definições dos verbetes, percebeu-se que, de modo geral, os dicionários contextualizaram para o consulente o uso ou um uso dos termos em questão que se encaixe na categoria técnico-científico. Houve, pois, por parte dos dicionários, uma preocupação com o consulente em evidenciar para ele que um dado termo é ou pode ser aplicado apenas em um uso mais científico e para o qual o seu significado será mais monossêmico possível. Afinal, “no dicionário técnico-científico, a tendência é de um tratamento monossêmico da palavra; na verdade, do termo que define a natureza das línguas de especialidade”. (LAFACE, 1997, p. 172)

Para isso, os dicionários em análise definiram os verbetes, primeiramente, num sentido mais genérico, quando era o caso, e em seguida, num sentido mais específico. Essa situação pode ser vista, por exemplo, em definições de *fração*, *vértice*, presentes em todos os dicionários.

Notou-se, também, a preocupação dos dicionários de, em se tratando de um termo de uma área específica do conhecimento, apresentar definições ainda mais específicas para tal área, com vistas a facilitar e a exemplificar determinados usos e expressões comuns dentro do respectivo campo do saber para o consulente. O termo *célula* é um exemplo que corrobora essa ideia.

Outra preocupação presente e notada, de modo geral, nos dicionários foi a indicação do uso figurado de certas expressões ou termos, o que aponta para a idéia de que as palavras têm um contexto de uso, o qual, por sua vez, irá definir se o significado do termo será mais geral, mais específico, ou, neste caso, metafórico. Os termos *célula* apresenta essa indicação.

Ainda em uma análise mais geral, é interessante evidenciar a apresentação de adjetivos advindos dos termos em questão. Tal fato demonstra certo cuidado das obras lexicográficas em especificar para o leitor uma forma de se referir a um termo sem necessariamente usá-lo como apresentado no verbete. *Célula*, *fotossíntese* e *enzima* são alguns termos com demonstração de adjetivos.

Vale lembrar ainda a importância de se apresentar os plurais, principalmente os duvidosos, de certas palavras, para que o leitor sane com rapidez uma possível dúvida de ortografia ou de fala. Essa preocu-

pação esteve presente, por exemplo, no temo *fração*, no qual é comum o aluno ter dificuldade.

Contudo, algumas falhas foram notadas, de modo mais generalizado, nos dicionários em análise. Uma delas foi o fato de algumas definições não apresentarem um significado técnico-científico, o que pode empobrecer o uso do termo e dificultar a assimilação dele por parte do aluno no contexto escolar específico. Os termos *biunívoco* e *circunferência* são mostras dessa situação em alguns dos dicionários.

Por fim, outro grave problema se deve ao fato de não ter sido encontrado o verbete *biunívoco* em um dos dicionários, Academia Brasileira de Letras. Essa situação se mostra lamentável, visto que o termo é específico do contexto escolar, na disciplina matemática, e, por isso, deveria obrigatoriamente, ser apresentado.

É necessário frisar também que, nas definições de cunho verdadeiramente técnico-científico, é possível que, com o tratamento específico dado ao termo, o aluno não entenda a acepção proposta. Isto é, o grau de conhecimento da área por parte do consultante é que, às vezes, irá possibilitá-lo assimilar ou não o que é lido. Assim, definições muito técnicas para um termo também técnico, dependendo do nível de conhecimento do aluno, podem não ajudá-lo em nada. Pode ser o caso das definições dos termos *abscissa*, *fotossíntese*, *molécula*, *célula* e *cromossomo* em alguns dos dicionários.

3.5. Específica

Observações sobre a frequência do aparecimento de termos denominados pelos dicionários em estudo de técnico-científicos.

Considerou-se, em relação a esses três dicionários, como definição técnico-científica, aquela que seja próxima à área do conhecimento em análise (matemática e biologia) ou definida como a própria área. Isto é, se o termo apresentou uma acepção técnica que não se relacione em nada com o campo do saber em questão, isso não foi considerado.

3.5.1. Do Houaiss

Dos 10 verbetes, 5 (abscissa, fração, vértice, célula, fotossíntese) apresentam claramente uma definição técnica. Dos 5 restantes, 2 (biuní-

voco, circunferência) apresentam definições mais generalizadas, 3 (cromossomo, enzima, vírus), apesar de não identificarem a área técnica, apresentam em suas acepções definições que só podem ser entendidas técnico-cientificamente.

3.5.2. Do Aurélio

No caso desse dicionário, dos 10 verbetes, 9 apresentam uma definição técnico-científica. Apenas 1 verbete (fotossíntese) não faz menção às marcas de uso técnico-científico, porém a acepção apresentada só faz sentido se entendida por um viés científico.

3.5.3. Do ABL

Nesse dicionário, dos 10 verbetes analisados, 7 identificaram em suas acepções um tratamento técnico-científico. Dos 3 restantes, 2 (célula, molécula), mesmo não frisando tratar de uma definição técnica, podem ser considerados como técnicos, uma vez que a acepção apresentada só existe em um contexto técnico-científico, e 1 verbete (biunívoco) não foi encontrado.

Tabela de frequência das DTCs

	Houaiss	Aurélio	ABL
Verbetes com DTC	5	9	7
Verbetes apenas com D.G.	2	0	2
Verbetes com DTC mas sem essa marca de uso	3	1	0
Verbetes não encontrados	0	0	1

DTC: Definição Técnico-científica

D.G: Definição generalizada

4. Conclusão

Nesse estudo, percebeu-se que, no geral, os três dicionários apresentam uma preocupação em evidenciar para o consulente um tratamento técnico-científico para um termo quando houver tal tratamento. As obras lexicográficas em questão demonstram uma perspectiva didático-pedagógica de situar o uso, a aplicação de um termo para o estudante e de tentar elucidar seu significado para ele, apesar de às vezes, isso não ser tão bem feito.

Notou-se, ainda, que, em alguns casos, mesmo não havendo uma abreviação – rubrica – que indicasse uma área do saber dentro das acepções de um dado verbete, a definição dada poderia ser aplicada apenas em um contexto científico, o que indica que as palavras não podem ser usadas fora de uma situação de uso e que é importante que o aluno saiba que uso é esse. Tal fato aponta para a obrigatoriedade dos dicionários escolares de apontarem e indicarem a definição técnica, quando existir.

Observou-se, ainda, que houve apenas um caso de verbeito não encontrado, o que demonstra que os dicionários escolares em questão contemplam, de modo geral, os termos utilizados em sala de aula, o que tende a facilitar e a complementar o aprendizado do aluno.

Reconheceu-se, por fim, que os dicionários analisados foram mais positivos que negativos em seus tratamentos aos termos selecionados, haja vista que foram encontradas bastantes definições técnicas e muitas delas eram bem produtivas. Contudo, ainda é necessário que os dicionaristas tenham mais atenção e cuidado no momento de definir seus verbetes. É preciso que se considerem os consulentes a que a obra lexicográfica se destina, a faixa etária em que eles provavelmente se encontram, o nível educacional que possuem. Afinal, trabalhar a competência lexical é um dos papéis dos dicionários, porém este deve se adequar a quem o utilizará e atender a seus anseios para que tal competência se concretize.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

DAMIN, Cristina; PERUZZO, Marinella. Stefani. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. *Cadernos de Tradução*, n. 18, p. 93-113, UFSC, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2007.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Dicionários escolares*: políticas, formas & usos. São Paulo Parábola, 2011, p. 141-154.

LAFACE, Antonieta. O dicionário e o contexto escolar. *Revista Brasileira de Linguística*. Vol. 9, n. 1, 1997, ano 9, p. 165-169.

MINIDICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

OS TOPÔNIMOS DOS ESTADOS NORDESTINOS BRASILEIROS

Joana Angélica Santos Lima (UFMG\UNEB)

joana.limma@yahoo.com.br

1. Introdução

De origem grega (*topos*, lugar e *onyma*, nome) o termo topônimo significa nome próprio de lugar. O topônimo configura-se o objeto de estudo da toponímia (parte da onomástica), a qual visa investigar o processo de nomeação dos lugares. De acordo com Tavares, no processo de nomeação, o signo toponímico fundamenta-se sempre pela motivação, refletindo sempre a realidade daquele que o nomeou.

Conforme Dick (1990), um estudo toponímico permite resgatar aspectos da memória social de um povo, sem deixar de considerar o seu contexto histórico, geográfico e social étnico. Essa ciência leva em consideração o aspecto humano, envolvendo no processo da escolha ou da criação do termo usado para nomear algo. A autora ainda acrescenta que nessa perspectiva, “o topônimo é um instrumento de projeção temporal já que grava o presente para o conhecimento das gerações futuras”.

Os topônimos estão associados ao contexto histórico-político da comunidade. É, pois, através dos mesmos que se identificam acidentes geográficos, povoações, logradouros, cidades, estados, países, etc. Sua carga significativa – no sentido de Dick, (1990, p. 47) – guarda estreita ligação com o solo, o clima, a vegetação abundante ou pobre e as próprias feições culturais de uma região em suas diversas manifestações de vida. Os topônimos têm o poder de conservar tradições e costumes de uma comunidade na medida em que se utilizam de sua cultura linguística para nomear os acidentes geográficos (SEABRA, 2004).

Os nomes de lugares são processados através de condicionantes típicos de cada denominador, isoladamente ou decorrente de uma manifestação mais ampla da comunidade envolvida. O processo de nomear lugares se dá em dois planos genéricos: (i) objetivo ou extrínseco, o qual se entende como uma projeção, no topônimo, das circunstâncias exteriores ou meramente ambientais; (i) subjetivo ou intrínseco, o qual se refere a uma vinculação do indivíduo aos seus próprios desígnios ou à sua maneira de “perceber” e “sentir” o local (DICK, 1990).

O processo de formalização dos topônimos do território brasileiro se desenvolveu de forma bastante dinâmica, considerando a formação histórica do país que, como é sabido, contou com a presença de diferentes etnias: portuguesa, indígena e africana cuja presença delineou categoricamente a história da formação linguística brasileira. Em vista disso, a nomeação toponímica brasileira se apoia em nomes de origens diversificadas. Tais palavras podem ser endossadas em Dick:

No Brasil, o estudo toponímico comporta considerações referentes não só aos nomes de origem portuguesa, como também dos dois outros adstratos linguísticos coexistentes desde os primeiros momentos de nossa história, o indígena e o africano, além do moderno contingente de nomes resultantes da imigração europeia. (DICK, 1990, p. 8)

É, portanto, com base nessas afirmações que se desperta aqui o interesse em investigar a origem dos nomes dos estados que compõem a região nordeste com o objetivo de investigar suas motivações designativas, bem como contribuir com os estudos descritivos da toponímia brasileira. A classificação desses signos toponímicos será baseada nas taxionomias propostas por Dick (1990).

2. A região nordeste brasileira

Com uma área de 1.561.177,8 km², a região nordeste do Brasil equivale a aproximadamente 18, 26 % do território nacional. Limita-se ao norte e a leste com o Oceano Atlântico; ao sul com os estados de Minas Gerais e Espírito Santo e a oeste com os estados do Pará, Tocantins e Goiás. É a região brasileira que possui a maior quantidade de estados, são eles (acompanhados de suas respectivas capitais): Alagoas (Maceió), Bahia (Salvador), Ceará (Fortaleza), Maranhão (São Luís), Paraíba (João Pessoa), Pernambuco (Recife), Piauí, (Teresina) Rio Grande do Norte (Natal) e Sergipe (Aracaju).

O nordeste é a região que possui a maior costa litorânea. Coincidentemente, nesta região encontram-se os estados brasileiros com a maior e a menor costa litorânea: a Bahia, com 932 km e o Piauí, com 60 km de litoral.

Com cerca de 51.609.027 habitantes (segundo dados do IBGE/2006), a população nordestina é composta principalmente por mulatos, caboclos e cafuzos resultantes da miscigenação das três etnias que fizeram parte da história do país: o índio, o português e o africano. Nos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, predominam os cabo-

clos. Já na Bahia, Pernambuco e o Maranhão, predominam os mulatos. Os cafuzos também são muito comuns no Maranhão.

É interessante destacar que no estado pernambucano ainda há um número significativo de índios. Atualmente, sua população indígena está totalizada em 16.336 pessoas.

A vegetação nordestina é muito rica e diversificada, vai desde a Mata Atlântica à Mata dos Cocais no Meio Norte. Essa região conta com três grandes pontos turísticos reconhecidos como patrimônio cultural da humanidade pelo UNESCO, são eles a cidade de Olinda, em Pernambuco; o Centro Histórico de Salvador, na Bahia e também do patrimônio natural do Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. Além desses pontos, o nordeste conta com outros vários atrativos turísticos, dentre eles o Arquipélago de Fernando de Noronha, os Lençóis Maranhenses, e os parques nacionais localizados no Piauí, Sete Cidades, Serra das Confusões e Serra da Capivara.

A cultura regional nordestina é bastante típica e rica. Todos os estados contemplam folguedos e tradições diferentes específicas a cada um deles, muitas vezes, expressados através de festividades típicas da região: festas juninas e carnavalescas.

Lamentavelmente, mesmo em meio a tanta riqueza e inegável beleza natural e cultural, o nordeste, tal como o norte, vivencia com o desprazer de ser a região mais pobre do país e a que possui um maior número de analfabetos, segundo o Ministério de Educação (IBGE, 2010).

3. Classificação taxionômica dos topônimos dos estados nordestinos – ficha lexicográfica

- 3.1. **Alagoas** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Alagoas. Explicação: Denominação referente aos numerosos lagos e lagoas existentes na região. Só em Maceió, sua capital, há 17 lagoas e mais de trinta rios distribuídos no estado.
- 3.2. **Bahia** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Bahia de Todos os Santos < Bahia. Explicação: Nome batizado pelo seu descobridor, o Capitão-mor Cristóvão Jacques, devido à grande enseada que havia na região, a qual denominou baía. Baia, segundo Ferreira

(1975), é um pequeno golfo (pouquinho de mar que entra pela terra, exatamente como acontece com o litoral baiano) de boca estreita que se alarga para o interior; ou lagoa “comunicante” com o rio. O nome desse estado deveria ser baía, entretanto como o vocábulo Bahia já estava “consagrado pelo consenso diuturno dos brasileiros,” segundo as normas do Formulário Ortográfico, permaneceu com o “h” intermediário. Como sua descoberta aconteceu no dia 1 de novembro de 1526, dia em que a igreja católica comemorava o dia de todos os santos, o local inicialmente passou a ser chamado de Bahia de Todos os Santos.

- 3.3. **Ceará** – A.G: humano/estado. Taxionomia: zootopônimo. Histórico: Siará < Ceará. Explicação: Há varias teorias sobre o significado e a motivação desse nome: (i) vem de siará, significando “canto da jandaia”, uma espécie de papagaio típico da região; (ii) segundo o escritor José de Alencar, esse nome é composto de cema, “cantar forte”, “calmar”, e ara, “pequena arara ou periquito” (na língua indígena); (iii) nome oriundo do vocábulo “siriará”, em referência aos nomes dos caranguejos do litoral. Entretanto, Ferreira (1975), apresenta uma explicação bastante adversa a estas: “‘redução de carne-de-ceará’: S.F. Bras., N.E.V. charque: ‘Os moleques do pastoreador vinham fazer a charque: farinha, um pedaço do ceará, toucinho cru, etc.’ (José Lins do Rego, *Meus Verdes Anos*, p. 21).”
- 3.4. **Maranhão** – A.G: humano/estado. A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Mbarãnhana < Maranhão. Explicação: As explicações para a motivação desse denominativo são bastante divergentes: (i) nome de origem tupi: *mba’ra*, “mar” e *na* “corrente”: rio que se assemelha ao mar. Primeiro nome dado ao rio Amazonas pelos nativos da região antes da chegada dos europeus; (ii) está relacionado ao nome do rio Marañon no Peru; (iii) nomeação atrelada ao fato da região conter um emaranhado de rios; (iv) nome de origem indígena: *mbarã- nhana* ou *para- nhana* cujo significado é “rio que corre”; (v) nome associado a uma árvore típica da região, o cajueiro, conhecida como *marañon*, em espanhol. Na definição de Ferreira (1975), o termo maranhão é assim apresentado: [De mara-

nha + ao, decerto] S.m. 1– emaranhamento, enredo, complicação; 2– intriga caluniosa, mexerico, fofoca; 3– mentira.

- 3.5. **Paraíba** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Parahyba < Paraíba. Explicação: Nome de origem tupi: *pa'ra*, “rio” e *a iba*, “ruim, impraticável”: rio ruim. Ferreira (1975) ilustra tal termo como o seguinte: [Do tupi, para'iwa, ‘rio imprestável]. 1– Bras. : trecho do rio que não pode ser navegado. 2– Bras. pop. Virago; mulher macha, mulher macho. 3– Bras. pop. Operário de construção civil que não é qualificado.
- 3.6. **Pernambuco** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Paranãbuca < Pernambuco. Explicação: Nome de origem tupi: *para' na*, rio “caudaloso”, e *pu'ka*, gerúndio de pug., “rebentar, estourar”. Relativo ao furo ou entrada formada pela junção dos rios Beberibe e Capibaripe. Sobre tal termo, Sampaio (1955) faz a seguinte afirmação: “Vocab. geog. brasil.’: ‘Paranã-buca, donde procede Pernambuco, quer pois dizer-se : ‘furo do lagamar, entrada da bacia fluvial’, aplicado assim à ‘aberta’ do Recife por o lagamar se comunica com o mar. O nome paranã-buca era muito comum na costa do Norte, no trecho dela tomado pelos recifes, e o sentido que os índios lhe davam era o de “furo, buraco, entrada”, passagem naturalmente aberta na muralha do Recife. Outros interpretam Paranãbuca como mar que arrebenta ou quebra-mar”. (Dick, 1990)
- 3.7. **Piauí** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Piagui < Piagoi < Piauí. Explicação: Esse designativo toponímico também carrega mais de uma justificativa sobre sua motivação: (i) nome de origem tupi: *pi'au* , “piauí” – nome genérico de vários peixes nordestinos – o rio dos piaús; (ii) a princípio, esse estado foi denominado pelos indígenas de “Piagui”, sendo posteriormente por eles mesmo denominados de “as terras do Piagoi” e somente depois ficou conhecido como “Piauí”, : *piau*, significando “peixe” e o *i*, termo de existência indígena; (iii) defende-se também que esse nome foi derivado de um rio conhecido como Piauí, caminho obrigatório dos estradistas, na época do seu desenvolvimento. Dentre eles, Rodolfo Garcia, o

qual defende que “sendo o rio abundante de piau, não há motivos para refugar a etimologia clássica do Piauí, “um peixe de pele manchada”. Para o termo em questão, ainda há outra explicação extremamente divergente: [Do top. Piauí], Adj. Bras. 1– Diz-se de um tipo de gado bovino de pequeno porte e dotado de cornos desenvolvidos. S. m. 2– Gado Piauí. (FERREIRA, 1975)

- 3.8. **Rio Grande do Norte** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo / cardinotopônimo. Histórico: Rio Grande do Norte. Explicação: Nome derivado do rio Potengi, em oposição a um rio pequeno próximo ao norte.
- 3.9. **Sergipe** – A.G: humano/estado. Taxionomia: hidrotopônimo. Histórico: Si'riipe < Sergipe d'EL Rey < Serjipe < Sergipe. Explicação: Nome de origem tupi: *si'ri-* *i-* *pe*, que significa “rio dos siris”. Nome primitivo do rio junto à barra da capitania. Diz-se que a grafia correta é “Serjipe” porque se subscreve o uso da letra “j” para a palavra de origem tupi. Com o decorrer do tempo, a grafia foi alterada para “Sergiype” e posteriormente para “Serjipe”, embora oficialmente a designação do estado seja Sergipe.

Como se pode notar através da ficha lexicográfica, são várias as hipóteses traçadas sobre a motivação utilizada para nomear alguns topônimos dos estados nordestinos, principalmente do Maranhão e do Piauí, o que de certa forma, impede de se fazer aqui inferências mais palpáveis. Os dados levantados permitiram observar que a maioria dos estados nordestinos é designada por vocábulos de origem indígena, mais especificamente, o tupi: Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe. As designações dos topônimos Alagoas, Bahia e Rio Grande Norte, por sua vez, são de origem portuguesa.

4. *Considerações finais*

O estudo dos topônimos dos estados da região nordeste brasileira permitiu conhecer um pouco da história de sua origem, percebendo, portanto, que suas designações são atribuídas às diversas e interessantes motivações. Designações estas que guardam no seu interior a história e a cultura de um povo, retratando a criatividade de quem o nomeou. Evidenciou-se com essa pesquisa que os designativos desses estados em sua

maioria foram motivados por influência de suas características físicas independentemente da sua procedência: indígena ou portuguesa. Os designativos de origem portuguesa são Alagoas, Bahia e Rio Grande do Norte, motivados respectivamente pelo (i) fato de possuir vários lagos e lagoas; (ii) pela existência de uma grande enseada denominada baía e (iii) por possuir um grande rio. Os designativos de procedência indígena são todos pertencentes ao grupo tupi: Maranhão – rio que corre; Pernambuco – rio caudaloso; Paraíba – rio ruim, impraticável; Piauí – rio dos piaus; Sergipe – rios dos siris. Ceará é também um topônimo derivado da língua tupi e sua motivação é justificada na existência de uma ave típica da região, a arara, significando, portanto, “canto da arara”.

Como se pode notar, a nomeação desses signos toponímicos foi motivada principalmente pelo acidente hidrográfico “rio”, o que justifica a prevalência dos hidrotopônimos (7 ocorrências) em relação ao cardinotopônimo e ao zootopônimo (ambos registrados em apenas um caso). O fato de alguns desses designativos serem alusivos aos acidentes físicos das regiões, quiçá, pode ser explicado baseando-se na determinação do rei D. João III de se nomear as capitanias hereditárias com os nomes dos acidentes mais notáveis dos seus territórios.

Os resultados obtidos evidenciam a grande contribuição e extensa importância dos povos indígenas, mais precisamente do grupo Tupi, na constituição linguística histórica e cultural do território brasileiro. A predominância dos topônimos de origem indígenas atestada aqui não gera muitas surpresas, pois como é sabido, o português brasileiro é constituído também por um vasto léxico indígena. Apenas de procedência tupi, por exemplo, de acordo com Dick (1990), o vocabulário brasileiro conta com aproximadamente dez mil palavras.

O registro desses signos implica a satisfação de se manter as marcas da tradição dos legítimos habitantes do território brasileiro, assinando merecida resistência à legislação de 1758, a qual consistia em impedir a adoção de nomes indígenas aos topônimos brasileiros, determinando para os já nomeados a substituição por nomes oriundos do português (NASCENTES, 1959 *apud* RAMOS e VENÂNCIO, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, História dos estados brasileiros. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Coletânea de Estudos, 1990.

_____. *Aspectos de etnolinguística: a toponímia carioca e paulistana – contrastes e confrontos*. In: *REVISTA USP*, São Paulo, n. 56, p. 180-191, dezembro/fevereiro 2002-2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LORDEIRO, Manoel de Souza. *Toponímia petropolitana: uma situação preocupante*. Disponível em:

http://www.ihp.org.br/lib_ihp/docs/msl20010921.htm

RAMOS, Jânia Martins; VENÂNCIO, Renato Pinto. Os topônimos mineiros: uma fonte para a história social da língua portuguesa. In CALLOU, Dinah; M. Eugênia Lamoglia DUARTE (orgs.). *Para a história do português brasileiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ – UFRJ/LETRAS, 2002.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da Região do Carmo*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

_____. (Org.) *Estudos do léxico*. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2006.

SILVA, Cândido da Costa. *30 anos do IPAC nos jornais*. Bahia: Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, 1997.

<http://www.infoer.iel.usp.br/cenbio/brasil/nordeste>. Acessado em 22 de novembro de 2009.

<http://www.revistagalileu.globo.com/Galileu.htm>. Acessado em 22 de novembro de 2009.

<http://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-nordeste.htm>. Acessado em novembro de 2010.

**OVÍDIO:
UM HINO À DEUSA VÊNUS
SEGUNDO O 4º LIVRO DOS FASTOS**

Eliana da Cunha Lopes (FGS)
elianalatim@yahoo.com.br

Ovídio é um impressionista. Ninguém com ele soube se servir dos recursos pictóricos para potencializar o conteúdo de um vocábulo ou a disposição dos termos, arrancados, com pura arte, os mais inesperados efeitos de luz e sombra. Ovídio é inigualável na entonação e elocução da variada gama de efeitos rítmicos; é um simbolista preso aos encantos do som...

Devemos reconhecer que Ovídio é o insuperável virtuoso da forma e o mais genial narrador da Antiguidade. (Pietro Nasseti, 2000, p. 20)

1. Introdução

Neste artigo, abordaremos através do texto original da obra ovidiana, o rumor da linguagem lírico-poética latina utilizada pelo poeta ao cantar a superioridade da deusa Vênus, mãe criadora de todas as espécies de seres e criadora de todos os deuses (v. 95). O trabalho se fixará entre os versos 91-132 do 4º livro dos *Fastos*, retirado da obra OVIDE. *Les Fastes* traduits par Émile Ripert, Paris, Librairie Garnier Frères, s/d. A nossa tradução será elaborada dentro de critérios que respeitem, o mais perto possível, a linguagem lírico-poética utilizada pelo autor nos versos escolhidos como *corpus* deste artigo.

Esta obra constitui um calendário poético, em que são descritas as festas religiosas dos romanos, realizadas nos primeiros seis meses do ano: janeiro (dedicado a Jano), fevereiro (dedicado à purificação da Urbs), março (dedicado à deusa Maia e à memória dos antepassados) e junho (dedicado a Juno).

2. O 4º livro dos Fastos

O 4º livro dos *Fastos* ovidianos descreve o mês de abril (*aprilis*, -is s.m- abril), o quarto mês do ano romano, no período clássico da literatura latina, época do poeta Ovídio. Primitivamente, este era o segundo

mês no calendário romano antes da introdução dos meses de janeiro e fevereiro. No mês de abril todo o *orbis*, no hemisfério norte, desabrocha em mil cores. É a chegada da Primavera e o momento propício para que se cultue a deusa Vênus, divindade protetora da vegetação e dos jardins (GRIMAL, 2000, p. 446). Nenhuma estação era mais adequada que a primavera à deusa Vênus (v. 125). Nesta época o *orbis*, no hemisfério norte, está livre de todos os elementos negativos como ventos fortes, nuvens, geadas... , todo o hemisfério reluz, há a pacificação do céu e das ondas; e a terra divinizada esmalta-se de flores (v. 126). A tranquilidade do mar coaduna com a deusa nascida das ondas natalícias (v. 93) do oceano, vestida com manto repleto de estrelas. O nascimento de Vênus foi retratado séculos depois (1485) pelo pintor Sandro Botticelli. O mês de abril dedicado à deusa Vênus surge após o mês de março dedicado ao deus Marte (v. 130). Para os gregos, esta deusa é conhecida como Afrodite, romanizada no século II a.C. No Olimpo, sua sensualidade exercia fascínio e paixões sobre os deuses, principalmente sobre Marte, do qual se tornou amante, embora fosse esposa de Vulcano, conforme leremos mais adiante. Para Vênus, o doce amor (*levis...amor*) supera qualquer adversidade (v. 100).

3. Análise do hino a Vênus

O hino cantado pelo poeta em homenagem à deusa Vênus do verso 91 ao verso 132, *corpus* deste trabalho, inicia-se com o pronome demonstrativo latino, feminino, singular *Illa* (v. 91, 92) de terceira pessoa, empregado nestes versos, para ressaltar que a deusa está afastada das duas primeiras pessoas do discurso por ser a mais digna de todas as deusas (v. 91). Ela governa todo o mundo do seu reino que não é menor que o de nenhum deus. Esta anáfora (do pronome *illa*) se repete nos versos 95.96 e 97. Os adjetivos empregados para descrever a deusa trazem uma carga afetiva que, sem dúvida, a coloca em destaque, tanto nos versos elaborados pelo poeta, quanto nos poderes os quais ela exerce sobre os deuses, sobre o reino vegetal e o reino animal. Inúmeros recursos linguísticos são utilizados pelo poeta para ressaltar todos os poderes da deusa: v. 1 *dig-nissima*, v. 94 *omne genus*, v. 117 *potens, aucta*, v. 129 *formosa*, v. 129 *digna*, v. 120 *teneram... manus*.

A deusa Vênus possui o maior privilégio na Urbe (v. 118). Vênus é a conselheira dos romanos, quando lhes diz que sigam, sem receio, com seus navios curvos (v. 131) através das águas maternas, pois a deusa nas-

ceu da espuma do mar e da arrebentação das ondas (v. 93 *natilibus... undis*). Vênus é a mãe dos romanos, é sua divindade tutelar. O poeta lembra-lhes que a deusa, ao empunhar suas armas em Troia, em defesa de seu filho Eneias, o fundador da nacionalidade romana, foi ferida (v. 120 *laesa*) em sua delicada mão (v. 119).

Segundo Ovídio, enquanto poeta elegíaco, sabemos como nasceu a poesia amorosa (v. 107-1114). O primeiro amante compôs um poema feito na vigília da noite recusada junto à porta trancada o qual deveria abrandar sua amada. Com este gesto do amante, nasce a poesia amorosa. No verso 109, o poeta elegíaco lança mão da hipálage pois, verdadeiramente, quem foi recusado não foi a noite e sim o amante.

Há de se destacar também os verbos que compõem os recursos estilísticos do poema, ao ressaltarem os poderes infinitos da deusa Vênus: v. 91 *temperat*, v. 92 *tenet*, v. 93 *dat*, v. 94 *continet*, v. 96 *dedit*, v. 95 *creauit*, v. 97 *contraxit*, v. 98 *docuit*. Os poderes divinos de Vênus abarcam o que há sobre e sob o mar (v. 105-6). No verso 114, através da antítese, o poeta nos relata outro poder da força da deusa: outrora muitas coisas (*multa*) permaneciam escondidas (*latuere*), mas agora foram descobertas (*reperta*). Trata-se, na verdade, dos artifícios da conquista amorosa, inspirados pela deusa.

O poeta nos versos 120-130 refere-se ao fato de que a deusa Vênus era amante do deus Marte, embora fosse casada com o deus Vulcano que a desposou por ordem de Júpiter.

Nos v. 123-4, o poeta alude ao quadro genealógico dos deuses. Vênus foi denominada nora de Assáraco, rei troiano, filho de Tros, o qual era pai de Cápis e avô de Anquises. Este troiano uniu-se à deusa Vênus. Desta união, nasceu Eneias, pai de Iulo (v. 124) que veio dar origem a *Gens Iulia*, família aristocrática romana da qual Caio Júlio Cesar (v. 124 *magnus... Caesar*) e seu filho adotivo Augusto se julgavam descendentes. A partir desta tradição, os dois governantes ilustres ligavam sua linhagem aos deuses olímpicos.

Nos v. 103-4, o poeta nos mostra a mudança de atitude, através da antítese, do animal feroz (*taurus*) diante da novilha, sua preferida. O animal abandona sua ferocidade para seguir sua amada. Através da hipérbole (v. 104) este mesmo touro, ora dócil, por causa do doce amor, (v. 100 *levis ... amor*) antes fazia tremer todas as florestas (v. 104 *saltus*) e todo o bosque sagrado (v. 104 *nemus*).

O poeta Ovídio, ao dedicar este hino a Vênus, deixa registrado no 4º livro dos *Fastos*, v. 91-132 a importância desta deusa para os romanos. Ela é a mais digna das divindades cultuadas pelos romanos; ela governa todo o mundo através de suas leis; preside toda a geração dos seres; é a divindade tutelar de Roma. Criou todos os deuses, ensinou aos homens unir-se com suas esposas; criou as aves, as plantas enfim, todos o reino animal, vegetal e, uma infinidade de deuses, sendo impossível enumerá-los todos. O amor não existiria sem o seu comando. Para os romanos, a dádiva maior oriunda desta deusa é o fato de que sua união com Anquises possibilitou que, através de seu neto Iulo, os membros da *Gens Iulia* se considerassem descendentes dos deuses olímpicos.

4. Texto latino

- 91 Illa quidem totum dignissima temperat orbem,
Illa tenet nullo regna minora deo,
Iuraque dat caelo, terrae, natalibus undis,
Perque suos initus continet omne genus.
- 95 Illa deos omnes longum est numerare creavit,
Illa satis causas arboribusque dedit,
Illa rudes animos hominum contraxit in unum,
Et docuit iungi cum pare quemque sua.
Quid genus omne creat uolucrum, nisi blanda uoluptas?
- 100 Nec coeant pecudes, si levis absit amor,
Cum mare trux aries cornu decertat, at idem
Frontem dilectae laedere parcat ouis;
Deposita sequitur taurus feritate iuuenam,
Quem toti saltus, quem nemus omne tremat;
- 105 Vis eadem lato quodcumque sub aequore uiuit
Seruat, et innumeris piscibus implet aquas.
Prima feros habitus homini detraxit: ab illa
Venerunt cultus mundaque cura sui.
Primus amans carmen uigilatum nocte negata
- 110 Dicitur ad clausas concinuisse fores,
Eloquiumque fuit duram exorare puellam,
Proque sua causa quisque disertus erat.
Mille per hanc artes motae; studioque placendi,
Quae latuere prius, multa reperta ferunt.
- 115 Hanc quisquam titulo mensis spoliare secundi
Audeat? A nobis sit furor iste procul.
Quid quod ubique potens templisque frequentibus aucta,
Urbe tamen nostra ius dea maius habet?
Pro Troia, Romane, tua Uenus arma ferebat,
- 120 Cum gemuit teneram cuspide laesa manum;
Caelestesque duas Troiano iudice uicit
Ah nolim uictas hoc meminisse deas,

Assaracique nurus dicta est, ut scilicet olim
Magnus Iuleos Caesar haberet auos.

- 125 Nec Veneri tempus, quam uer, erat aptius ullum
Vere nitent terrae, uere remissus ager;
Nunc herbae rupta tellure cacumina tollunt,
Nunc tumido gemmas cortice palmes agit,
Et formosa Uenus formoso tempore digna est.
 130 Utque solet, Marti continuata suo est.

Vere monet curuas materna per aequora puppes
Ire nec hibernas iam timuisse minas.

5. Tradução

Na verdade, Vênus, a mais digna de todas as deusas, governa todo o mundo. Ela possui um reino que não é menor que o de nenhum deus. Ela dá as leis ao céu, às terras e às ondas natalícias e, por seus impulsos, preside toda a geração de seres. Vênus criou todos os deuses. É longo enumerá-los. Ela deu origem às plantas e às árvores. Reuniu os ânimos rudes dos homens num só sentimento. Ensinou cada homem a unir-se com sua esposa. A não ser o agradável prazer, o que cria todas as espécies das aves? Não se juntariam os rebanhos, se o doce amor ficasse ausente. O feroz carneiro luta contra outro carneiro com os chifres, mas ele mesmo evita ferir a fronte da ovelha preferida. Abandonando sua ferocidade, o touro que faz tremer todas as florestas e todo o bosque sagrado, segue a novilha. A mesma força de Vênus conserva tudo aquilo que vive sob o imenso mar e enche as águas com inúmeros peixes. A mesma força divina pela primeira vez retirou do homem os seus hábitos ferozes. A beleza e os cuidados da elegância vieram de Vênus. Conta-se que o primeiro amante compôs um poema feito na vigília numa noite recusada junto à porta fechada. E esse poema deveria abrandar a sua amada insensível e cada um era eloquente em defesa de sua causa. Por esta força, mil artimanhas foram criadas e no empenho de agradar a pessoa amada foram descobertas muitas coisas que antes permaneciam escondidas. Quem ousaria destituí-la da tutela desse mês favorável? Que esta loucura esteja longe de nós. Por quê? Porque em toda parte a deusa Vênus é poderosa, homenageada com numerosos templos. Todavia a deusa Vênus possui o maior privilégio em nossa cidade. Ó Romano, a deusa Vênus empunhava suas armas por tua Troia, quando gemeu, ferida em sua delicada mão. Ela venceu duas deusas celestes graças ao julgamento de um troiano. Ah! Eu não gostaria que as deusas vencidas se lembrassem deste fato! Vênus foi denominada nora de Assáraco para que, sem dúvida, um dia o grandioso Júlio César tivesse antepassados descendentes de Iulo. Nenhuma estação era mais adequada que a primavera à deusa Vênus. A terra esmalta-se de flores na primavera. O campo renasce na primavera. Agora, rompendo a Terra as plantas erguem seus talos. Agora, a videira produz brotos sobre a casca intumescida. A bela Vênus é digna desta estação florida. Como é de costume, Vênus está unida ao seu querido Marte. Na primavera, Vênus aconselha que os navios curvos sigam através das águas maternas e que não receiem as ameaças do inverno.

6. Conclusão

A obra de Ovídio é a de um grande poeta. De um verdadeiro vate que influenciou com o rumor de sua linguagem lírico-poética latina artistas tão diversos quanto Dante, Chaucer, Milton e Shakespeare. Seus versos eivados de fatos, lendas, rituais existentes na Roma primitiva e, muitas das vezes, esquecidos ou ignorados pelos romanos dos séculos posteriores fizeram que sua obra *Fastos*, pertencente à segunda fase da carreira do poeta, escrita em dísticos elegíacos (hexâmetro e pentâmetro) se tornasse um marco na literatura clássica latina. Com sua obra o poeta sulmonense deixa registrado, com traços indelévels, o nome de um gênio literário que viveu em Roma durante o século de Augusto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, Cyril. (Org.). *O legado de Roma*. Trad.de Mauro Papelbaum e Luiz Carlos Lucchetti Godim. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1992.

BAYET, Jean. *Littérature latine*. 10. ed. rev. corr. Paris: Armand Colin, 1962.

CARCOPINO, J. *Roma no apogeu do Império*. Trad. de H. Feist. São Paulo: Cia. das Letras/Círculo do Livro, 1990.

CARDOSO, Zélia de Almeida. Festas romanas: da época dos reis ao advento do Cristianismo. Palestra proferida no VI Congresso da SBEC. Rio de Janeiro, UFRJ, julho, 2005.

CORDEIRO, Renata. *O amor: receitas práticas e sábias*. São Paulo: Landy, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 2007.

ELIADE, M. *História das crenças e das ideias religiosas*. Trad. R. C. Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. V. 1. Tomo 2.

FARIA Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

_____. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

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

GRANDAZZI, Alexandre. *As origens de Roma*. Trad. de Christiane Gradwohl Colas. São Paulo: UNESP, 2010.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. 4. ed. Trad. Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

_____. *La littérature latine*. Paris: Fayard, 1994.

HERESCU, N. I. (Org.). *Ovidiana*; recherches sur Ovide publiées à l'occasion du bimillénaire de la naissance du poète. Paris: Belles Lettres, 1958.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LOPES, Eliana da Cunha. *Heroides XVI e XVII de Ovídio*: um hino de amor. Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Letras, 1993, 213 p. mimeo. Dissertação de mestrado em língua e literatura latina.

_____. *Anna Perenna*: as festas e os rituais dedicados à deusa. *Revista da Gama e Souza*. Vol. 1, nº 7 (jan./dez., 2007). Rio de Janeiro: FGS, 2007.

MAROUZEAU, J. *Traité de stylistique latine*. 5. tir. Paris: Belles Lettres, 1970.

MARTIN, René. *Dictionnaire culturel de la mythologie gréco-romaine*. Paris: Nathan, 1992.

MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Paris: Nathan, 1990.

NOVAK, Maria da Glória; NERI, Maria Luíza (Orgs.). *Poesia lírica latina*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OVID. *Fasti*. With an English translation by James George Frazer. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

OVIDE. *Les fastes*. Traduit et annoté par Henri Le Bonniec. Paris: Les Belles Lettres, 1990.

_____. *Les fastes*. Traduction nouvelle par Èmile Ripert. Paris: Garnier, s/d.

OVÍDIO. *Cartas pônticas*. Introdução, tradução e notas de Geraldo José Albino. Revisão da tradução Zélia de Almeida Cardoso. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *A arte de amar*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1987.

RIPERT, E. *Ovide, poète de l'amour, des dieux et de exil*. Paris: Armand Colin, 1921.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

VIARRE, Simone. *Ovide: Essai de lecture poétique*. Paris: Les Belles Lettres. 1976.

VIDEAU-DELIBES, Anne. *Les triste d'Ovide et l'élegie romaine*. Paris: Klincksieck, 1991.

PERCORRENDO A TERRA DOS EXCLUÍDOS CAMPO LEXICAL DAS PROFISSÕES

Dagmar Santana de Jesus (UNEB)

dagmarsantana@gmail.com

1. Introdução

Ler Jorge Amado é desvelar toda uma sociedade, resgatando na sua fala, o grito dos vencidos, os mandos e desmandos dos coronéis, a luta pela vida, as marcas da ancestralidade, através da religiosidade, regionalismo e empréstimos linguísticos.

Com toda a sua simplicidade, dizia que só era escritor quando estava escrevendo porque adorava viver a vida ardentemente. Jorge Amado nasceu na fazenda Auricídia, no distrito de Ferradas, município de Itabuna, em 10 de agosto de 1912. Grapiúna da região cacauzeira, ele passou a infância em Ilhéus, cidade extremamente ligada à sua vida, assim como o sul da Bahia. Tendo na saga contada em Terras do Sem Fim, o início da fazenda do seu pai e de tantos outros que desbravaram a mata e lutaram por um pedaço de terra.

Há uma estreita relação entre a vida e a obra do autor, que foi um dos doze obás da Bahia. Tinha amizade com o mestre capoeirista Pastinha, o pai de santo Procópio, Joãozinho da Gomeia, Menininha do Gantois, entre tantos outros representantes da “cultura mestiça” e da “cultura clássica”. Fez parte do Partido Comunista (PC), foi deputado na Assembleia Constituinte, ex-exilado, ex-preso político, foi membro da Academia Brasileira de Letras, além de ter sido lembrado várias vezes para o Prêmio Nobel. Tem sua vida marcada pelas tocaias, desbravamento de terras, lutas envolvendo o cacau, nascimento e desenvolvimento de cidades, fugas, convívio com a consciência social e racial.

Em *Tocaia Grande: A Face Obscura*, as narrativas contemplam a construção do “eu” dos excluídos (bandidos, retirantes nordestinos, ex-escravos e raparigas). Os personagens acompanham o nascimento de Irisópolis, cidade fictícia, fonte dos sete pecados capitais (gula, cobiça, inveja, ira, luxúria, preguiça e vaidade). A terra foi delimitada pelo Capitão Natário da Fonseca para ser uma cidade, após tocaia dos inimigos políticos do Coronel Boaventura. Assim como em Canudos, a luta pela terra é questão de sobrevivência, conquista social, busca por justiça e igualdade. Apresentando a formação de uma sociedade e o seu extermínio.

Há uma desmitificação de construções identitárias que giram em torno dos excluídos. Nele, os coronéis não têm fala significativa, servindo apenas como figura de esteio. Os excluídos, personagens principais, são figuras fortes e representam uma maioria desprivilegiada como tropeiros, jagunços, raparigas, pedreiros, ferreiros, além de tantos outros que representam os vencidos.

Como todo povo traz em seu acervo vocabular traços que revelam sua forma de pensar e agir, é possível, a partir do estudo lexical, resgatar esse legado, fazendo um mergulho na história cultural da humanidade, desvelando suas ideologias, crenças e manifestações linguísticas. Segundo Abbade (2009, p. 88), “a noção de campo nos estudos linguísticos, trouxe uma grande revolução no estudo da semântica moderna. A teoria do campo lexical vai opor, desde o início dos seus estudos, se à teoria do campo linguístico”.

Com isso, pode-se perceber que a lexia precisa ser vista no todo, observando a sua relação com as vizinhas conceituais. O homem recorre à nomeação e suas escolhas lexicais expressam o comportamento social, histórico, cultural e linguístico, revelando sua identidade cultural. Delimitar o significado de uma lexia, sem observar o contexto em que é usada, se torna uma compreensão tortuosa de ver o mundo.

Para Coseriu (1977), lexia é uma palavra carregada de significação social, sendo externa e referencial. Ela é fruto das relações do indivíduo com o outro e com o mundo. Nessa relação, o léxico é a relíquia que deslumbra os olhos dos pesquisadores, pois, a partir dele, é possível desenvolver o mapa genético da identidade cultural desse povo.

Para Bechara (2009, p. 387), “campo léxico é uma estrutura paradigmática constituída por unidades léxicas que se repartem numa zona de significação comum e que encontram oposição imediata umas com as outras”. Observa-se então, que as lexias não podem ser analisadas sem um confronto com as suas vizinhas, já que fazem parte de um todo.

É feito um mergulho no regionalismo e construção do “eu” dos excluídos, observando lexias que compõem uma pequena parte do acervo vocabular da região cacaueira. Com esse estudo na perspectiva da linguística diacrônica estrutural, há uma visão de conjunto com muito mais coerência do que a simples organização alfabética das lexias. Possibilitando assim, descobertas sobre a região cacaueira, conhecendo as crenças, as ideologias, e o contexto histórico, mostrando a identidade dos excluídos.

O trabalho seja braçal ou gerencial faz do homem um sujeito ativo da sociedade. Através do trabalho, o homem busca o seu lugar no tempo e espaço. Na Bahia, principalmente na região cacauzeira, várias profissões começaram a se destacar devido às necessidades dos fazendeiros tanto para o cuidado da terra e dos animais quanto para execução de serviços como segurança, tocaias e gerência de outros trabalhadores. Com tantos personagens que desempenham funções tão diferenciadas, características da região cacauzeira, o campo lexical profissões é levantado, tomando como base a teoria dos campos lexicais.

Muitos são os campos lexicais em análise em *Tocaia Grande: A Face Obscura*, de Jorge Amado, como por exemplo: os signos africanos, os objetos, a terra, os sete pecados capitais, a alimentação, estrangeirismos, palavras indígenas e pratos típicos que a obra oferece. Ainda é cedo para quantificar as lexias devido à riqueza em regionalismos, empréstimos linguísticos, estrangeirismos, e principalmente, a presença do legado africano.

As lexias encontradas estão com seus conceitos à época e a grafia que foram utilizadas no período. Elas foram organizadas de acordo com o aparecimento no *corpus* e não de forma alfabética, pois, a lexia é uma unidade significativa e precisa ser analisada no contexto, já que uma lexia depende das suas vizinhas conceituais, como coloca Abbade (2003, p. 27).

O macrocampo das profissões e seus respectivos microcampos (*trabalhador armado* e *trabalhador desarmado*) são apresentados aqui, a partir da teoria dos campos lexicais proposta por Eugênio Coseriu (1977), uma amostragem da possibilidade real de se fazer um estudo estrutural da língua na perspectiva da linguística diacrônica estrutural, oferecendo uma visão de conjunto com muito mais coerência do que a simples organização alfabética das lexias. É apresentada aqui uma parcela das profissões dos “excluídos”.

2. *Trabalhador armado*

CABRA – s. m. Indivíduo forte, valente; contratado para fazer a segurança pessoal ou da propriedade do patrão; referente a capanga, jagunço.

“[...] basta uma árvore bem situada e um **cabra** bom na mira.” (p. 22)

“Enquanto isso, os **cabras** do coronel Boaventura Andrade desceram pela estrada real.” (p. 25)

“Não ficara um **cabra** sequer para contar a história.” (p. 20)

“O garoto apegou-se ao jovem **capanga** [...]” (p. 29)

CAPANGA – s. m. Homem de confiança, geralmente contratado como segurança, geralmente armado;=CACETEIRO, JAGUNÇO.

“[...] o coronel Elias Daltro apareceu cavalgando à frente de alguns poucos **capangas**.” (p. 19)

“Natário ascendera àquelas alturas: **capanga**, capataz, chefe de jagunço [...]” (p. 20)

CAPATAZ – s. m. Indivíduo que chefia grupo de trabalhadores.

“Coronéis e **capatazes**, jagunços e alugados viviam de olhos voltados para os céus [...]” (p. 73)

“[...] Coroca dava-se ares de mulher de **capataz**, de amásia de fazendeiro.” (p. 73)

“A maioria acomodou-se nas fazendas, chefes de turma de alugados, capangas de confiança, **capatazes**.” (p. 162)

JAGUNÇO – s. m. Criminoso foragido ou qualquer homem violento contratado como guarda costa por indivíduo influente.

“[...] mandou buscar jagunço até em Alagoas.” (p. 21)

“[...] do recrutamento de **jagunços**, alguns vindos de longe, escolhidos a dedo [...]” (p. 22)

“**Jagunços** pagos para combater, não eram confidentes nem comandantes [...]” (p. 25)

“Não escapou nenhum dos **jagunços** do coronel Elias [...]” (p. 27)

PAU-MANDADO – s. m. Indivíduo que cumpre ordens.

“[...] enriquecer sem necessidade de se tomar sócio menor, **pau-mandado** de rico [...]” (p. 137)

“Misael se afastou seguido pelos **paus-mandados**.” (p. 215)

“tenha dó de um pobre **pau-mandado**.” (p. 474)

3. *Trabalhador desarmado*

ALUGADO – s. m. Trabalhador que se aluga para vários tipos de trabalho.

“Os **alugados** vinham das roças que começavam a ser plantadas [...]” (p. 86)

“[...] Turco Fadul as recolheu em casa de **alugados**, nas varandas dos coronéis [...]” (p. 44)

“Atribuíram-lhe o título não apenas cabras e **alugados** [...]” (p. 30)

“[...] na voz dos **alugados** que enxergavam nele a providência divina.” (p. 37)

BODEGUEIRO – s. m. Proprietário ou empregado de bodega (onde vende de cachaça); taberneiro.

“Antes que o **bodegueiro** pudesse contestar ou reagir [...]” (p. 93)

“O **bodegueiro** riu seu grosso riso satisfeito enquanto servis a aguardente [...]” (p. 112)

BOIADEIRO – s. m. Guardador e/ou tocador de boiada; vaqueiro.

“Dentro do barracão, os cabras e os **boiadeiros** montavam guarda, armas em punho.” (p. 165)

“[...] as três recusaram em uníssono as ofertas do apatacado **boiadeiro** [...]” (p. 216)

CARPINA – s. m. Artesão que trabalha com madeira; referente a carpinteiro.

“Aliás, Lupiscínio, o **carpina**, viera de Taquaras [...]” (p. 50)

“Fadul colocou o **carpina** de sobreaviso.” (p. 94)

CARPINTEIRO – s. m. Artesão que trabalha com madeira.

“[...] O **carpinteiro**, não sendo entendedor [...]” (p. 92)

“Carradas de razão tinha Coroca, refletiu o **carpinteiro** [...]” (p. 181)

COMBORÇA – s. f. Aquela que é amante de um homem, em relação à mulher.

“Nos cabarés, os fazendeiros espocavam champanha, presenteavam as **comborças** com anéis de brilhantes.” (p. 349)

“[...] em alturas não atingidas por raparigas, mancebas, amásias, **comborças**, putada reles.” (p. 462)

CRIADO - s. m. Pessoa que presta serviços domésticos em casa e/ou propriedade.

“Castor sentia-se pouco à vontade na libré de mucamo, de **criado** de servir [...]” (p. 58)

“[...] Príncipe de Ébano, **criado** de luxo [...]” (p. 61)

“Serviçal, mero **criado** doméstico mesmo quando fornecava a Senhora Baronesa [...]” (p. 180)

FERREIRO – s. m. operário que trabalha o ferro ou em obras de ferro

“[...] na oficina do **ferreiro**, chamando a atenção de Madame la Baronne [...]” (p. 59)

“[...] **ferreiro** de dedos ágeis e engenhosos no trato dos metais.” (p. 68)

“[...] me chamam de Tição por ser **ferreiro**.” (p. 68)

LAVRADOR – s. m. Quem cuida da própria terra ou de outrem.

“Dois velhos **lavradores** escoraçados das suas plantações [...]” (239)

“Aos domingos pela manhã os **lavradores** expunham em frente [...]” (p. 249)

MASCATE – s. m. Vendedor ambulante de fazenda.

“[...] **mascate** não conhece domingo ou dia santo.” (p. 38)

“O **mascate** deixara com Bastião da Rosa algum dinheiro [...]” (p. 22)

MATEIRO – s. m. Trabalhador encarregado de zelar pelas matas ou floresta.

“[...] trabalhadores das roças mais próximas – **mateiros** e alugados [...]” (p. 45)

“O galpão erguido no descampado atraía putas, alugados e **mateiros**.” (p. 86)

MULHER DA VIDA – s. f. Meretriz; mulher que exerce a prostituição. = RAMEIRA.

“Onde já se viu **mulher da vida** ter vontade, horário de trabalho, dia de descanso?” (p. 239)

“Nenhum rabo-de-saia, fosse Zezinha, **mulher da vida**, xodó de rua de canto [...]” (p. 83)

“[...] tendo por intérprete e emissária Zezinha do Butiá, **mulher da vida**.” (p. 154)

“Viera como **mulher da vida**, queria que ele se desse conta [...]” (p. 207)

MULHER- DAMA – s. f. Meretriz; mulher que exerce a prostituição; RAMEIRA.

“[...] assistiu à chegada da primeira **mulher-dama**, Jacinta [...]” (p. 48)

“[...] dono de loja, doido por ela, pra ir fazer a vida em casa de **mulher-dama**.” (p. 84)

“— Até parece que estão matando alguém. — Comentou a **mulher-dama**.” (p. 66)

PAU PARA TODA OBRA – s. m. Indivíduo que faz de tudo.

“[...] capanga, capataz, chefe de jagunço, homem de confiança, **pau para toda obra**.” (p. 20)

“Na falta de padre, Fadul Abdala, **pau para toda obra**, encomendou o corpo com unção e piedade [...]” (p. 296)

PEDREIRO – s. m. Operário que trabalha em obras com pedra, cimento e cal.

“Boas notícias para os carpinas e os **pedreiros** [...]” (p. 206)

“[...] Bastião da Rosa, **pedreiro**, afreguesado, cidadão de boa aparência [...]” (p. 280)

PUTA – s. f. Meretriz; mulher que exerce a prostituição; RAMEIRA. Mulher que se prostitui.= MERETRIZ, PROSTITUTA.

“[...] nos entrepostos, nos povoados, nas cidades encontrava o calor das **putas**.” (p. 64)

“[...] um correr de casas com uma **puta** e uma bodega de cachaça.” (p. 75)

“Se chamava Valdelice, era um pancadão e gostava de ser **puta**.” (p. 84)

RAMEIRA – s. f. Meretriz; mulher que ganha a vida com o ato sexual; mulher que assiste aos partos.

“Escafederam-se as **rameiras** de Tocaia Grande, todas: não sobrara sequer a maluqueta.” (p. 106)

“[...] mas daí a ser vizinha de **rameiras** ia uma distância grande [...]” (p. 181)

RAPARIGA – s. f. Meretriz; mulher que exerce a prostituição.

“A primeira **rapariga** que Venturinha cobriu foi trazida por Natário.” (p. 29)

“[...] ao ver Fadul rodeado de **raparigas** no cabaré.” (p. 40)

“**Raparigas** faziam avida, não faltava freguesia [...].” (p. 45)

RASPA-TÁBUAS – s. m. Ajudante de carpinteiro responsável pela limpeza da tábua.

“[...] pedreiros e ajudantes, carpinas e **raspa-tábuas**.” (p. 180)

“Tição adiantou-se com o **raspa-tábuas** para avaliar o estrago.” (p. 375)

TANGERINO – s. m. Tangedor de animais; tocador de animais.

“[...] tratava-se de iníqua imposição dos **tangerinos**.” (p. 216)

“O boiadeiro e o **tangerino** se avacalharam [...].” (p. 222)

TRABALHADOR – s. m. Indivíduo que trabalha de enxada.

“[...] à frente dos **trabalhadores** na limpa de um resto de mata por desbravar.” (p. 47)

“O capitão estava presente quando os **trabalhadores** enviados pelo coronel Robustiano [...].” (p. 48)

TROPEIRO – s. m. Condutor de tropas.

“[...] nas encruzilhadas das fazendas, ao passo das tropas e **tropeiros**.” (p. 39)

“Um dia um **tropeiro** de suas relações [...].” (p. 45)

“[...] na expectativa dos **tropeiros** cada vez mais numerosos pois Tocaia Grande se tornara ponto de pernoite muito concorrido.” (p. 48)

“[...] **tropeiros** e trabalhadores despertaram, puseram-se de pé [...].” (p. 65)

4. Considerações finais

Utilizando como *corpus Tocaia Grande: A Face Obscura*, de Jorge Amado, obra que contempla os “excluídos”, personagens que desenvolvem papel central na construção de uma identidade multicultural, foi feita uma análise léxico-semântica no regionalismo e na construção do “eu” desse povo. Cada povo traz em sua bagagem vocabular a forma como lida com o mundo. Como exemplo, o campo lexical das profissões na obra *Tocaia Grande: a face obscura*, de Jorge Amado, nos leva a conhecer uma pequena parte da estruturação do vocabulário relativo à região cacaueira, na Bahia. Para isso, tornou-se fundamental tomar como base de sustentação do trabalho, a teoria dos campos lexicais e semânticos de Eugênio Coseriu (1987), além dos estudos propostos por Stephen Ullmann (1970), Mario Vilela (1994), Celina Abbade (2009).

A estruturação das profissões se deu a partir da teoria dos campos lexicais, partindo-se da particularidade dentro de uma coletividade. Dessa forma, o campo lexical das profissões parte de uma cultura do cacau, tão comum na região, além do coronelismo. Em todo o *corpus* há marcas regionais que são características do Nordeste do Brasil, retratando o povo trabalhador que lida com as dificuldades econômicas e sociais impostas pela sociedade. Fazendo o estudo funcional desse léxico que retrata o desbravamento da terra, produção do cacau (ouro em pó, no período), a luta por um pedaço de terra e instinto de sobrevivência dos excluídos, caracterizados aqui pelas suas profissões, foi possível oferecer uma visão de conjunto e, não simplesmente, uma organização alfabética.

Desse modo, é possível uma infinidade de descobertas sobre a sociedade, conhecendo-se sua língua, crenças, ideologias e contexto histórico, mostrando assim sua identidade através de um estudo a partir de uma estruturação das lexias levantadas em campos lexicais. Esse estudo contribuirá nos estudos linguísticos da região, além de resgatar uma pequena parte do vocabulário desse povo, trazendo seu modo de pensar e agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 213-225.

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da Infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

AMADO, Jorge. *Tocaia grande: a face obscura*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

AMADO, Jorge. *Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios*, por Álvaro Cardoso Gomes. São Paulo: Abril Educação, 1981.

BECHARA, Evanildo. Estudo estrutural do léxico: a lexemática. In: _____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. Homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T.A. Queiroz / Edusp, 1981, p. 131-145.

COSERIU, Eugenio. *Gramática, semántica, universales estudios de la lingüística funcional*. 2. ed. rev. Madrid: Gredos, 1987.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semántica estructural*. 2. ed. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1986.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1975.

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

ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. de J. A. Osorio Mateus. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1970.

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

**PERSPECTIVAS DISCURSIVAS
DA NARRATIVA DO NASCIMENTO DE JESUS
SOB OLHARES PLURAIS DE MATEUS E LUCAS**

Zilda Andrade Lourenço dos Santos
zp30@ig.com.br

1. Considerações iniciais

Os textos dos 4 evangelhos no Novo Testamento possuem determinadas diferenças entre suas narrativas e esse fato é estimulante no sentido de se olhar tais aspectos a partir dos fenômenos do ato de linguagem. Consideramos que a análise do discurso, de base enunciativa, possui elementos de grande valor para o enriquecimento de análise do texto bíblico.

O foco de interesse desta pesquisa se volta para as narrativas do nascimento de Jesus, visto que tal história é sempre lembrada na época de natal em nossa cultura, e o texto é passado também através de imagens que contribuem para fixação na memória de quem assiste apresentações, ou mesmo contempla exposições em forma de presépios.

O recorte feito para constituição do *corpus* de análise recaiu sobre os evangelhos de Mateus e Lucas, visto que estes são os únicos que relatam o nascimento de Jesus, e de forma bem diferenciada.

Os objetivos nesta pesquisa se voltam para o enfoque de questões direcionadas para a constituição da cenografia e ethos discursivo na cena de enunciação, através do modo de organização do discurso, na introdução dos relatos dos evangelhos aqui delimitados. Vale ressaltar que Mateus era de origem judaica e Lucas, conforme conclusão de muitos pesquisadores, era da cidade de Antioquia, Síria. Nessa perspectiva, cada autor se posiciona discursivamente, direcionado para seu destinatário, o co-enunciador no ato enunciativo.

Maingueneau considera que o ethos pode ser apreendido tanto no discurso oral quanto no escrito. O texto, embora só escrito, é sustentado por uma ‘voz’, e um ‘corpo enunciante’, e, “a noção de ethos permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva” (2005, p. 69). Este autor ainda ressalta que “o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-

enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir ‘fisicamente’ a certo universo de sentido” (2005, p. 73).

Observando-se também as teorias que Charaudeau desenvolve no campo da Análise do Discurso, conclui-se que essas contribuições favorecem a análise dos relatos dos evangelhos, pois este autor aborda, com muita propriedade, questões referentes aos princípios e procedimentos na organização do discurso, relacionados aos modos enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo.

2. *Perspectiva enunciativa do discurso*

Nossa meta é buscar fundamentações teóricas na Análise do Discurso, de base enunciativa, que contribuam para compreensão de questionamentos a respeito das diferenças identificadas no modo de relatar desses evangelistas. Consideramos que AD é detentora de um arcabouço teórico no campo da linguagem que pode fornecer valiosas contribuições.

Buscamos também fundamentos teóricos para comparação dos textos selecionados, em abordagem na qual Charaudeau sustenta que os modos de organização do discurso “constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: enunciar, descrever, narrar, argumentar. A organização do discurso se constitui como estratégia “em função da identidade do locutor, da imagem construída de seu interlocutor e do que já foi dito”. Nesse sentido, Charaudeau vislumbra um espaço de estratégias que correspondem às possíveis escolhas que os sujeitos podem fazer da encenação do ato de linguagem (2008, p. 68,76).

O *corpus* delimitado para análise está organizado com textos que compõem os dois primeiros capítulos de Mateus e Lucas, com o objetivo de verificar de que posição discursiva o sujeito narrador se pronuncia, tendo como base a identificação da cenografia e ethos constituídos com recursos dos modos de organização do discurso.

Para formação e montagem do *corpus* selecionado para análise foi privilegiada a Nova Versão Internacional da tradução da Bíblia (2001).

Esta pesquisa enfatiza o modo como os enunciadores dos evangelhos, aqui apontados, constroem a cenografia discursiva nos dois primeiros capítulos, com base em cenas já validadas na memória do leitor a quem eles se dirigem. De acordo com Maingueneau, “A Bíblia, para o

discurso religioso cristão, constitui um reservatório considerável de tais cenas” (2005, p. 81). O repertório disponível para o enunciador é escolhido tendo como alvo o coenunciador.

A noção de cenografia acrescenta ao conceito de ‘cena’ o termo ‘grafia’ e implica tanto um quadro quanto um processo, pois a situação, no interior do qual o discurso é enunciado, é um quadro dinâmico que se situa na filiação de outras enunciações. A partir dessa constatação, fica explícita a importância do papel da intertextualidade.

Tomando essas fundamentações como base para análise, procuramos identificar a intertextualidade que cada evangelista lança mão para construção da cenografia, constituída nos dois primeiros capítulos dos evangelhos em pauta, que progressivamente vai sendo validada pela própria enunciação.

A noção de cenografia favorece a apreensão do ethos, pelo processo em que a enunciação se autolegitima ao instituir um enunciador e um coenunciador, de acordo com um conteúdo desenvolvido no próprio texto.

Ao enunciar, o autor constrói sua própria imagem em função da que ele constrói do leitor, e nesse aspecto, o enunciador se apropria de representações sociais valorizadas pelos seus interlocutores. Nesse sentido, Charaudeau observa que “o ethos relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira que ele pensa que o outro o vê” (2006, p. 115).

Retomando concepções aristotélicas sobre ethos na retórica, tanto na demonstração do caráter e costume de uma pessoa ou grupo, como também na constituição do discurso, Maingueneau expõe que por um lado a noção de ethos contribui para identificação da posição discursiva do enunciador, dito e mostrado através do texto, por outro lado, a categoria do ethos discursivo viabiliza a possibilidade de identificação do modo como a cenografia coloca em evidência o próprio texto que a constrói. Nessa abordagem, o ethos é integrante da cena de enunciação que valida o discurso, sendo ao mesmo tempo validado por ela (2005, p. 69).

Quanto aos modos da organização do discurso, Charaudeau destaca que o texto é evidenciado como “manifestação material da encenação de um ato de comunicação” (2008, p. 153 e 77). Nesses termos, os modos de organização do discurso podem entrelaçar-se na produção do texto, sendo que cada um tem uma funcionalidade diferenciada. Vale ressal-

tar que um modo pode ser o condutor do texto, alocando os outros modos, ou mesmo ter sua função como complementaridade.

Os modos de organização mencionados são concebidos como: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo, lembrando que o modo enunciativo é caracterizado por uma função de predominância na organização do discurso, pois é a partir dele que se estabelece a posição do locutor em relação a si mesmo e ao interlocutor, resultando na determinação da encenação dos modos descritivo, narrativo e argumentativo (CHARAUDEAU, 2008, p. 68, 64).

3. *Posição discursiva de Mateus na cena enunciativa*

Na abertura do livro de Mateus percebe-se o modo enunciativo de organização do discurso, construído a partir de uma enunciação delocutiva, em que o locutor se apaga de seu ato locutivo e traz para a enunciação outras vozes através de um reservatório histórico, na identificação das raízes de um povo, sendo articulado pela encenação descritiva. Combinado ao enunciativo se observa o *modo descritivo* na encenação do primeiro capítulo, que introduz o livro de Mateus com o recurso da genealogia para nomear os componentes da árvore genealógica do povo judeu, a partir de Abraão, pai da nação, até Jesus.

Registro da genealogia de Jesus Cristo, filho de Davi, filho de Abraão (MATEUS, 1:1)

No enunciado introdutório, o uso da palavra *filho* não assume o sentido de ligação carnal direta entre pai e filho, mas uma concepção histórica de ligação de gerações. Assim, identificamos que nessa situação de comunicação a palavra *filho* adquire sentido específico de *descendente*. Através da descrição da origem de Jesus, na apresentação do enunciador há o reconhecimento da identidade judaica dele, apontando para sua ligação com a linhagem real de Davi, de forma regressiva, culminando com a origem em Abraão. No entanto, o enunciador cria uma forma de organização diferenciada das genealogias encontradas no Velho Testamento. A partir dessas constatações, observamos que nesta cena de enunciação o *modo descrever* está intimamente ligado ao *modo argumentar*, pois o enunciador lança mão de operações lógicas para causar efeitos de sentidos. A descrição é finalizada com a seguinte organização:

... e Jacó gerou José, marido de Maria, da qual nasceu Jesus, que é chamado Cristo. Assim, ao todo houve catorze gerações de Abraão a Davi, catorze de

Davi até o exílio na Babilônia, e catorze do exílio até o Cristo. (MATEUS, 1:16,17).

Ao mesmo tempo que o enunciador reconhece Jesus como judeu, se coloca também, implicitamente, como o próprio judeu conhecedor da história do povo a quem ele se dirige.

Foi assim o nascimento de Jesus Cristo: Maria, sua mãe, estava prometida em casamento a José, mas, antes que se unissem, achou-se grávida pelo Espírito Santo (MATEUS, 1:18).

Mudando para encenação narrativa, o enunciador desempenha o papel de testemunha que narra, levando o leitor a descobrir “um mundo que é construído no desenvolver de uma sucessão de ações que se influenciam uma às outras e se transformam num encadeamento progressivo” (CHARADEAU, 2008, p. 157).

O começo da narrativa é marcado pela expressão ‘*Foi assim*’, caracterizando a sucessão como um tipo de encadeamento em que as sequências se sucedem de maneira linear e consecutiva, cada uma constituindo o motivo que engendra a seguinte.

A interligação das três gerações, evocada pelo enunciador como estratégia discursiva, é reforçada através do discurso relatado, em que a voz do anjo assim é citada, em forma de discurso direto, como sinal de uma autoridade sobrenatural.

...apareceu-lhe um anjo do Senhor em sonho e disse: José, filho de Davi, não tema receber a Maria sua mulher, pois o que nela foi gerado procede do Espírito Santo (MATEUS, 1:20).

O enunciador reporta a voz do anjo, que designa José como *filho de Davi*, portador de uma missão especial de ligação com a tribo de Judá. Pela autoridade da voz do anjo há a declaração que Jesus foi concebido pelo Espírito Santo, e faz remissão ao texto de Isaías 7:14, profeta de grande valor na composição histórica dos livros integrantes do Tanach,¹ na cultura judaica, a fundamentação de base da promessa:

Tudo isso aconteceu para que se cumprisse o que o Senhor dissera pelo profeta: “A virgem ficará grávida e dará à luz um filho, e lhe chamarão Emanuel” que significa ‘Deus conosco’ (MATEUS, 1:22,23).

¹ Tanach é a Bíblia Hebraica – já se encontra tradução em português – equivale aos livros canônicos do Velho Testamento.

Com essa citação, no intertexto com livro de Isaías, fica demonstrada a força argumentativa de convencimento para que José recebesse Maria como sua esposa. Nessa perspectiva, Berger comenta: “...quando um texto bíblico é citado, isso não ocorre para honrar o texto passado, mas para articular e formular com ele aquilo que está acontecendo na nova situação” (BERGER, 2004, p. 261).

Na narrativa de Mateus, identificamos o estatuto de narrador, que de acordo com as concepções de Charaudeau, conta a história em terceira pessoa, *princípio da delocutividade*, mostrando-se como um observador dos acontecimentos (2008, p.194, 195)

Depois que Jesus nasceu em Belém da Judéia, nos dias do rei Herodes, magos vindos do oriente chegaram a Jerusalém e perguntaram: Onde está o recém-nascido rei dos judeus? Vimos a sua estrela no oriente e viemos adorá-lo (MATEUS, 2:1).

Neste relato não há informações detalhadas do nascimento de Jesus como no de Lucas, somente é feita uma menção ao nascimento, e a riqueza de detalhes está dirigida para a história dos magos do oriente. O advérbio *Depois*, como situação no tempo, dá efeito de início da sucessão histórica. Mateus é único no relato da história dos magos, buscando intensificar a importância de Jesus para o povo judaico, reportando a pergunta dos magos: *Onde está aquele que é nascido rei dos judeus?* O advérbio de lugar ‘*Onde*’ no início da pergunta serve como estratégia argumentativa para apontar Belém como lugar do nascimento de Jesus, em cumprimento da profecia e aliança de Deus feita com Davi.

A posição discursiva do enunciador que fala como judeu para judeu, evoca sentidos que podem ser apreendidos através da intertextualidade (o que é dito) e pela interdiscursividade (o que não é dito), e que também contribuem para apreensão do ethos. Charaudeau alega que o sentido se “constrói na confluência entre o *dito* e o *não dito* (o explícito e o implícito)” (2008, p. 13).

A apreensão do ethos na narrativa de Mateus identifica um enunciador que recorre à tradição judaica na construção de sentidos, para revelação do cumprimento da promessa da vinda do messias. O enunciador procura adaptar a imagem de si mesmo aos esquemas coletivos que ele acredita estarem interiorizados e serem valorizados por seu público alvo.

A intertextualidade, na abertura do livro de Mateus, através da genealogia, constrói a cenografia de *arquivo* que contém registros históricos. Esse procedimento remete o interlocutor ao livro de Êxodo que

começa também com a genealogia dos filhos de Jacó e se segue com a narrativa do nascimento de Moisés. A palavra *Registro* caracteriza a motivação que impulsiona o narrador, isto é, a busca da origem através de registros históricos. Para o judeu, conhecer a procedência de alguém significa reconhecer seus direitos.

A cenografia discursiva de *arquivo de registros* que vai sendo construída a partir da genealogia na introdução, serve como link entre Velho e Novo Testamento. Através do intertexto com os registros dos textos sagrados da cultura judaica, a cenografia se constitui como processo que vai se validando a cada cena.

Ao introduzir o livro, na intertextualidade com as origens do povo hebreu, o leitor-modelo fica evidenciado na figura dos judaizantes. Assim, o enunciador focaliza nessa parte introdutória a figura de José como o link nessa história que interliga Jesus com a tribo de Judá, raiz de Davi, parte integrante da história messiânica do povo judeu. Inicia o capítulo apresentando a ligação aos personagens principais da história do povo: Davi e Abraão. A legitimação recíproca entre a cenografia e sua enunciação passa pela legitimação do ethos, em que no discurso o enunciador está construindo sua imagem de judeu que fala aos judeus, pois não basta-lhe apresentar imagem de judeu, é preciso que fale como tal, e vale ressaltar que o contexto histórico era o do Império Romano.

4. *Posição discursiva de Lucas*

A narrativa de Lucas é introduzida com o modo de organização enunciativo, com uma combinação de enunciação elocutiva e alocutiva, evidenciadas pelas marcas dos pronomes pessoais EU, revelando o ponto de vista do locutor, e o TU, demonstrando uma relação de influência entre locutor e interlocutor.

Muitos já se dedicaram a elaborar um relato dos fatos que se cumpriram entre nós, conforme nos foram transmitidos por aqueles que desde o início foram testemunhas oculares e servos da palavra. Eu mesmo investiguei tudo cuidadosamente, desde o começo, e decidi escrever-te um relato ordenado, ó excelentíssimo Teófilo, para que tenhas a certeza das coisas que te foram ensinadas (LUCAS, 1: 1- 4).

Na enunciação elocutiva, o narrador se coloca inicialmente como um ‘nós’ inclusivo, entre os *muitos que se dedicaram a elaborar um relato dos fatos*. Logo a seguir, como um investigador cuidadoso faz uma declaração afirmando: ‘*Eu mesmo investiguei tudo cuidadosamente*’. De

acordo com essa perspectiva, “o locutor se limita a *declarar verdadeiro* um saber que ele supõe constituir uma dúvida para o interlocutor; ele se atribui, com isso, uma *posição de autoridade*” (CHARAUDEAU, 2008, p. 98). Nesta situação, o interlocutor somente é testemunha da *declaração* do locutor. Modalidades elocutivas como opinião, saber, organização, entre outras, podem contribuir para construção do ethos no ato enunciativo.

Na enunciação alocutiva, o papel do locutor é o de realizar uma proposta que estabeleça com seu enunciado uma ação a realizar: ‘*e decidi escrever-te um relato ordenado, ó excelentíssimo Teófilo, para que tenhas a certeza das coisas que te foram ensinadas*’. O locutor se oferece a realizar a ação em benefício do interlocutor, e atribui a si uma posição de ‘poder fazer’, já que é ele quem faz a oferta. (CHARAUDEAU, 2008, p. 89).

Após esta introdução, o narrador em primeira pessoa desaparece, abrindo espaço para uma enunciação delocutiva, em que a história é narrada em terceira pessoa, até o final do livro. O enunciador traz a voz da verdade para a ordenação histórica a que propôs. Passa a narrar como historiador que realizou pesquisa detalhada sobre a história de Jesus. A partir de então, o narrador desempenha o papel de uma testemunha que está em contato direto com aqueles que viram e ouviram Jesus, personagem principal, pois assim se expressa: *conforme nos foram transmitidos por aqueles que desde o início foram testemunhas oculares e servos da palavra*.

A organização do discurso se apresenta nos planos narrativo, descritivo e argumentativo, sendo que, alternadamente, um justifica o outro ora contando o fato ora testemunhando uma experiência, ora descrevendo para identificar e qualificar os seres, ora argumentando para demonstrar relações.

No tempo de Herodes, rei da Judéia, havia um sacerdote chamado Zacarias, que pertencia ao grupo sacerdotal de Abias; Isabel, sua mulher, também era descendente de Arão. Ambos eram justos aos olhos de Deus, obedecendo de modo irrepreensível a todos os mandamentos e preceitos do Senhor. Mas eles não tinham filhos, porque Isabel era estéril; e ambos eram de idade avançada (LUCAS, 1: 4-7).

A função de abertura do modo narrativo identificada em: ‘*No tempo de Herodes, rei da Judéia, havia um sacerdote chamado Zacarias*’ permite a sucessão das ações em sequência motivada, recaindo no princípio de intencionalidade. Dessa forma, a organização do modo narrativo

introduz um encadeamento que permite situar a narrativa do nascimento de João Batista, e consequentemente o de Jesus. Também, a expressão ‘*No tempo do rei Herodes*’ tem o efeito de fornecer um enquadre espaço-temporal para localizar a época do relato.

O efeito de saber, no modo descritivo, pode ser mostrado na seguinte sequência: “*Zacarias, que pertencia ao grupo sacerdotal de Abias; Isabel, sua mulher, também era descendente de Arão*”. Ao identificar Zacarias como pertencente ao grupo sacerdotal de Abias e Isabel à descendência de Arão, o narrador utiliza esse conhecimento para trazer a prova da veracidade de seu relato, buscando fundamentação no Velho Testamento a respeito da liturgia e descendência sacerdotal.

Charaudeau alega que o efeito de confiança procede de uma intervenção explícita ou implícita do descritor, que é levado a exprimir sua apreciação pessoal (2008, p. 141). Este procedimento linguístico assim é identificado: *Ambos eram justos aos olhos de Deus, obedecendo de modo irrepreensível a todos os mandamentos e preceitos do Senhor. Mas eles não tinham filhos, porque Isabel era estéril; e ambos eram de idade avançada.* A conjunção ‘*Mas*’ suscita algumas limitações: esterilidade e velhice.

O enunciador usa o Velho Testamento como pano de fundo, dialogando com a história de Abraão e Sara, pois não tinham filhos porque ela era estéril e, tiveram o filho Isaque na velhice. Essa é uma interligação implícita que pela interdiscursividade traz à memória o concerto de Deus com Abraão, pai de uma nação através de um único filho – Isaque. Nesse quadro, é possível realizar uma leitura de episódios da vida de Abraão e Sara como cenas validadas que se atualizam e fazem reviver a história do povo hebreu. Nesse aspecto, o descritivo dá sentido ao narrativo, e o argumentativo lhe oferece as ligações de causa.

Em Lucas, a cenografia é constituída no discurso como livro histórico, e a medida que o texto se expande, a cenografia vai sendo validada como um livro histórico que contempla os excluídos socialmente. Tal concepção fica evidenciada na expressão: ‘*decidi escrever-te um relato ordenado, ó excelentíssimo Teófilo*’. Nesses termos, o coenunciador Teófilo é a representação dos gentios discriminados por judeus, no início do cristianismo.

Ao narrar os fatos, o evangelista-enunciador tem um público alvo, seu leitor-modelo é composto de gentios cristãos, sendo representados através da figura de Teófilo. O enunciador demonstra, no decorrer do dis-

curso, que os excluídos merecem atenção especial. No início do cristianismo existiam muitas discussões sobre a ideia de exclusividade do evangelho para os judeus, povo escolhido segundo a tradição judaica.

Na cultura hebraica, a situação de esterilidade era humilhante, significando desonra. Através das expressões: *não tinham filhos, Isabel era estéril, ambos eram de idade avançada*, o enunciador enumera atributos considerados desqualificantes para a mulher. Ao mesmo tempo, pela interdiscursividade com a história de Abraão e Sara, sinaliza esperança para os discriminados, o que é confirmado com o seguinte desfecho:

Depois disso, Isabel, sua mulher, engravidou e durante cinco meses não saiu de casa. E ela dizia: "Isto é obra do Senhor! Agora ele olhou para mim favoravelmente, para desfazer a minha humilhação perante o povo" (LUCAS, 1:25).

Lucas destaca a figura de Maria em um contexto histórico em que a mulher era ignorada socialmente. Também, a genealogia montada por Lucas no capítulo 3 mostra a descendência de Maria, que não pertence a linhagem real que se seguiu a Davi. Tais fatos fortalecem a ideia de atenção dada aos discriminados e, através da interdiscursividade é possível essa leitura, pois o cântico de Maria é intertextualizado com o de Ana que era estéril e depois de orar insistentemente Deus lhe concedeu um filho – Samuel – último juiz em Israel.

Sendo a cenografia o lugar enunciativo que engendra o ethos, o livro histórico tem sua produção ligada ao NARRADOR HISTÓRICO. Charaudeau considera que esse narrador implica o leitor enquanto destinatário de uma história contada que este deve receber como representação fiel de uma história real (2008, p.187). Nessa perspectiva, esse historiador organiza a representação da história contada da maneira mais próxima dos fatos da realidade, utilizando arquivos, testemunhas e documentos, tal como mostrado: *conforme nos foram transmitidos por aqueles que desde o início foram testemunhas oculares e servos da palavra. Eu mesmo investiguei tudo cuidadosamente*.

5. Considerações finais

Trabalhar o texto bíblico como *corpus* de análise não é uma prática comum na academia, restringindo-se às instituições no âmbito religioso, em que obviamente, a análise de textos se situa no campo da exegese e da hermenêutica. Considerando que a distribuição de Bíblias se expandiu muito no Brasil, nos últimos anos, possibilitando maior facilidade de

acesso aos seus textos, torna-se produtivo, na área do ensino, uma exploração desse gênero, pois pode estimular o interesse do desenvolvimento da capacidade de interpretação.

A análise do discurso, de base enunciativa, fornece instrumentos de grande valor para penetrar nas profundezas do texto, e oferece chaves que abrem portas para desvendar mistérios escondidos, mas que podem ser revelados através do próprio texto. Vale destacar as contribuições relevantes de Charaudeau e Maingueneau, cada um com sua abordagem instigante para fazer brotar os sentidos dos textos.

Pela construção da cenografia através dos modos de organização do discurso, o ethos se mostra pela força da expressão manifestada por meio de seleção das palavras e sucessão do encadeamento narrativo. Assim, na introdução do livro de Mateus, o ethos engendrado na enunciação delocutiva, com recursos do modo descritivo, é apreendido como o de um Judeu falando aos Judeus, sendo que na introdução do livro de Lucas, modalidades elocutivas como opinião, saber, organização, contribuem para identificação do ethos, no ato enunciativo, o de um Historiador falando aos gentios.

O enunciador em Mateus liga Jesus ao Velho Testamento, de forma explícita através das citações. Em Lucas, a interligação é feita através de implícitos, em que as palavras dialogam com outro tempo em outro lugar. O repertório das cenas validadas, escolhidas pelos enunciadores, permitem uma interdiscursividade que reflete no modo como o ethos é apreendido. Componentes da encenação narrativa contribuem para identificação da maneira pela qual narrador e leitor são significados ao longo da própria narrativa. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a narrativa permite a captação do ethos, também concebe a imagem daquele a quem o enunciador se dirige.

O recorte metodológico que delimitou os dois primeiros capítulos de Mateus e Lucas para formação do *corpus* de análise permitiu a possibilidade de comparação entre os dois, e a partir das diferenças que se configuram nos textos, torna-se viável captar a posição discursiva de onde fala o enunciador-evangelista, pelos recursos da constituição da cenografia, do ethos discursivo e dos modos de organização do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARKER K. (Org.). *Bíblia de estudo NVI*. São Paulo: Vida, 2003.

BERGER, K. *Hermenêutica do Novo Testamento*. São Leopoldo: Sino-dal, 2004.

BÍBLIA Sagrada. Nova versão internacional. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2001.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O ethos na análise do discurso. In: _____. *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

POLIFONIA E INTERTEXTUALIDADE EM CHARGES

Lygia Maria Gonçalves Trouche (UFF)

lymt@terra.com.br

Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis [...] O intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é recuperável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspás. (Barthes)

1. Apresentação

Este texto pretende analisar, sob o ponto de vista da encenação discursiva (CHARAUDEAU, 1992), no gênero “charge”, os procedimentos linguísticos, icônicos e discursivos na construção dos efeitos de sentido produzidos pela organização textual. Especificamente, tomaremos como *corpus* de análise charges publicadas no jornal *O Globo* e do site <http://www.chargeonline.com.br>.

O suporte teórico metodológico se fundamenta nos conceitos de texto, contexto, intertextualidade e polifonia vinculados ao conceito de conhecimento sociocognitivo. Essa análise visa, portanto, à discussão dos aspectos linguísticos e icônicos que, via inferenciação, atualizam o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento estilístico e, especificamente o conhecimento de outros textos e discursos que permeiam a cultura.

A proposta de nossa reflexão é apresentar, sob uma perspectiva pedagógica, os conceitos de polifonia e de intertextualidade como um caminho para a interpretação do(s) sentido(s) do texto.

Temos, pois, como objetivo principal evidenciar que a charge pode dialogar com outros textos não verbais de circulação social (fotos, pinturas, escultura etc.) ou verbais, incorporando-os ao seu próprio texto, agora já sob novos valores de significado.

Essa análise visa, portanto, à discussão dos aspectos linguísticos e icônicos que, via inferenciação, permitem um trabalho pedagógico de leitura crítica e abrangente não só de aspectos discursivos, mas também de fatos do cotidiano de nossa cultura.

2. *Texto: produto da atividade discursiva*

O texto é um produto da atividade discursiva. Isso implica entender que o sentido do texto resulta de uma atividade sociocomunicativa entre interlocutores. O ato de comunicação (CHARAUDEAU, 1992, p. 634) é um dispositivo composto de um sujeito falante (locutor na fala ou na escrita) e de um interlocutor que mantém entre si uma relação para a produção dos sentidos. Logo, a participação do leitor é fundamental na cocriação do sentido do texto.

Um texto, para cumprir sua função social, naturalmente equilibra a informação nova com o já sabido, para que possa haver a progressão das ideias, sem o excesso de novidade que o tornaria hermético, dificultando ou até impedindo que inferências sejam realizadas.

Sabemos, também, que o texto sempre dialoga com outros textos recorrentes em dada sociedade. Assim, a remissão frequentemente se faz a “conteúdos de consciência” (INGEDORE, 2000) guardados na memória do interlocutor que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, são (re)ativadas, via inferenciação. Por inferência entende-se, de modo simples, a capacidade que possui o interlocutor de tornar explícito o que está implícito. Para tanto, além de conhecimentos linguísticos, requer-se do interlocutor a “leitura” das redes de intertextualidade, da situacionalidade, da informatividade e da pragmática.

O processo de inferenciação se dá com base no conhecimento de mundo (ou saber enciclopédico) e nas práticas sociais compartilhadas. Assim, com ancoragem na informação dada, opera-se a progressão textual através da introdução de informação nova, estabelecendo-se as relações de sentido. Quer para a remissão, quer para a progressão textual, cada língua possui uma série de recursos expressivos, englobados como coesão textual.

A relação entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios e/ou partilhados pode ser evidenciada, levando-se em conta a intertextualidade, a situação comunicativa e todo contexto sociocultural.

A proposta de nossa reflexão é apresentar os conceitos de polifonia e de intertextualidade, sob o ponto de vista da análise do discurso, como um caminho para se abordar o sentido do texto. Como ressalta Maingueneau (1997, p. 9),

A existência e o sucesso da análise do discurso, ou, mais exatamente, daquela que, por vezes, é chamada de “escola francesa de aná-

lise do discurso” não são coisas por si evidentes. O lugar de uma disciplina desta natureza não estava previamente inscrito no campo do saber. Na realidade, é preferível interpretá-la, no interior de uma certa tradição, como o encontro de conjuntura intelectual e de uma prática escolar.

Nosso objetivo, portanto, será discutir a produção de sentido de textos (verbais e não verbais) de jornal, privilegiando o ponto de vista de fatores constitutivos da textualidade: a polifonia (e a intertextualidade).

3. *Gênero “charge”*

Charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas. Naturalmente, possui um alcance maior do que um editorial, por exemplo, por isso a charge, como desenho crítico, é temida pelos homens públicos.

As charges são elaboradas por desenhistas e podem retratar diversos temas como, por exemplo, assuntos cotidianos, política, futebol, economia, ciência, relacionamentos, artes, consumo, etc. Costumam ser publicadas em jornais, revistas, livros, etc. e com o desenvolvimento da Internet, apareceram vários sites especializados em charges.

Observemos os exemplos a seguir de textos híbridos (verbal não verbal) como também uma forma de ler criticamente o mundo, de produzir significados, estabelecendo nexos com o real empírico. Nas charges de Chico, a seguir, há, pelo menos, duas grandes “vozes” na composição estrutural do texto e no efeito de sentido que provocam – as obras “O grito” de Munch e “O grito do Ipiranga” de Pedro Américo. A charge recebe o título do “Os gritos” numa clara alusão ao novo significado que se constrói. O terceiro grito, a charge de Chico, transforma a sensação de dor, de susto e de horror (perceptíveis no quadro de Munch) em sensações semelhantes, agora, óbvias como decorrência da situação política brasileira representada, pela interferência na pintura de Pedro Américo: trocam-se figuras históricas, por políticos cassados responsáveis por sucessivas crises de ética no governo Lula, bem como de outros candidatos à presidência da República – todos englobados em rejeição semelhante. A interpretação, embora não seja a única possível, permite perceber tanto uma crítica aos candidatos à presidência da República, quanto ao comportamento vergonhoso de grande parte de políticos brasileiros. A polifonia se manifesta ainda no nome “Os gritos” em clara correspondência

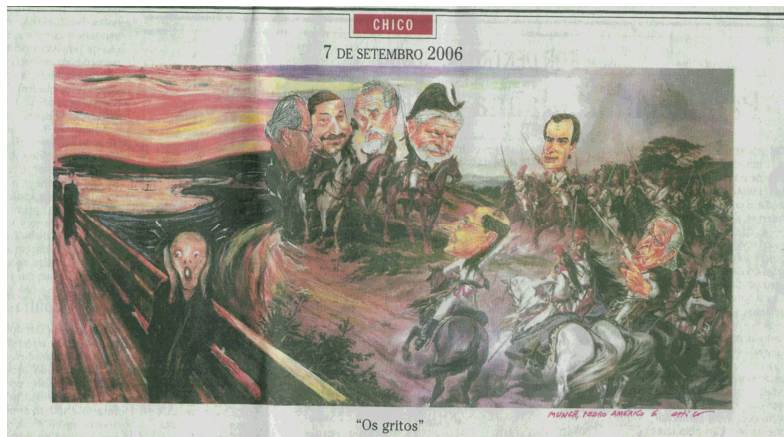
às pinturas de Munch, de Pedro Américo e a charge de Chico. Cada grito com um significado especial. Os significados de cada um acabam por produzir novos efeitos de sentido já mencionados. Embora as charges se refiram a fatos já passados no tempo, são importantes para destacarmos questões de intertextualidade polifonia.



O GRITO, Munch



O Grito do Ipiranga, Pedro Américo



O Globo, 7/09/06



O Globo, 11/09/06

Um texto sempre dialoga com outros textos recorrentes em dada sociedade. Assim, a remissão frequentemente se faz a “conteúdos de consciência” (INGEDORE, 2000) guardados na memória do interlocutor que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, são (re)ativadas, via inferenciação.

Observemos as seguintes charges do jornal O Globo de 13 e 15 de agosto de 2011, respectivamente:



Percebe-se, por inferenciação, que o assunto em destaque pelo chargista se refere às denúncias de corrupção nos diversos ministérios do governo federal e, agora, envolvendo também altos escalões do exército.

A realização de inferências caracteriza um aspecto fundamental na leitura/compreensão e interpretação de textos e relaciona-se com o “conhecimento de mundo” do leitor. Entende-se por inferência a capacidade que possui o interlocutor de tornar explícito o que está implícito. Para tanto, além de conhecimentos linguísticos, requer-se do interlocutor a “leitura” das redes de intertextualidade, da situacionalidade, da informatividade e da pragmática.

Para que a inferência se realize, faz-se necessária uma certa familiaridade com outras manifestações discursivas, a fim de que as relações textuais se evidenciem na leitura.

4. Aspectos fundamentais para compreensão e interpretação do texto

Destacamos como componentes essenciais para a atualização de sentidos do texto a inferenciação, a intertextualidade e a polifonia.

O processo de inferenciação se dá com base no conhecimento de mundo (ou saber enciclopédico) e nas práticas sociais compartilhadas. Assim, com ancoragem na informação dada, opera-se a progressão textual através da introdução de informação nova, estabelecendo-se as relações de sentido.

A intertextualidade, em síntese, diz respeito aos modos como a emissão, e a recepção de um texto dependem, para a produção de sentido, do (re-)conhecimento que se tenha de outros textos com os quais possa relacionar-se. Tome-se, ainda como exemplo, o seguinte trecho:

Uma das formas mais comuns e contraditórias de buscar transmitir experiência e proferir conselhos conclusivos a partir de uma vivência presumidamente autorizada e consistente é aquela expressa nas máximas e aforismos [...] Para evitar um dogmatismo que, muitas vezes, cumpre uma função doutrina-dora e indutora de fragilidade mental, é preciso ir colocando incômodos pontos de interrogação ao final de muitas máximas. De fato, quem espera sempre alcança? A pressa é inimiga da perfeição? A vingança tarda, mas não falha? Cada um sabe onde aperta o sapato? Deus ajuda quem cedo madruga? O silêncio é de ouro? [...] Duvidemos um pouco...

(Mário Sérgio Cortella, “Folha equilíbrio”, *Folha de S. Paulo*, 6/02/03)

Há essas vozes que correspondem a um enunciador genérico cujo texto faz parte do repertório de uma comunidade. Os provérbios produzem uma “enunciação-eco” (KOCH, 2000, p. 50) de um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio, cujo efeito de verdade é garantido pelo enunciador genérico, representante do saber comum.

Parece, pois, essencial que o professor, ao discutir um texto em sala de aula, chame atenção para a questão da intertextualidade como um fator decisivo de coerência e de construção dos sentidos. Não se deve abordar um texto de forma ingênua, mas com uma atitude de análise que privilegie as marcas enunciativo-discursivas.

Maingueneau faz uma distinção entre intertextualidade e intertexto: o intertexto é o conjunto de fragmentos convocados (citações, alusões, paráfrase...) em um corpus dado, enquanto intertextualidade é o sistema de regras implícitas que subjaz a esse intertexto, o modo de citação que é julgado legítimo pela formação discursiva, o tipo ou o gênero de discurso do qual esse corpus provém. (MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2004, p. 289)

Já o termo polifonia designa as diversas vozes responsáveis pelas diferentes perspectivas, pontos de vista, posições ideológicas que constituem um enunciado. Em qualquer cena enunciativa (enunciação em espaço instituído, definido pelo gênero) interagem personagens (figuras do discurso) que podemos assim resumir:

a) locutor: é o que fala, o que é entendido como fonte do dizer. É referido pelo pronome pessoal “eu” com suas demais marcas de primeira pessoa. É uma personagem discursiva;

b) sujeito falante empírico: é o produtor efetivo do enunciado;

c) enunciator: é o que representa a pessoa que vê (o centro de perspectiva).

Eis a distinção proposta por Ducrot: sujeito falante “é o autor empírico do enunciado, seu produtor [...] exterior ao sentido do enunciado”; o locutor “um ser que, no próprio sentido do enunciado, é apresentado como seu responsável”; o enunciator “um ser de pura enunciação, que determina o ponto de vista a partir do qual os acontecimentos são apresentados”. Isso lhe permite tratar o problema da polifonia. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU (2004, p. 319)

Os pontos de vista expressos pelos enunciadores podem coincidir ou não entre si, bem como podem coincidir ou não com a perspectiva do

locutor; temos, então, casos de adesão ou não à (s) perspectiva (s) polifonicamente enunciada (s).

Vejamos os exemplos:

a)



Intertextualidade: aproveitamento irônico, com mudança de sentido do verbo “precisar” de texto de Fernando Pessoa: “Navegar é preciso, viver não é preciso”./ Navegar é preciso, governar não é preciso.

Polifonia: voz do cartunista em sua crítica às constantes viagens do presidente Lula; voz geral do senso comum que também criticava a postura do presidente.

b)



Intertextualidade: alusão irônica ao código de barras (imagem) que indica o preço das mercadorias, com crítica à ação devastadora dos desmatamentos como resultado de busca de grandes lucros ilegais.

Polifonia: ênfase à voz constante dos que criticam a atitude pouco eficaz dos governos no combate ao desmatamento e a venda de madeira ilegal; alusão implícita à corrupção existente nesse assunto.

c)



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

Intertextualidade e polifonia: o aspecto icônico (o mapa do Brasil) despencando como as encostas dos morros devido aos temporais como uma forte e contundente crítica ao descaso dos governos. O desenho lembra as tristes fotos jornalísticas dos desabamentos das encostas pelos temporais frequentes na cidade. Percebe-se a alusão à população pobre, representada pela mulher e pelas crianças que assistem impotentes ao desmoronamento.

O chargista, em sua crítica ao descaso do poder público, mostra o Brasil “desmoronando”, crítica que se faz também em vários setores da sociedade.

Como se pode notar, não há coincidência total entre os conceitos de intertextualidade e polifonia. O conceito de polifonia é mais amplo que o de intertextualidade, isto é, todo caso de intertextualidade é um ca-

so de polifonia, não sendo, porém, verdadeira a recíproca: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade.

5. *Reflexões finais*

A análise de texto implica sempre um trabalho de letramento continuado ao longo da vida, pois como todo ato de leitura põe, face a face, quase sempre em confronto, conhecimentos de mundo e experiências discursivas diferentes. Muitos aspectos não podem ser relegados no ato de comunicação para a construção de sentido do texto, sempre resultante de uma interação necessária entre os interlocutores.

Segundo Charaudeau (2006:67),

A situação de comunicação constitui assim o quadro de referência ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma comunicação. Como poderiam trocar palavras, influenciar-se, agredir-se, seduzir-se, se não existisse um quadro de referência?

Assim, a leitura como atividade pedagógica requer do professor uma experiência como leitor capaz de permitir uma orientação segura a seus alunos, para que se tornem também eles leitores menos ingênuos, frente à construção textual. É imprescindível a percepção e a descrição desse quadro de referências, para que as trocas linguageiras se deem entre os interlocutores, de forma consciente. Parece que um trabalho de leitura que valorize as questões de polifonia e intertextualidade poderá expandir, de modo expressivo, a capacidade de compreensão e interpretação de texto dos alunos.

Afinal, os textos que circulam em nossa cultura acabam por produzir efeitos de sentido, construindo simbolicamente o real. Os textos que nos rodeiam, (jornalísticos ou não), têm uma função importantíssima na construção de nosso senso crítico, se formos alertados para as estratégias de sua produção e para as estratégias de recepção.

Esse foi o objetivo desta comunicação: apontar estratégias de leitura para uma análise crítica dos enunciados. O reconhecimento das vozes que se fazem representar nos textos, de modo explícito ou implícito, permite que o leitor seja sujeito de sua recepção, estabelecendo um diálogo produtivo com os textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

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

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências m análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

**POR UMA ABORDAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS
EM SALA DE AULA:
O TRABALHO COM ENTREVISTAS**

Natalia Muniz Marchezi (UFES)

natalia_marchezi@hotmail.com

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

penhalins@terra.com.br

1. Introdução

A inserção dos *gêneros* textuais nas salas de aula de língua portuguesa vem mudando a perspectiva do ensino de linguagem em nosso país. A importância de se trabalhar a língua em uso, através de textos e dos gêneros nos quais eles se manifestam, tem mobilizado professores e educadores, que procuram se adequar a essas novas perspectivas.

Esse percurso não vem sendo fácil. A falta de conhecimento científico e de preparo dos profissionais da educação em lidar com as novas demandas tecnológico-digitais tem, na verdade, reproduzido o ensino tradicionalista em que a internalização de regras e uma visão estática da língua dominam o contexto da sala de aula. Visando a auxiliar o professor a lidar com as informações que ele, agora, possui, foram criados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Entretanto, as mesmas dificuldades persistem e um ensino equivocado da língua continua a imperar nas escolas brasileiras.

Há muitas décadas, os gêneros textuais são protagonistas de estudos, pesquisas e teses. Desde Bakhtin (1997), houve um interesse por parte de linguistas e outros estudiosos da língua acerca da necessidade de se inserir o gênero textual no ensino de língua portuguesa como um eficiente meio para se compreender a linguagem.

A língua deixou de ser entendida como uma estrutura da qual os alunos devem apropriar-se através de sua sistematização e passou a significar algo que eles já possuem, por isso precisa ser adequada às várias situações de uso. Como os falantes se comunicam através de textos, os gêneros textuais são percebidos como socialmente construídos e, portanto, de grande importância para se entender a língua e, conseqüentemente, o contexto em que ela se insere.

Na esfera educacional, essa compreensão modifica a perspectiva do ensino, aproximando o aluno, cada vez mais, de seu objeto de estudo e fazendo-o perceber-se como parte integrante dessas situações discursivas variáveis e dinâmicas.

2. PCN e os gêneros textuais

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) foram elaborados pelo Governo Federal e são referências de qualidade para os ensinos fundamental e médio do país. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola com um nível de qualidade no ensino cada vez maior.

Os PCN, como uma proposta inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresentar ideias do "que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar". Tais parâmetros não são uma coleção de regras e, sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os PCN apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma.

Ao analisarmos os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, veremos que eles se dividem em duas partes: *apresentação da área de língua portuguesa*, em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina, seus objetivos e conteúdos, e a relação texto oral-escrito / gramática; e *língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, em que aparecem os objetivos e conteúdos específicos dessa fase, divididos em prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística.

Os PCN propõem a interdisciplinaridade, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam os PCN (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo); e, na segunda parte, constam informações sobre projetos, uso de tecnologia em sala de aula e critérios de avaliação.

Na parte 1, apresenta-se a língua portuguesa como uma área dinâmica, em constante mudança no que se refere ao ensino, pois tem se migrado de um ensino tradicional, marcado pelo excesso de regras para um questionamento dessas regras e comportamentos linguísticos. No que se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem” (p. 18), o texto, quando usado, é abordado como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma “teoria gramatical inconsistente” (p. 18). Já a perspectiva mais funcional de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas a soma de múltiplas possibilidades que têm seu uso motivado pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino, logo a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

Segundo Santos (2010) “para que a idéia defendida nos PCN possa ser aplicada, é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas para se basear na análise de textos, visando à compreensão e à produção.” A novidade dos PCN é a inclusão de textos orais no ensino de língua. Vale lembrar que Marcuschi (1997) já defendia a inserção dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa. Segundo os PCN, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua.

Na segunda parte, os PCN chamam a atenção para a maneira como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, cujo objetivo é desenvolver no aluno

O domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49).

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa é sustentado pela prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. Dessa forma, de acordo com Santos (2010),

Os conteúdos partem, portanto, de textos, sempre, conforme já foi dito, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno discuta o que vê / lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem.

Ou seja, tem-se o princípio USO→ REFLEXÃO→ USO (p. 65).

No que diz respeito à chamada prática de análise linguística, resalta-se, no texto dos PCN, que ela não é um novo nome para o ensino de gramática, mas uma maneira de perceber fenômenos linguísticos e relacioná-los aos textos:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (p. 78-79).

Em resumo, o que os PCN propõem é um ensino de língua portuguesa diferente do tradicional. Atualmente, com frequência, discute-se o ensino de língua e apresenta-se a importância de o professor desenvolver a competência comunicativa dos alunos, em vez de meramente mostrar-lhes regras gramaticais. Para Travaglia (2003), a língua, é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (p. 17) e só assim se pode conceber o ensino dessa disciplina.

3. *Tipos e gêneros textuais*

Antes de trabalhar de fato com os diferentes gêneros textuais e com os diferentes tipos de texto nas salas de aula, é necessário que o professor tenha consciência da necessidade de apresentar algumas considerações sobre gênero textual e tipologia textual. Tal prática contribuirá de forma significativa com o ensino e aprendizagem de leitura, interpretação e escrita.

Segundo Marcuschi (2005, p. 22) “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente ao não ser por algum texto [...]”. Partindo desse pressuposto, a distinção entre tipo e gêneros textuais é fundamental porque envolve todo processo de leitura, compreensão e produção textual. Para mostrar essa diferença Marcuschi declara:

...para a noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.... (MARCUSCHI, 2005, p. 24 e 25)

Através dessa afirmação fica evidente, que tipologia textual é um elemento empregado para nomear uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Para esclarecer essa sequenciação, nomearam-se os tipos textuais, abrangendo as categorias: argumentação, narração, exposição, descrição e injunção. Dessa forma, os tipos são representados apenas pelos aspectos estruturais, como por exemplos: os lexicais, sintáticos, relação lógica e tempos verbais.

Os gêneros textuais, por sua vez, são os diversos textos que ocorrem na sociedade, encontrados, portanto, no nosso dia-a-dia; são textos orais e escritos que apresentam características intimamente ligadas às práticas sociais. É válido frisar que cada gênero possui uma função social, sendo usados em momentos específicos de interação de acordo com essa função. Alguns exemplos de gêneros são: entrevista, carta comercial, carta pessoal, romance, notícias jornalísticas, artigo de opinião, novela, receita, fábula. Os tipos aparecem em número limitado, sendo apenas cinco, ao contrário dos gêneros que são inúmeros.

A diferença entre gênero textual e tipologia textual, segundo Marcuschi (2005) é exposta de forma equivocada nos livros didáticos. Nesses manuais encontram-se, por exemplo, a carta pessoal como um tipo de texto e não como um gênero textual. Entretanto, a carta é um gênero porque além de apresentar característica particular, transmitir um discurso cotidiano; pode ser construída por vários tipos de textos, uma vez que, todo gênero se realiza em um tipo textual, podendo ocorrer, desse modo, que em um gênero se realize diversas tipologias de texto, chamando assim, heterogeneidade tipológica nos gêneros.

Pesquisas realizadas, no contexto do ensino de língua portuguesa na educação básica, constataram a permanência de algumas práticas tradicionais adotadas por muitos professores. Segundo Irandé Antunes (2003), as aulas de língua portuguesa pautadas numa concepção tradicional de educação, centralizam-se no estudo das nomenclaturas e classificações com exemplos soltos e descontextualizados, fora da realidade do educando, ou melhor, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação diariamente utilizada. Dessa forma, essas práticas contribuem para um conhecimento restrito e artificial dela, gerando nos alunos a dificuldade de refletir, compreender, interpretar os gêneros textuais diversos.

Irandé Antunes relata práticas pedagógicas que não são produtivas, relevantes e significantes no que diz respeito ao trabalho com a ora-

lidade, escrita, leitura e, sobretudo com o ensino de gramática, e ela nos chama atenção que:

Esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. (ANTUNES, 2003, p. 26)

Uma das propostas dos PCN, nos faz lembrar que a escola é um espaço de interação social e, por isso, deve se criar nesta, situações comunicativas entre seus participantes. Os PCN (1998, p. 22) também afirmam que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”. Sua abordagem possibilita o professor a refletir sobre a sua prática docente, observando se as metodologias adotadas por eles têm contemplado a competência discursiva nas interlocuções dos alunos, ou seja, se os diversos textos e gêneros na modalidade oral e escrita têm sido objetos de ensino de português, sobretudo porque a inserção dos gêneros proporciona o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dos alunos.

A linguista Irandé Antunes (2003) convida os professores para uma reflexão crítica de determinadas práticas tradicionais no ensino de português e propõe que desenvolvam pesquisas e atividades pedagógicas dinâmicas, possibilitando a prática constante da leitura e escrita dos alunos. Isso porque a discussão presente com relação à educação está direcionada a:

...concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2002, p. 42).

Propõe-se a inserção de gêneros textuais variados na sala de aula como: relatório, artigo de opinião, carta, requerimento, poema, resumo, entrevista, dentre outros. Evidentemente, a inclusão desses gêneros na escola, além de ampliar nos alunos a competência no uso oral e escrito da língua, proporciona também a aquisição do conhecimento de mundo, contribuindo para uma compreensão coerente dos textos nas diversas situações sociais. Vale ressaltar que, neste artigo, direcionamos os nossos estudos à forma de se trabalhar o gênero entrevista impressa na sala de aula, evidenciando as peculiaridades desse gênero e a sua clara interação.

No processo de leitura e compreensão textual, o professor deve conscientizar os alunos de que todo gênero tem uma funcionalidade, por-

tanto sofre variações estruturais e representa as várias funções comunicativas a depender da situação e dos interlocutores. Entretanto, como o número de gêneros textuais é quase ilimitado, o professor precisa saber que: “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e uso, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas.” (PCN, 1998, p. 24). Tudo isso levando em consideração também a realidade do aluno e as metas a serem alcançadas.

Vale lembrar que, as aulas de língua portuguesa devem estar associadas às atividades de leitura e aos aspectos linguísticos. Relacionar esta prática significativa também significa ampliá-las.

4. O gênero entrevista

Os gêneros textuais estão presentes assiduamente na vida em sociedade, já que toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero. Ainda assim, existe certa confusão para conceituá-los. O termo gênero textual refere-se aos textos materializados encontrados em nosso cotidiano, apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, conteúdo, canal e composição. Segundo MARCUSCHI (2008, p. 155) “os gêneros são formas textuais escritas ou orais, bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”.

Marcuschi (2008) aborda, também, a questão do domínio discursivo, que constituem práticas discursivas dentro das quais é possível a identificação de um conjunto de gêneros que às vezes lhes são próprios como práticas comunicativas institucionalizadas. Para exemplificar, Marcuschi (2008) cita discurso jurídico, discurso jornalístico e discurso religioso. Cada uma dessas atividades, não abrange gêneros em particular, mas origina vários deles.

O gênero do discurso não pode ser tratado independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Ele deve ser concebido como forma cultural e cognitiva de ação social. Os gêneros têm que ser vistos como entidades dinâmicas. Uma construção textual classificada em determinado gênero pode apresentar uma grande variedade de domínios discursivos.

Partindo desse conceito pode-se considerar a entrevista como um gênero que pode ser realizado através de diversos domínios discursivos. Assim, temos a entrevista jornalística, a entrevista científica, que tem em

comum uma forma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por perguntas e respostas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo da entrevista é composto por, pelo menos, dois indivíduos, cada um com um papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas. Sendo assim, a entrevista representa, sem dúvida, uma atividade conversacional, constituindo, assim, numa interação.

Como em toda interação há o desejo de construir perante os outros uma imagem favorável de si próprio, as entrevistas constituem-se em um espaço de confronto, já que é impossível controlar a imagem que um participante faz do outro. Essa impossibilidade acarreta uma desconfiança, que faz com que os participantes se sintam ameaçados uns pelos outros. É esse sentimento de ameaça que caracteriza os conflitos que podem ocorrer entre entrevistador e entrevistado. Em alguns casos, o objetivo do entrevistador é exatamente o de “desmascarar” o entrevistado. Desse modo, as ameaças às faces são intencionais.

De acordo com Fávero e Andrade (2006, p. 157) “entrevistador e entrevistado tem a tarefa de informar e convencer o público. Desempenham, portanto, um duplo papel na interação: são cúmplices, no que diz respeito à comunicação, e oponentes, quanto à conquista desse mesmo público.” Dessa forma, as entrevistas tendem ora para o contrato ora para a polêmica.

Em quaisquer tipos de entrevista, contratual ou polêmica, entrevistador e entrevistado buscam somente interagir com o destinatário desse jogo interacional que é a audiência, por isso os laços que os envolve são considerados frouxos, sejam eles cúmplices ou oponentes. (FÁVERO & ANDRADE, 2006, p. 157)

A entrevista jornalística configura-se em um espaço ambíguo, onde existe a cumplicidade e a polêmica. Espaço em que as faces dos participantes são expostas e ameaçadas, já que o entrevistador-jornalista tem sua face sempre exposta e se não confrontar o entrevistado, terá sua imagem ameaçada como jornalista. Em contrapartida, se realizar a ameaça também se expõe à reação por parte do entrevistado.

Um outro aspecto que pode ser observado nas entrevistas é o tópico discursivo. Segundo Lins (2008)

Teoricamente, tópico pode ser representado como uma estrutura organizada que opera tanto no interior quanto fora das fronteiras das sentenças. E

não é definido e identificado como uma unidade a priori, mas como resultado de marcação de fronteiras.

A categoria de tópico é tomada no sentido geral de “ser acerca de” (aboutness) e se manifesta mediante enunciados formulados pelos interlocutores, a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem. Em resumo, é o assunto do qual se fala.

Em uma entrevista o assunto, geralmente, é lançado pelo entrevistador, que não tem nenhuma garantia da manutenção tópica, visto que, o entrevistado, caso se sinta ameaçado, tem total liberdade de “fugir do assunto” para não prejudicar a sua imagem pública, livrando-o de constrangimentos sociais. Vale ressaltar, que a mudança de tópico é marcada por mecanismos linguísticos ou aleatoriamente, sem o uso de enunciado sinalizador, de modo incoerente, sem o estabelecimento de fronteira tópica.

Numa conversação espontânea a coerência se mostra na medida em que a relação semântica entre enunciados fica evidenciada, conferindo continuidade tópica. Entretanto, podem ocorrer rupturas no desenrolar da conversação, o que não significa que haja incoerência, porque, numa visão global, essas rupturas podem ser vistas como descontinuidades.

5. *Orientações para o trabalho com entrevistas*

Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano.

Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se desejam alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 78).

Ao explorar a diversidade textual, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão.

Um gênero discursivo/textual que é comum e ainda presente no cotidiano da *sociedade* é a entrevista, que, por sua vez, abre um leque de possibilidade de interpretação e de uso, sendo, por isso, excelente corpus para o ensino de língua portuguesa.

A entrevista é *a priori* um gênero da oralidade, mas que também aparece na mídia impressa. O nosso foco são as entrevistas impressas, mas isso não significa que não se deve dar a devida importância à modalidade oral.

É evidente que o gênero entrevista constitui-se como um excelente material a ser inserido nas aulas de língua portuguesa, já que possuem múltiplas possibilidades de estudo. Vários aspectos podem ser abordados, tendo como ponto de partida a entrevista. Pode-se: diferenciar oralidade e escrita; observar a língua em situação real de interação; evidenciar os diversos domínios discursivos; estudar a relação entre entrevistador e entrevistado; atentar-se à manutenção do tópico, ou seja, o assunto que está sendo tratado. Além disso, podem-se analisar diferentes tipos de entrevistas, a fim de se perceber as diferentes formas de organização linguística, através de diferentes exemplos desse gênero, como entrevista de emprego, entrevista política, entrevista pessoal etc., veiculadas em suporte digital ou impresso.

6. Algumas considerações

É válido ressaltar que este artigo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica que está em fase embrionária. Sendo assim, aqui, apresentamos somente a parte inicial do trabalho. Pretende-se, ainda, analisar abordagens de livros didáticos para o gênero estudado, além de desenvolver as diversas possibilidades de utilização das entrevistas em sala de aula.

Pelo pouco que foi observado em livros didáticos, já foi possível perceber que a abordagem dada a esse gênero parece errônea. Suas carac-

terísticas e organização são muito pouco exploradas. Os livros priorizam uma abordagem superficial, que, quando apresenta alguma proposta de atividade com o gênero, muitas vezes, tem sempre o mesmo molde: escolher um membro de sua comunidade, um colega de classe, uma pessoa da família e realizar uma entrevista. Exercícios deste tipo não são totalmente descartáveis, pelo contrário, eles possuem sua validade, mas é necessário que esta entrevista realizada seja mais explorada em sala de aula, abordando aspectos operacionais da linguagem, como organização tópica, por exemplo, e marcadores interacionais e suas funções no processo da conversação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio: orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 180.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LINS, Maria da Penha Pereira. *O tópico discursivo em textos de quadri-nhos*. Vitória: EDUFES, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Leonor Werneck dos. (Org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/61137353/Generos-textuais-nos-livros-didaticos-de-Portugues-Santos-2011>

**PRESCRIÇÃO GRAMATICAL E USO:
O CASO DO PRONOME *LHE*
NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Gilce de Souza Almeida (UFBA)
gilcealmeida@yahoo.com.br

1. Introdução

O quadro pronominal do português brasileiro apresentado nas gramáticas normativas está longe de evidenciar o caráter multifuncional do clítico *lhe* no português brasileiro contemporâneo. Atendendo pelo rótulo de pronome oblíquo de terceira pessoa, cabe-*lhe*, na descrição tradicional, a representação do objeto indireto, porém, em muitos usos, revela comportamento sintático-semântico não previsto nessa função. Em parte, isso decorre da falta de precisão na definição daquilo que tradicionalmente se denomina objeto indireto, ao que se acrescenta o fato de *lhe* ser empregado como objeto direto, comutável pelos clíticos *o/a* (para a segunda e a terceira pessoa), *você*, *senhor/senhora* e *te*.

Esse uso inovador de *lhe* em função acusativa tem sido apontado como consequência da reorganização do quadro pronominal do português brasileiro, provocada pela inserção, primeiramente, de *você* e, posteriormente, de *a gente*.

Neste trabalho, objetiva-se evidenciar a idéia da polissemia morfossintática de *lhe*, em oposição ao tratamento que *lhe* é dado pela gramática tradicional, reunindo observações e resultados de pesquisas empíricas que enfatizam o comportamento desse pronome como objeto direto no português brasileiro.

2. O pronome *lhe* pela gramática normativa

O sistema de pronomes pessoais, ao menos em sua descrição tradicional, guarda vestígios dos casos latinos, de modo que há formas específicas para as funções de sujeito, objeto direto e objeto indireto. Quanto às formas objetivas, na primeira e na segunda pessoa, os itens pronominais *me*, *te*, *nos*, *vos* podem representar tanto o objeto direto quanto o objeto indireto. Na terceira pessoa, por sua vez, o mesmo sincretismo não se verifica, ao menos na ótica dos estudos tradicionais, uma vez que há

formas exclusivas para cada uma dessas funções: *o/a/os/as* e *lhe/lhes*, respectivamente.

No que tange ao clítico pronominal *lhe*, oriundo do dativo *illi*, figura na maioria das gramáticas a ideia consensual de que esse item linguístico representa “essencialmente [o] *objeto indireto*” (CUNHA & CINTRA, 2002, p. 146). Se há certo consenso nessa classificação, o mesmo não se pode dizer em relação à definição do que seja a categoria objeto indireto.

Em latim, a questão do complemento verbal estava bem demarcada, uma vez a representação das funções sintáticas era atendida por um sistema de casos, dentre os quais estavam o acusativo – objeto direto em português –, para representar o ser afetado pela ação verbal, e o dativo – o objeto indireto –, para indicar o beneficiário ou destinatário da ação. Na passagem ao português, o sistema casual foi substituído pela ordem fixa na sentença e as preposições passaram a designar os valores antes estabelecidos pelas declinações. Assim, o objeto indireto passou a ser indicado pela preposição. Decorre daí a ideia de que todo complemento verbal regido de preposição, independentemente de indicar o ser a que se destina a ação verbal ou em cujo proveito ou prejuízo se realiza, deva ser incluído na categoria objeto indireto. É essa a definição que se verifica em Cunha e Cintra (2002, p. 137), onde se lê que objeto indireto é o “complemento que se liga ao verbo por meio de [qualquer] preposição”. A essa definição seguem-se os exemplos:

(01) Duvidava da riqueza da terra.

(02) Necessitamos de uma cabeça bem firme na terra, fincada na terra!

Tal descrição admite que os termos destacados acima e aqueles que representam o beneficiário ou o destinatário são igualmente objeto indireto.

Rocha Lima (2006) e Bechara (2003) expressam certa concordância entre si ao definirem o objeto indireto como o complemento que se refere quase sempre a um ser animado, introduzido pela preposição *a* e, mais raramente, *para* e que expressa o papel de beneficiário, destinatário, sendo comutável pelo pronome pessoal *lhe/lhes*. Usos como os de (01) e (02), em que o argumento introduzido pela preposição (*a*, *de*, *em*, *com*, *para*, *por* etc.) não é cliticizável em *lhe*, são denominados por esses autores complementos relativos.

Quanto à quase exclusividade da preposição *a* como introdutora de objeto indireto no português brasileiro, defendida pelos autores, sabe-

se que as pesquisas com base em amostras de língua falada apontam seu decréscimo em favor de *para*.

Ao tratar o *lhe* particularmente como complemento indireto, a descrição tradicional admite que esse clítico seja um argumento selecionado pelo verbo em frases como (03) e (04), a seguir.

(03) Coloquei-*lhe* na mão um bilhete.

(04) Tenho-*lhe* imenso respeito.

Nos dois exemplos, essa ideia é questionável. Algumas gramáticas, em especial as pedagógicas, têm atribuído ao *lhe* as funções de adjunto adnominal em (03) e complemento nominal em (04), apresentando, porém, explicação pouco elucidativa. No primeiro caso, levam em conta a possibilidade de substituição do clítico pelo pronome *sua/seu, dele/dela*, o que torna evidente a ideia de posse e a relação com o nome. Para explicar o segundo exemplo, os compêndios escolares baseiam-se na possibilidade de ser o item pronominal comutável por *a alguém* e de a preposição não estar ligada ao verbo, mas ao nome.

Diferentemente, Rocha Lima (2006), Cunha e Cintra (2002) e Bechara (2003) não adotam essa classificação, mas, no primeiro caso (04), reconhecem valor possessivo do pronome. Para Cunha e Cintra (2002, p. 305) esse caráter possessivo de *lhe* corresponde ao dativo latino de posse. Bechara (2003) utiliza a designação dativos livres, que são para ele “construções especiais de objeto indireto”, mas reconhece que não estão ligados ao verbo. Para o autor, os dativos livres são representados pelos: a) dativo de interesse (*dativus commodi et incommodi*) – “a quem aproveita ou prejudica a ação verbal”: beneficiário (Ele só trabalha *para* os seus); b) dativo ético – variedade do anterior, “representa aquele pelo qual o falante tenta captar a benevolência do seu interlocutor na execução de um desejo” (Não *me* enviem cartões a essas pessoas); c) dativo de posse – exprime o possuidor (Doem-*me* as costas); d) dativo de opinião – exprime a opinião de uma pessoa (*Para* nós, ela é a culpada).

Com essa exposição breve e despretensiosa, pretendeu-se demonstrar que algumas gramáticas têm tratado o pronome *lhe* maneira simplificada, desconsiderando, por exemplo, seu uso como objeto direto.

3. Sobre o uso de *lhe* como acusativo ou o chamado *lheísmo*

Estudos realizados sob diferentes perspectivas teóricas apontam, de maneira consensual, o desuso de *lhe* no português brasileiro em sua função prototípica, o que levou alguns estudiosos a apontarem, equivocadamente, seu desaparecimento no português brasileiro. Defende-se aqui que o pronome mantém-se vigoroso, contrariamente ao que tem acontecido com os clíticos *o*, *a*, *os*, *as*, mas experimenta – e não é uma tendência atual – um sincretismo de pessoa e de função tendo em vista que alterna entre a segunda e a terceira pessoas e entre o dativo e o acusativo.

Não obstante seu uso regular como forma dativa, encontram-se, já no português arcaico, exemplos do uso de *lhe* como objeto direto, conforme assinala Nascentes (1953), referindo-se ao *Cancioneiro da Vaticana*, do qual se extraíram os exemplos abaixo:

(05) rogu' eu a Deus, que end' á o poder, que mi a leixe, se *lhi* prouguer, veer.

(06) Defendi-*lh'*eu que se non fosse d'aqui, ca todo meu ben perderia per i.

Francisco Evaristo Leoni (1858, p. 198), em *Gênio da Língua Portuguesa ou Causas Racionais e Philologicas*, destacou o uso de *lhe* como objeto direto no português clássico: “Nossos antigos escriptores serviam-se da fôrma *lhe* do pronome pessoal *elle* para denotar o accusativo do mesmo”. Os exemplos a seguir mencionados pelo autor são extraídos de dois textos clássicos: o famoso romance de cavalaria *Palmeirim de Inglaterra* (século XVI), de Francisco de Moraes, e *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses*, de Fernão Lopes de Castanheda:

(07) A duqueza que em extremo *lhe* amava e com todos estes aggravos o nao podia tirar da vontade quiz ver se por manha o poderia haver á mão (Moraes, Palm. d'Ingl. T 1º, P. 2, C. 74, p. 500.)

(08) E quiz Deos que ho Catual nao ousou de matar Vasco da Gama, nem os seus, que bem quizera fazel-o por amor dos mouros que *lhe* peitavam. (Fernão Lopes de Castanheda. História da Índia. L. 1º C. 21)

Leoni (1858), por fim, conclui que:

Esta fôrma a que nossa lingua não podia repugnar por ser analogia á do caso correspondente *illum*, *am*, *ud*, foi, todavia, rejeitada, e, para empregarmos o mesmo pronome em accusativo, precisamos dizer *a elle*, *a ella*, ou então mudar de pronome e usar do determinativo *o*, *a* (LEONI, 1858, p. 198).

A gramática tradicional, de fato, não deu legitimidade à forma *lhe* como objeto direto, excluindo-a de sua descrição dos clíticos acusativos; no entanto esse uso, como já assinalado, é notório na fala dos brasileiros.

Embora não inclua *lhe* no paradigma de segunda pessoa, a descrição tradicional prevê seu uso como clítico dativo de *você*. Segundo Galves (2001), a subida de *lhe* para essa posição está ligada à introdução de *você* no paradigma pronominal, que faz o verbo perder a marcação de segunda pessoa, criando, assim, um contexto favorável ao deslocamento do clítico. Tais alterações repercutem nos clíticos acusativos e no possessivo *seu/sua*, que passam a alternar também entre a segunda e a terceira pessoas.

De acordo com Freire (2005, p. 02), o item *lhe* passa por um processo de especialização e “[...] estaria deixando de ser uma forma tanto de terceira quanto de segunda pessoa para figurar exclusivamente na referência à segunda pessoa, seja na função dativa seja na acusativa”. Pelos estudos de Ramos (1999) e Lucas (2008), usa-se *lhe* no português brasileiro também como complemento direto anafórico de terceira pessoa: “[...] quando o falante do português brasileiro preenche a posição de objeto [...], ele o faz usando ou o pronome tônico *ele* [...] ou a forma dativa *lhe*, estratégia menos usada (RAMOS, 1999, p. 16).

É possível aventar a hipótese de que esse emprego do clítico no português brasileiro seja mais frequente em situações de fala monitorada e na escrita, configurando-se uma tentativa de evitar o preenchimento do objeto, por um lado, com o pronome lexical *ele/ela*, estigmatizados, e, por outro, com o clítico canônico *o/a*, também estigmatizado por indicar pouca naturalidade.

Possenti (2002) destaca que emprego de *lhe* como objeto direto está presente não apenas na fala do indivíduo comum, mas “em todos os espaços mais ou menos cultos”. O exemplo a seguir, reproduzidos do autor, foi extraído da coluna do *Dr. Sócrates*, da revista *Carta Capital*.

(09) Já não era tão jovem, sua força de vontade estaria à prova por longos e cansativos meses. A delicada cirurgia exigiria mãos habilidosas para voltar a exercer, em plenas condições, o ofício que tanto *lhe* apaixonava.

É notório, como afirma Possenti (2002), que o autor da coluna quis evitar o emprego de *ele*, considerado inadequado para o tipo de texto, e, na tentativa de encontrar a forma ‘correta’, recorreu a *lhe*. Isso sugere o elevado grau de desuso das formas canônicas do acusativo na língua.

Ainda ilustrando o emprego do pronome objeto *lhe* como acusativo na escrita reproduz-se, a seguir, um exemplo de escrita mais monitorada. Trata-se do trecho de um trabalho acadêmico. A intenção é evidenciar que, de fato, o uso de *lhe* acusativo parece estar a invadir todos os espaços.

(10) Nas correspondências trocadas com o tio, Sr. Principal de Almeida, Lavradio também se manifesta a esse respeito, comentando a situação vivida por seus antecessores e o possível futuro que *lhe* esperava (MARCOTÚLIO, 2008, p. 169).

Ramos (1999) sublinha que, no português brasileiro, assim como nas variedades africanas e no galego – onde também se verifica o emprego de *lhe* como nos casos exemplificados acima, o traço [+humano] do antecedente condicionaria o uso do clítico. A autora adverte que, no caso do português brasileiro, o estranhamento quando o *lhe* tem um referente [-humano] é mais evidente na língua falada e na escrita espontânea do que na língua falada e escrita monitoradas.

4. O pronome *lhe* como objeto direto pela ótica das pesquisas linguísticas

Apesar de não se tratar de uma tendência atual na língua, como visto, poucos estudos se empenharam na tarefa de empreender uma análise sistemática sobre a questão do dito *lheísmo* brasileiro.

Nascentes (1953), na primeira metade do século passado, já havia registrado a existência do uso de *lhe*, em todo o país, para pronominalizar o objeto direto de segunda pessoa, comparando-o ao *lheísmo* em espanhol e Marroquim (1996 registrou o fenômeno na região Nordeste, particularmente nos estados de Alagoas e Pernambuco).

Segundo Nascentes (1953) o funcionamento de *lhe* como objeto acusativo está correlacionado à sua diminuição como dativo e à analogia com os pronomes *me*, *te*, *nos*, *vos*, que podem funcionar na frase como objeto direto e como objeto indireto. O autor destaca ainda a correlação entre o desaparecimento do clítico acusativo *o/a* e o uso de *lhe* como acusativo. Em relação a essa última questão, Abaurre e Galves (2002, p. 290) afirmam que o pronome de terceira pessoa *lhe* “se alinhou no resto do paradigma uma vez desaparecido (ou em vias de desaparecerimento) o clítico *o/a*.”

No *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul* – ALERS – (KOCH; KLASSMAN; ALTENHOFEN, 2002), a carta 62, que corresponde à questão 09 do questionário morfossintático, registra o uso de *lhe* – “*lhe* (picou)” – como objeto direto em alternância com “(picou) *você*” e “*te* (picou)”. Pelos dados apresentados, a variante preferida é *te* em todas as capitais, seguida de *você*.

Lucas (2006) investiga a expressão do *lhe* acusativo na escrita de jovens da zona urbana do Distrito Federal com base em mensagens postadas no site de relacionamentos *Orkut* e registra 25,8% de *lhe* nessa posição. O fenômeno também foi investigado por Nascimento (2001) em cartas escritas por jovens escolarizados e peças teatrais de autores alagoanos, observando-se os condicionamentos ao emprego de *lhe* para representar o objeto direto.

Ramos (1999) examina o uso dos clíticos de terceira pessoa *le/lhe* como acusativo no português brasileiro e no Espanhol Peninsular, com vistas a determinar as semelhanças do fenômeno nas duas línguas. A autora atribui o fenômeno no português brasileiro à *tensão do sistema pronominal* e, admitindo a necessidade de um estudo mais abrangente sobre a questão, descreve a existência de três comportamentos distintos em relação ao uso de *lhe* como acusativo no português brasileiro, que, em sua abordagem gerativa, trata como três gramáticas:

i) Gramática A: usa-se *você* como expressão universal de tratamento, *lhe* para a expressão do dativo de segunda pessoa numa relação de respeito/cortesia e *te* para o trato mais familiar e informal. A autora refere-se a esta gramática como sendo a do eixo Rio-São Paulo.

ii) Gramática B: *você* é a forma de tratamento generalizada e o *lhe* substitui o *te* como acusativo e como dativo. O *lhe*, nessas regiões, não é limitado às situações de formalidade, respeito/cortesia, mas estende-se ao tratamento familiar e informal. Esse uso corresponde, segundo a autora, aos estados de Maceió, Recife, Salvador e João Pessoa;

iii) Gramática C: manteve-se a distinção *tu-você* para tratamento íntimo/familiar e de respeito/cortesia, respectivamente. O uso de *te* e *lhe* obedece a essa mesma distinção. Usa-se o primeiro como clítico de *tu* e este último como clítico de *você*, *senhor/senhora*, tanto para o dativo como o acusativo. Esta gramática inclui a região Norte e o estado do Maranhão.

O Nordeste do Brasil é identificado nos estudos como a área em que o fenômeno ocorre com mais intensidade, de modo que passa a ser esse uso de *lhe* descrito por alguns pesquisadores como marca dialetal no português brasileiro. Esses estudos ratificam a ideia presente em Oliveira (2004), onde se lê que o pronome *lhe* para verbos transitivos é um fenô-

meno presente em diferentes regiões do país, embora seja mais evidente em dialetos nordestinos. A autora assume a hipótese de que o uso de *lhe* para pronominalizar o objeto direto deriva da reanálise do objeto direto preposicionado, que é favorecido pelo traço [+humano] do objeto no século XIX. Segundo a pesquisadora, no século XIX, o índice de objeto direto preposicionado na Bahia era muito alto, ao contrário da tendência geral do português, o que explicaria a alta produtividade de *lhe* como objeto direto nessa região.

Almeida e Deus (2011), investigando a expressão da segunda pessoa em cartas dos séculos XIX e início do XX, escritas por brasileiros cultos e semicultos – estes, em sua maioria, baianos – chamam a atenção para o comportamento do clítico *lhe*, especialmente entre os dados da amostra dos falantes semicultos. Nessas cartas, com frequência, *lhe* aparece em função acusativa tanto para pronominalizar o objeto direto de segunda pessoa como o de terceira. As autoras observam que, entre os remetentes cultos, o uso de *lhe* como acusativo é irrelevante (1,7%) e só acontece na terceira pessoa, o que sugere maior preservação dos clíticos anafóricos, dativo e acusativo, nessa modalidade. Os falantes semi-cultos revelam 23,3% de uso de *lhe* como forma acusativa contra 76,7% do uso dessa forma como dativo, destacando-se que, das 13 ocorrências, 10 foram de *lhe* como pronome interlocutório e 3 como acusativo de terceira pessoa.

Embora Almeida e Deus (2011) não tenham feito uma análise acurada da presença do objeto direto preposicionado, referem-se ao uso recorrente dessa estrutura nas cartas analisadas, o que pode sustentar a hipótese da reanálise do clítico.

Almeida (2009) realizou um estudo sistemático sobre as formas de representação do objeto direto de segunda pessoa em Salvador, destacando o uso de *lhe*, que aparece em evidente concorrência com *te*. Nos dados dessa pesquisa, a autora encontrou 251 ocorrências de *lhe* e 247 de *te*. Os dados pesquisados evidenciaram que fatores como faixa etária e sexo do informante, grau de monitoramento, paralelismo discursivo condicionam a variação.

A variável faixa etária mostrou-se um fator significativo, apontando a conservação do *lhe* entre os falantes mais velhos (75 a 85 anos) e o uso de *te* entre os mais jovens (25 a 35 anos), sobretudo entre as mulheres. Na faixa intermediária (45 a 55 anos), houve neutralidade na escolha das formas.

Considerando o sexo do informante, o uso de *lhe* se manteve entre os homens, que se mostraram mais conservadores ao preferirem a variante “mais antiga” e mais formal na comunidade, e foi pouco evidente entre as mulheres. Na conjugação dos grupos de fatores *sexo* e *faixa etária*, os resultados ratificam a importância da idade para explicar a variação, apontando para a preferência de *lhe* entre homens e mulheres da faixa 3. Na faixa 2, também foi visível a preferência masculina por este pronome, ao passo que na faixa 1 a atuação deste grupo foi neutra.

O controle da variável escolaridade revelou ausência de estigmatização da forma em Salvador, ou seja, a pressão normatizadora da escola parece não atuar sobre o uso *lhe*. Os falantes, de modo geral, ao empregarem o pronome em contextos de objeto direto, não têm ciência de que estão “infringindo” uma norma da gramática e por isso não se policiam em relação ao seu uso.

A análise do fator monitoramento da fala demonstrou que há uma diferenciação estilística das variantes em Salvador. A forma *lhe* revelou-se característica das situações em que se dispensa maior atenção à fala. A “revitalização” de *te* na comunidade pode estar conduzindo o falante a especializar o *lhe* como variante de estilos monitorados.

Camargo Júnior (2007) investiga a realização do objeto direto em referência ao interlocutor em textos escritos de estudantes paulistas da 5ª à 8ª série, observando a escolha do pronome em função dos registros formal e informal. O autor parte da hipótese de que os clíticos *te* e *lhe* são usados, respectivamente, em contextos informal e formal e que o aluno adquire o clítico *lhe* via aprendizagem escolar.

No registro escrito aparecem maior uso de *te* e *o*, para os registros formal e informal, contradizendo a expectativa inicial de que *o* estaria em desuso para a segunda pessoa e *lhe* seria a opção para o registro formal. Segundo o autor, este clítico tem baixa produtividade como objeto direto nos textos analisados, permanecendo como objeto direto de segunda pessoa.

5. Conclusão

Este trabalho reitera que a função do pronome *lhe* no português brasileiro não se restringe àquela estabelecida pela tradição gramatical, podendo aparecer em todo o Brasil como objeto direto, porém com maior incidência em estados do Nordeste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, G. *Quem te viu quem lhe vê: a expressão do objeto acusativo de referência à segunda pessoa na fala de Salvador*. 193 f. 2009. Dissertação de mestrado em linguística. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ALMEIDA, Gilce de Souza; DEUS, Viviane Gomes de. A atuação da variável escolaridade na expressão da segunda pessoa em cartas dos séculos XIX e XX. *Revista Inventário*, n. 8. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br>. Acesso em: 22 abr. 2011.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CAMARGO JUNIOR, Arnaldo Rebello. *A realização do objeto direto em referência ao interlocutor*. 98 f. 2007. Dissertação de mestrado em letras. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 17. ed. Lisboa: Sá da Costa, 2002.

FREIRE, Gilson Costa. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na fala e na escrita brasileira e lusitana*. 2005. 204 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GALVES, Charlotte. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Unicamp, 2001.

KOCH, Walter; KLASSMAN, Mario S.; ALTENHOFEN, Cleo. *Atlas linguístico-etnográfico da região Sul do Brasil*. Porto Alegre; Florianópolis; Curitiba: UFRGS/UFSC/UFPR, 2002.

LEONI, Francisco Evaristo. *Genio da lingua portugueza, ou causas racionais e philologicas de todas as reformas e derivações da mesma lingua*. Lisboa: Typographia do Panorama, 1858. Disponível em: <http://purl.pt/143>. Acesso em: 15-09-2008.

LUCAS, Elaine Mesquita. *A expressão do lhe acusativo em textos produzidos no Orkut por jovens da zona urbana do Distrito Federal*. ENCONTRO NACIONAL DO GELCO, 3., 2006. Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MARCOTÚLIO, Leonardo Lennertz. *A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês do Lavradio*: as for-
p. 2407 *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

mas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez linguística. 2008. 351 f. Dissertação de mestrado em letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*: Alagoas e Pernambuco. 3. ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

NASCIMENTO, Maria Edna Porangaba do. *O uso do pronome lhe como acusativo e como dativo em textos informais*. 2001. Dissertação de mestrado em letras e linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001.

OLIVEIRA, Marilza de. A perda da preposição *a* e a recategorização de *lhe*. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 23, p. 292-297, 2004.

POSSENTI, Sírio. Duas notas sobre pronomes. *Primapagina*, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <http://209.85.165.104/search?q=cache:hNXVeFC1kEwJ:www.osletradosu-nip.hpg.ig.com.br/Possenti.htm+%22Duas+notas+sobre+pronomes%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br>. Acesso em: 25-05-2008.

RAMOS, Conceição de Maria Araújo. *O clítico de 3ª pessoa*: um estudo comparativo português brasileiro/espanhol peninsular. 1999. Tese de doutorado em linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2006.

**PRESEÇAUSÊNCIA:
QUANDO A AUSÊNCIA DESESTABILIZA, INSTALA O CAOS
E CRIA O EFEITO DE PRESENÇA**

Juliana Ramos
ramos.juliana@ymail.com

A experiência estética não está limitada ao fornecido em presença, e se intensifica quando propiciada pela ausência, que gera conflito com o presentificado, gerando tensão e caos na criação de um efeito de presença do ausente.

Aqui aproximamos a experiência estética à experiência vivida, intensificando a dimensão da corporicidade. A experiência estética se dá como a experiência vivida pela afetação, por ser tocado e esse toque gerar movimentação, agitação, conturbação, caos, transformação. Entendendo que o presente é a única sede real da experiência, em que também se dá a experiência corpórea, uma vez que as outras dimensões temporais apenas comportam espaços de ficcionalização da experiência, e de vivência dela a partir do olhar, da observação, da contemplação, desprovida da dimensão corpórea.

Para isso, primeiro propomos a análise de como o sujeito se reconhece em si e no outro a fim de evidenciar o sujeito como vários, muitos e múltiplos, tendo em vista que, no momento em que o sujeito consegue se ver nos diversos papéis, ele se torna visível e vidente, capaz de afetar e de ser afetado – quem não consegue isso permanece sendo o que os outros vêem que esse sujeito é e precisando desesperadamente de um espelho. E seguimos explorando ceticismo, catarse, epifania, acéfalo, imagem, corporicidade e produção de presença a fim de perceber como o efeito de presença da ausência pode ser mais intenso que a presença na medida em que se instaura a partir do caos, motor de transformação.

1. *Eu(-) espelho*

Essa transformação nos interessa no âmbito da identidade, porém "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER *apud* HALL, 2005, p. 9). Precisamente o que ocorre na proposição shakespeariana *Ser ou não ser*:

eis a questão. Sabendo-se que neste estudo o sujeito de que se trata sempre é o sujeito pós-moderno de que trata Stuart Hall, um sujeito marcado pela crise, própria da cultura pós-moderna.

E, ainda, essa transformação nos interessa enquanto processo de (autor)reconhecimento do sujeito, quando se torna visível e vidente, isto é, observado(r), e se destaca ser um observador que direciona seu olhar ao outro e a si mesmo, além de ao outro que está em si. Esse é um sujeito que se vê no espelho e espelha por meio da identificação, interferindo na identidade.

2. *Catarse e ceticismo*

A catarse é o momento de identificação do leitor – em sentido amplo, tendo em vista que as imagens também são lidas – com o objeto estético, quando há o enlaçamento entre o eu e o objeto estético. Dessa relação, há efeitos modificadores do “eu” e do como se (auto)define esse “eu”.



A construção da consciência também é um espaço de ficção, onde se esbarram as certezas da ficção e as incertezas do que chamamos realidade. A ficção, por não guardar compromisso com a verdade das coisas – excetuando-se as ramas realistas –, está isenta das asserções de verdade e, por conseguinte, pende à suspensão do juízo corrente, isto é, a trilhar pelo viés da dúvida, ao ceticismo. Assim, assemelha-se, como no quadro *A ponte de Horácio*, de René Magritte, mais ao real, submerso em incer-

tezas, que o próprio real, que, embora submerso em incertezas, propõe-se campo de encontro de certezas.

Nessa produção de Magritte, vê-se refletido na água a ponte completa, quando a ponte em si está incompleta efetiva ou perspectivamente, isto é, pode estar faltando-lhe uma parte ou esta parte estar totalmente encoberta por uma neblina em virtude da perspectiva adotada pelo observador. A ficção, como o reflexo da ponte na superfície da água – o que também nos remete às interpretações metafóricas do espelho –, descompromissada com a verdade, oferece uma realidade mais segura, e isso justamente porque se assume não real, ficção, da mesma forma como o reflexo se assume reflexo por suas características particulares de união dos pontos, de forma não linear, devido à irregularidade inerente à matéria que compõe a superfície, a água, que se assemelha à imaginação, igualmente irregular – foge a regras –, matéria que compõe a ficção. Enquanto a ficção, que aqui só nos interessará enquanto não realista, não se preocupa com a verdade, promove maior senso de realidade que o real propriamente dito, pois este se opõe à despreocupação da ficção; o real, embora seja constituído por seres incertos, repletos de dúvidas, é posto como espaço de certezas, contrastando mais com o homem que a ficção.

O ceticismo se caracteriza pela busca, a qual é interminável, por isso os céticos também são chamados “zetéticos”, ou seja, “procuradores”. Ao optar pela dúvida, o sujeito se coloca no espaço de trânsito entre uma certeza estabelecida – e por ele já desconstruída – e uma outra certeza, que se busca, mas que se sabe que deve ser evitada em favor de manter a suspensão do juízo, do assentimento, da interpretação, do sentido; embora a conclusão, a resolução, seja inevitável, uma vez que viver sem certezas é tarefa impossível – entretanto é adiada ao máximo.

O momento de catarse se aproxima ao ceticismo quanto ao caráter de movimento de suspensão do juízo, necessário à identificação com o outro, entre o “eu dele” e o “eu meu”. Entretanto, como não se trata de algo referente a posse, o mais adequado seria “eu em”; não “eu de”. Por outro lado, há a inadequação de “eu em” indicar um espaço onde reside, concentra-se, quando não se trata disso; trata-se de “eus” diferentes. Assim, tem-se o “eu-eu” e o “eu-ele”. Sabendo-se que pela identificação, resultado de observação atenta, revela-se o “eu eu” a partir do “eu ele”.

Catarse também se aproxima a epifania, ambas são permitir-se ser afetado pelo objeto estético. Na catarse, ao se suspender o juízo, para-se de forjar sentidos, dando espaço apenas para a substância, a sua presença,

sendo afetado pelo efeito de presença. Por outro lado, na epifania, tal afetação se dá no movimento de tensão entre efeito de sentido e efeito de presença.

Percebe-se, então, a pungência (a co-moção, movimento em cooperação) por reduzir a importância dada ao sentido, à produção de sentido.

3. *Cortem as cabeças!*

É preciso cortar a cabeças, como a Rainha de Copas ordena em *Alice no País das Maravilhas*.

A cabeça é representativa da racionalidade, da produção de sentido; ela que também exterioriza com intensidade de representação a identidade, intrinsecamente ligada à rostidade.

É própria ao homem a necessidade de dar sentido a tudo que o envolve, como faz, por meio da linguagem, ao nomear tudo, tentativa de concatenar as formas à sua identidade. O problema reside no fato de que, ao nomear, tem-se a prevalência do sentido sobre a presença, do nome sobre a afetação que aquele elemento provoca, quebra-se a tensão sentido-presença fundamental a propiciar a experiência da epifania.

O que se propõe é ser acéfalo, a suspensão do juízo, a fim de retirar o sujeito da zona de conforto identitário, onde tudo se organiza segundo uma ordem e uma lógica do sentido, do racional, do produzido pela prevalência do intelecto. É preciso dar oportunidade para que as outras partes do corpo sejam tocadas, sintam e falem, sem o filtro da cabeça, da razão, dos mecanismos sociais internalizados; é deixar-se ser afetado. É preciso dismantelar o império da visão e, por extensão, a totemização da imagem em favor das experiências corpóreas.

Walter Benjamin denominou “estetização da política” ao processo de proliferação das imagens. “Todos os esforços para estetizar a política convergem para um ponto. Este ponto é a guerra”, diz Benjamin, profetizando a perda da percepção tátil em favor da percepção óptica do mundo.

(BAITELLO, 2005, p. 28)

Em uma percepção óptica da vida, em detrimento das experiências táteis, corpóreas, as relações são estabelecidas por meio de imagens, em uma dinâmica de devorar e ser devorado por elas, ao que Norval Baitello denominou iconofagia.

As imagens são manifestações de luz e cores, todavia também trazem “um enorme vácuo de sombras e escuridão” (BAITELLO, 2005, p. 35). Este é o “subterrâneo das imagens”, que, em contrapartida à imobilidade provocada pelos elementos efetivamente presentes – luz e cores –, provoca o desconforto por um movimento que vai de forças exógenas à proliferação de forças endógenas, mobilizadas pelo medo – que é paralizante, instituidor de limites e conflitos – e pelo ataque, – que é ação, a violência. De modo que as imagens comportam “mais invisibilidades que visibilidades” em sua “natureza paradoxal” de ser “presença de uma ausência e ausência de uma presença”, usando as expressões de Norval Baitello.

Assim, a imagem pode ser traduzida como a “ausência do corpo” ou “renúncia ao corpo”, de antemão, o oposto das aparições fantasmagóricas de corpos sem sombra, trata-se aqui de sombras sem corpos.

(BAITELLO, 2005, p. 28)

Superando as máscaras, e também as várias faces, empenhemo-nos por ser acéfalos e, assim, recuperar a dimensão tátil, corpórea, das experiências, usurpando o lugar das imagens na sociedade atual de “ditar a lógica da comunicação” e, então, configurarem como “os intermediários ou os atravessadores entre o homem e o mundo”.

A transformação de corpos em imagens de corpos ocorreu em uma sequência de passos da abstração. Abstração significa ‘ver fora’, ‘extrair’ (*absehen*). O poder do olhar se manifesta naquilo que não é visto (...), o que estiver à margem da visão que enfoca sucumbe como vítima. Corpos que preenchem o entorno são levados para longe e estilizados em esculturas, estátuas, imagens de corpos, finalmente projetados sobre porta-imagens de diferentes materiais, da tela de pintura para a tela da televisão, onde a tendência para a imaterialidade é irresistível. Do entorno (*Umgebung*) passando pelo em-frente (*Gege-nüber*), para o objeto (*Gegenstand*) e para o fantasma (*Gespent*), do circunje-to para o objeto, para o projeto e para o projétil, parece não haver parada. Contudo o fantasma-projétil comporta-se como um espectro (*Wiedergänger*), um morto-vivo, uma agressiva alma que regressa do outro mundo.

(Dietmar Kamper *apud* BAITELLO, 2005, p. 31)

O espaço que ocupam as imagens indica a crise da visualidade e da corporicidade.

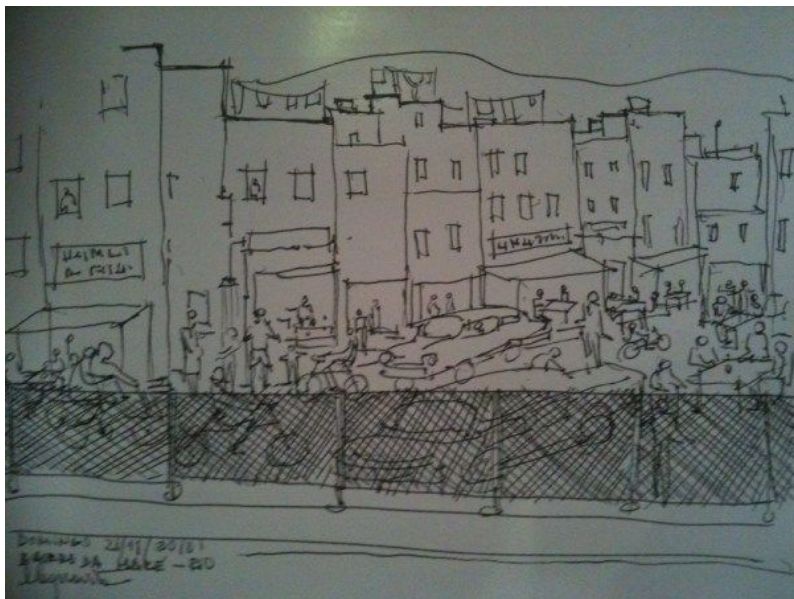
Todo meu corpo fala e algumas partes não respeitam a cabeça, a de cima; a de baixo todo o corpo instintiva e insistentemente segue, ou melhor, se deixa levar, bastando muitas vezes o superego ser restringido.

Somos acéfalos em busca de sermos céfalos, e só é possível ao sujeito ser céfalos, com muitas cabeças, muitas faces. E, no momento em que deixo de me reconhecer como um e me reconheço como ser em construção, ou desconstrução, no movimento de eterno-retorno entre esses dois processos, ou seja, como um ser em (des)construção, percepciono o aspecto inacabado e a desconstrução da identidade, e me vejo nenhum em realidade (de uma perspectiva niilista, de aniquilamento do eu, para a percepção de seu não-um), percebendo-me em seguida como muitos. Essa é a materialização do título *Um, nenhum, cem mil* de Pirandello, autor para o qual “o homem aprende a ver-se vivendo”. O sujeito que, no domínio da razão e pondo o sentido sob o controle de suas experiências, pensa-se único, mas que ao ver-se por o que os outros vêem e por si só, vê-se incompleto, sem identidade fixa, firme, assumindo-se nenhum, nulo, mas, no confronto com o espelho, vê-se múltiplo, tantos quantas forem as experiências demandadoras de performances, reconhece-se visível e vidente.

Não somos atores com um camarim repleto de máscaras, entrando e saindo do palco – o mundo – do Grande Teatro – a vida. A metáfora das máscaras é muito elucidativa, mas precisa ser superada. Somos muitos e múltiplos em nós mesmos, porém não existe uma face que seja vestida por outras manifestações do eu, ficções; todas as faces são ficções e verídicas, não existe uma genuína encoberta por outras forjadas. Somos vários em nós mesmos, e todos construções ficcionais que se manifestam nas experiências vividas.

4. Da presença à ausência. Caos. Da ausência à presença

Gumbrecht em seu novo livro, *Produção de Presença*, convida-nos a uma nova percepção da experiência estética, compreendida como “experiência vivida”. A experiência estética não está, para ele, relacionada ao sobrenatural, mas ao natural, à vida, a *bios*. Tal experiência se manifesta quando o homem se entrega em *simbiose* ao mundo. Isso está relacionado a permitir-se ser afetado – tocado – pelas coisas, como se percebe nos desenhos de Pasqualino Magnavita – quem carrega, ademais de na arte, no nome a grandeza da vida, da experiência de viver: Magnavita; este poderia ser um título a sua série de desenhos da qual o desenho visto foi destacado.



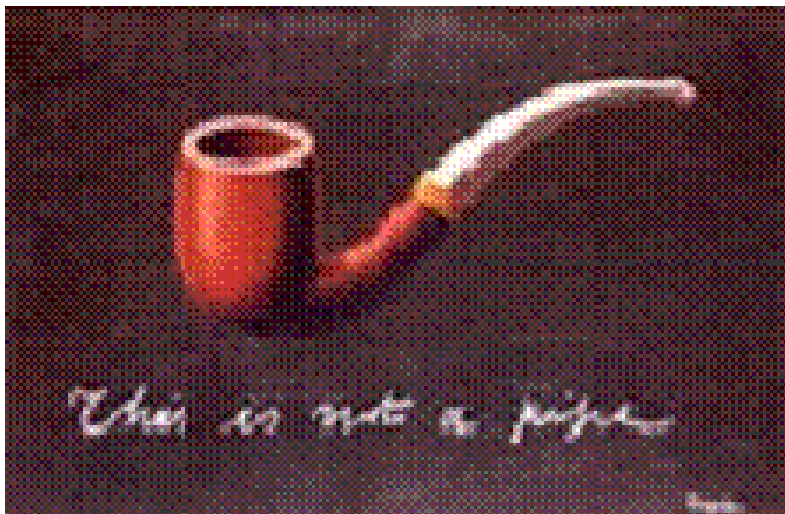
As experiências urbanas formam parte do que são as experiências vividas. Nestas, presença e sentido existem e seus efeitos se manifestam, e se relacionam, mas é necessário reduzir a importância dada ao sentido para atentar à presença e propiciar que se relacionem sem a prevalência de um sobre o outro, em uma espécie de equilíbrio que, na verdade, possibilita a oscilação entre esses dois efeitos.

Ninguém sabe melhor do que tu, sábio Kublai, que nunca se deve confundir a cidade com o discurso que a descreve. No entanto, há uma relação entre ambos.

(Italo Calvino *apud* CANDIDO: 2010, 15)

Essa é a mesma reflexão que encontramos no quadro *Isto não é um cachimbo*, de Magritte, em primeira versão ao quadro *A traição das imagens*.

Isso não é um cachimbo, é a representação de um cachimbo. Da mesma forma que existe a cidade e o discurso sobre ela, ela e a sua representação imagética, inclusive por meio das imagens de letras. Entretanto, o que Gumbrecht nos propõe é a recuperação da dimensão tátil da cidade, da experiência urbana, das experiências, da experiência estética.

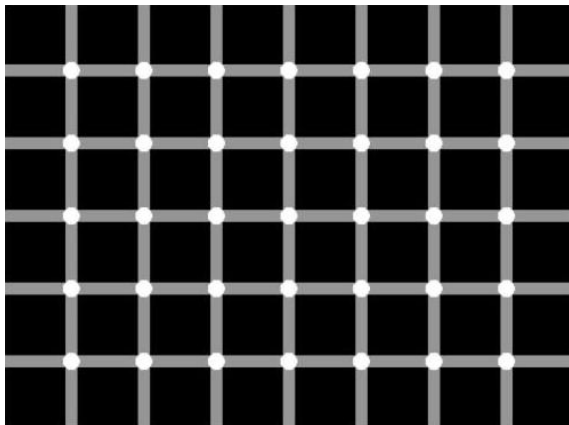


É preciso aceitar a perda do domínio, a perda do domínio do sentido, para recuperação da dimensão espacial e corpórea da nossa existência, vivenciando as sensações por essas dimensões, na simultaneidade de sentido e presença.

A tensão/oscilação entre os efeitos de sentido e de presença provoca instabilidade e desassossego no confronto com o objeto estético, e tem-se a experiência estética. Esta é imprevisível – não se pode determinar quando, como ou com qual intensidade vá ocorrer, ou se vai ocorrer – , inapreensível e efêmera. Eis a epifania de que nos fala Gumbrecht.

Esta experiência impassível de normatização faz gritar o caos. Não é possível estabelecer regras ou padrões para a criação desse estado, sim, estado!, pois é oposto a ser, permanecer, embora infira sobre e altere o ser. Desta ausência de arrumação, emerge o caos, o turbilhão indescritível e incontrolável da impactação pela presença, que não sempre é presente.

A ausência pode revelar mais presença que a presença. A presença pela negativa se mostra mais perturbadora e, por isso, mais inquietante, em uma necessidade de romper com o silêncio, deixar transbordar o caos, na simultânea necessidade de manter a paralisia de sentidos frente à presença, para permanecer o ser sendo afetado por sua performance. É o que se esclarece no quadro de ilusão de ótica.



Repare como não há pontos pretos, mas eles se mostram mais ao nosso olhar – mais presentes – do que se houvessem em realidade. Disso, decorre um turbilhão de sentidos que entram em movimento e se confundem, e se chocam, mas não se anulam, potencializam a presença na medida em que foi esta o motor para conturbação da zona de conforto da percepção e, por conseguinte, do pensamento e da identidade.



O mesmo acontece com a foto “What happens if we leave Afghanistan” – “O que acontece se deixarmos o Afeganistão”; ao lado. A ausência do nariz causa maior intensidade e torna mais notório o elemento nariz, ainda que seja pela negativa, *não nariz*.

A negativa é preenchida de mais sentido que a afirmativa e gera maior tensão entre sentido e presença. O efeito de presença se dá pela ausência *presentificante* de um nariz, a presença do não nariz; mais que isso, tal presença advinda de uma cultura oriental em uma cultura ocidental, porém isso deixemos para uma próxima oportunidade, o que nos interessa agora é o nariz ou o não nariz, não importa, importa o efeito de presença.

5. *Presença e ausência se relacionam em tensão, como presença e sentido, em epifania*

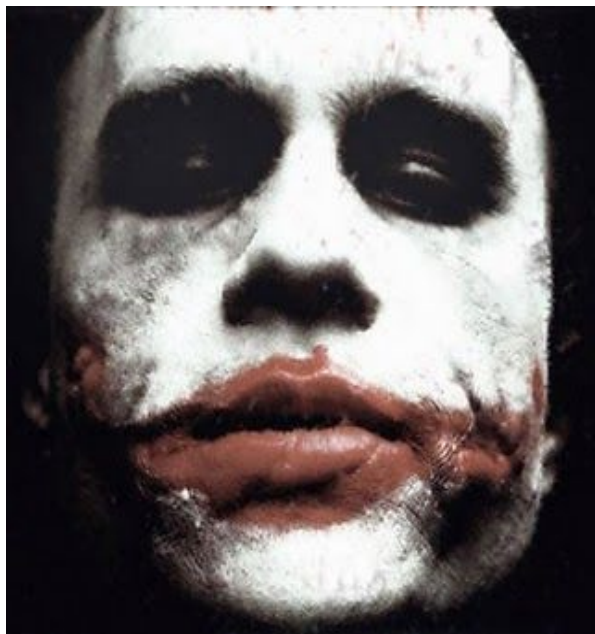
A epifania, diretamente relacionada a momentos de intensidade, sempre tem um elemento de violência, que é a manifestação do poder de atuar ou bloquear espaços com corpos, ou pensamentos, ou sentidos. A epifania é um embate entre sentido e presença decorrente de um outro prévio, entre sentidos, incluindo entre aqueles determinados socialmente e aqueles que explodem por existir a partir da “experiência vivida”.

Na foto apresentada e no conto relatado, percebe-se o elemento violência, porém, é na figura do Coringa, mais especificamente o Coringa do filme *Batman: O Cavaleiro das Trevas* que se percebe o belo da violência, a sua estetização – se Gumbrecht evitou tal tema, o desvelo para apreciação de tão instigante personagem. Compreendendo que estética significa:

...perceber pelos sentidos, perceber pela inteligência, compreender, ter consciência de si. Em estética, no grego, está expressa a ação que estabelece a ponte entre a percepção e a consciência, entre o comum e o extraordinário. Esta ligação per-corre o mesmo caminho de transcendência com que o homem, como ente privilegiado, colhe e re-colhe tanto o que há de mais banal como aquilo que lhe é adjunto como o mais extra-ordinário. É na transcendência do homem como ser-aí que se encontra desde sempre a possibilidade de se dar a con-fluência, in-fluência e di-fluência das vicissitudes de ser e não-ser. Nessa possibilidade vige toda im-possibilidade de estabelecer a estética como teoria metafísica enunciativa...

(W. Aguiar *apud* JARDIM, 2005, p. 90)

Desse modo, a estetização da violência está relacionada a deixar-se ser afetado, mas isolemos, extraindo, o sentido tátil, em detrimento dos sentidos de abstração, a fim de que a estética não seja tomada como tentativa de racionalização da experiência sensível e, por conseguinte, artifício de presença. Então, a estetização da violência está relacionada a deixar-se ser afetado pelas coisas que violam a ordem estabelecida, que propiciam o caos, não pela representação delas; pela corporicidade dos propiciadores do caos, não pela linguagem que os abstraia.



O Coringa é agente do caos – o que se presentifica em seu rosto, em sua cicatriz e em sua maquiagem –, que dá voz a sentidos como: *Eu acredito que o que não te mata, te deixa mais estranho.; Por que tão sério?; Um pouco de conflito em você. Eu gosto disso.; Introduza um pouco de anarquia.; Isso é o que acontece quando uma força que não se pode para encontra um objeto imóvel.; Eu sou um agente do caos.; Eu pareço alguém que tem um plano?; O único modo razoável de se viver nesse mundo é sem regras.; Eu não sou um monstro, só estou na vanguarda.; Sou um cachorro perseguindo carros. Eu não saberia o que fazer se alcançasse um.*

Esta última proposição do Coringa se aproxima ao que encontramos no já citado romance de Pirandello, *Um, nenhum e cem mil*: “Já eu não puxava roda – e por isso não tinha rédeas nem antolhos. Certamente eu via mais longe do que eles, mas não sabia aonde ir.” (PIRANDELLO: 2001, p. 22). Os dois personagens vêem além do que a maioria da sociedade vê, isso porque estão desvinculados de ideias que se põe como cabrestos, guiando o pensamento do homem, ideias que se põe como certezas acorrentadoras ao juízo dominante. Entretanto, vêem além, mas se sentem submergidos na sensação de estarem sem norte, sem direção a seguir. É confortável a adoção dessas certezas que apontam como referencial um caminho a seguir, no mesmo mecanismo que a bússola. Todavia, a libertação está no desconfortável eterno-retorno, movimento do homem em permanente e continua (des)construção; como o Coringa em sua metáfora da eterna corrida atrás dos carros, sabendo que não os capturará, o homem está em sua eterna busca pela construção da identidade, sabendo que nunca a terá completa, porque não saberia o que fazer depois disso, a vida é a busca por completude, e sempre se tem a percepção de que a morte chegou cedo demais, pois nunca nos sentimos perto da completude – claro que neste momento caberia uma análise do ponto de vista espiritual, a observâncias às particularidades da interferência do divino no sentimento de completude e de identidade do homem, porém, paremos no ponto chave de que o divino, como outras esferas sociais, traz certezas ao homem, funcionando como fonte de referencial às escolhas a serem tomadas, ao caminho a seguir.

O homem não deve ser percebido como um ser em formação, mas em transformação. Como um ser mutante, está a todo tempo desconstruindo e construindo para novamente desconstruir e assim seguindo como ciclo.

Tudo no Coringa é caos, desordem, descontrole, conturbação, violação, violência. Se pensarmos o corpo tanto na perspectiva de Foucault, quem considerou o corpo como espaço de todas as interdições, constituído por múltiplas determinações que se dão no social, quanto na de Lacan, para quem o corpo é espelho da mente e faz revelações sobre o “eu”, percebemos que o Coringa, ao desfigurar o rosto – evento para o qual há explicações múltiplas –, desmantela o corpo. Rosto e corpo: um. Este personagem se aproxima da concepção de corpo segundo Nietzsche: só existe o corpo que se é, o vivido, e mais surpreendente que a alma de outrora. O rosto é mais que expressão da alma ou um “e” entre alma e corpo, não há o que ligar no homogêneo. Rosto e corpo: um.

No meio do redemoinho

Rede
Demo
Moinho
No meio do redemoinho

“No meio do redemoinho” é uma expressão retirada de Grande sertão: veredas. Guimarães Rosa inaugura o romance com a epígrafe “O Diabo na rua, no meio do redemoinho”, revelando a temática mais instigante: a interferência diabólica. Importa destacar que o diabo, o demo, encontra-se real e literalmente “no meio do redemoinho”, ou seja, no meio da palavra “redemoinho”, comportando tanto o sentido negativo corrente quanto o sentido positivo de energia e ânimo atribuído ao *daemon*.

Somos seres conectados, em rede, sempre em interações sociais, somos seres sociais. Entretanto, as interações se dão de forma mais intensa e em meio ao caos, à desordem, em meio à profusão de energia e ânimo do caos, que movimentam – como os moinhos –; é em meio a tudo isso que se manifestam nossas (re)ações mais tolhidas – por nós mesmos sobretudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAITELLO, Norval. As núpcias entre o nada e a máquina. In: KRAUSE, Gustavo Bernardo (Org.). *Literatura e ceticismo*. São Paulo: Annablume, 2005.

Batman: O Cavaleiro das Trevas. Direção de Christopher Nolan; Roteiro de Jonathan Nolan; Produção de Charles Roven, Emma Thomas e Christopher Nolan. EUA: Warner Bros, 2008.

CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2005.

Coringa. Disponível em:
http://blogoutrosolhos.blogspot.com/2010/03/porque-tao-serio_26.html.
Acesso em: 19-05-2011.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GUMBRECHT, Hans. *Produção de presença*. Trad. Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

Ilusão de ótica. Disponível em:

http://www.edumedeiros.com/curiosidades/ilusao_de_otica/pontos_preto_s.php. Acesso em: 19-05-2011.

JARDIM, Antonio. *Música: vigência do pensar poético*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo*: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAGNAVITA, Pasqualino. *Desenhos*: experiências urbanas. Disponível em: <http://corpocidade.wordpress.com>. Acesso em: 20-05-2011.

MAGRITTE, Rene. *A ponte de Heráclito* (1935). Disponível em: <http://marcoselopes.sites.uol.com.br/links.htm>. Acesso em: 13-05-2011.

_____. *Isto não é um cachimbo* (1929). Disponível em: <http://www.revista.art.br>. Acessado em: 20/05/2011.

MORAES, Eliane. O acéfalo. In: _____. *O corpo impossível*. São Paulo: I-luminuras, 2002.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

RIO, João do. *O bebê de Tarlatana Rosa*. In: Moriconi, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

ROSA, J. G. *Grande sertão: Veredas*. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

What happens if we leave Afghanistan. Disponível em:

http://img.timeinc.net/time/photoessays/2010/afghan_women/afghan_women_20.jpg. Acesso em: 12-05-2011.

**“QUEM CORRE CANSA”:
METÁFORA E MESCLAGEM CONCEPTUAL
PRESENTES EM MÚSICAS POPULARES**

Antonio Marcos Vieira de Oliveira (UERJ)

amvdeo@hotmail.com

1. Introdução

A construção de sentido, ao ser entendida como um processo cognitivo de nível superior complexo e multidimensional, requer para si a noção de que os múltiplos processos que nela intervêm não atuam isoladamente, mas de forma coordenada. Neste processo, confluem processos linguísticos e processos do pensamento/conhecimento.

Neste artigo, iremos verificar como as metáforas conceptuais fundamentam os ditos populares retomados em músicas do cancionário popular e se existe diferença na construção de sentidos entre o dito isolado e o dito retomado na música. Escolhemos o dito “*quem corre cansa*” e a música “Quem corre cansa” de Jacinto Limeira, ambos estruturados pela mesma metáfora conceptual “a vida é um trajeto”.

Nossa investigação é fundamentada a partir da teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (2002) e seus desdobramentos desenvolvidos por Kövecses (2002, 2005), bem como pela teoria da integração conceptual de Fauconnier e Turner (2002).

Parte-se da hipótese de que metáforas conceptuais subjacentes aos ditos populares também estruturam a retomada desses ditos em letras de músicas do cancionário popular. Essa hipótese está fundamentada na assunção de que metáforas conceptuais estão presentes tanto nas conversas cotidianas quanto nas manifestações artísticas mais elaboradas.

Começaremos este artigo com uma visão geral dos estudos sobre as teorias da metáfora e da mesclagem conceptual, apresentados nas duas seções iniciais. Na seção seguinte, apresentaremos os contrapontos entre a teoria da metáfora conceptual e a teoria da mesclagem conceptual e, na seção final, denominada O dito popular e a música, apresentaremos a análise, observando se existe diferença de sentido no uso dito de forma isolada e do dito retomado na música. Acreditamos que as diferenças podem ser explicadas pelo tipo de rede de integração conceptual ativado durante o processo de mesclagem.

2. A teoria da metáfora conceptual

A metáfora não é um fenômeno cognitivo de uso exclusivo da razão e também um processo de grande importância para a imaginação, porque auxilia o ser humano na sua capacidade de pensar, de elaborar, e de criar conceitos extremamente necessários à compreensão das experiências vividas. Para Lakoff (1993, p. 208), “metáforas não são meras palavras... não é apenas uma questão de linguagem, mas do pensamento e raciocínio.”

A metáfora é caracterizada como um mapeamento, um conjunto de relações que acontece entre domínios conceptuais, denominados de domínio base e de domínio alvo. O mapeamento entre os domínios acontece de forma implícita e automática, assumindo funções relevantes no processo da linguagem.

A metáfora conceptual “o amor é uma viagem”, por exemplo, caracteriza uma generalização polissêmica e uma generalização inferencial. Em nossa língua, várias expressões que pertencem à linguagem cotidiana são estruturadas pela conceptualização do amor como uma viagem: “olha aonde nós chegamos”, “nossa relação é um beco sem saída”, “não sei aonde esse amor vai chegar” etc. Em conformidade com Lakoff (1980), podemos perceber que tais expressões não são utilizadas somente para falar sobre o amor, mas também para pensarmos sobre ele.

3. A mesclagem conceptual

A ideia de integração conceptual tem a ver com o processo cognitivo que permite a interação entre domínios conceptuais que funcionam como input para um novo espaço a mescla.

A interação entre os domínios de *input* é alcançada através de um mapeamento parcial que projeta seletivamente elementos dos *inputs* iniciais para um terceiro espaço, o espaço mescla, que é elaborado de forma dinâmica. Esse mapeamento explora estruturas esquemáticas dos inputs ou desenvolve estruturas esquemáticas compartilhadas.

A estrutura compartilhada nos *inputs* iniciais fica contida em um quarto espaço chamado de espaço genérico. Esses quatro espaços são conectados através de conexões projetivas e constituem uma rede de integração conceitual.

Ao estabelecermos um espaço mescla, estamos operando cogniti-

vamente dentro desse espaço mesclado, o que nos permite manipular vários eventos dentro de uma unidade integrada. A mescla fornece uma estrutura, um elemento novo, o inédito não disponível em nenhum dos outros espaços da rede de integração. Ao elemento peculiar, novo que emerge do espaço mesclado, Fauconnier e Turner (2002) denominam de estrutura emergente, que recebe este nome por emergir do processo de mesclagem.

A estrutura emergente pode resultar de três processos diferentes: (a) composição, (b) completamento e (c) elaboração. A composição é alcançada através da justaposição de elementos, disponibilizando relações a partir dos espaços de *input*, as quais não existem nos espaços de *input* iniciais.

O segundo processo constitui-se pela forma mais básica de seleção, através da qual algumas partes do *frame* são selecionadas e, em seguida, outros elemento são complementados para a geração da mescla.

Na elaboração, temos o processamento on-line que produz a estrutura única para a mescla, as mesclas são elaboradas à medida que são tratadas como simulações e processadas de forma imaginativa de acordo com alguns princípios.

3.1. Taxonomia das redes

Fauconnier e Turner (2002) observaram um enorme número de possibilidades de projeções para uma rede de integração simples, dando origem a uma taxonomia de redes. Os tipos de redes que os autores apresentam são os seguintes: redes simples, redes reflexivas, redes de escopo único e redes de escopo duplo.

As redes simples constam de duas entradas, uma que contém um *frame* com funções e outra que contém valores. A principal característica é que este tipo de rede dá origem a uma mescla, contendo uma estrutura que não está em nenhum dos *inputs*.

As redes reflexivas possuem como característica definidora a relação em que todos os espaços compartilham um *frame* comum, incluindo o espaço-mescla.

As redes de escopo único são aquelas em que os *inputs* têm *frames* diferentemente organizados, e um deles é projetado para a organização da mescla. Em outras palavras, existe assimetria, já que um dos *in-*

puts é que fornece o frame organizado.

As redes de escopo duplo possuem *inputs* que são organizados por diferentes *frames*, mas alguma tipologia é projetada de ambos os *frames* para organizar o *frame* da mescla. Neste tipo de rede, o espaço mesclado desenvolve sua estrutura emergente e acaba com um *frame* específico mais rico.

3.2. Relações vitais

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), a compreensão alcançada por meio da mesclagem de relações conceptuais é denominada de relações vitais. Em outras palavras, relação vital é a união entre elementos ou propriedades de contrapartes.

Os autores propõem um pequeno conjunto das relações vitais, que se repetem com frequência em processos de mesclagem e apresentam uma taxonomia de relações vitais que são as seguintes: tempo, espaço, representação, mudança, papel-valor, analogia, desanalogia, parte-todo, causa e efeito.

3.3. As mesclas múltiplas

Como dito anteriormente, uma rede de integração conceptual envolve sempre, pelo menos, quatro espaços: dois espaços de entrada, um espaço genérico e um espaço de mescla, mas existem também as mesclas múltiplas, onde várias entradas são projetadas em paralelo, ou os espaços são projetados sucessivamente em mesclas intermediárias, que servem como espaços para outras mesclas.

4. *Contrapontos entre a teoria da metáfora conceptual e a teoria da mesclagem conceptual*

Nas duas seções anteriores, observamos os elementos envolvidos nas duas teorias, na presente seção apresentaremos os contrastes que as envolvem.

No escopo teórico da linguística cognitiva, a metáfora é entendida como uma relação sistemática que existe entre dois domínios de conhecimento. Alguns elementos do domínio alvo são utilizados pela lingua-

gem para conceituar de forma relevante alguns pontos do domínio fonte. Em outras palavras, os elementos existentes nos dois domínios de conhecimento se alinham um ao outro.

Na teoria da mesclagem conceptual, ao contrário da teoria da metáfora conceptual, a base organizacional cognitiva não é produzida nos domínios, mas no espaço mental (FAUCONNIER, 1994) e envolve normalmente quatro espaços que incluem dois espaços *input*, um espaço genérico que representa a estrutura conceitual compartilhada pelos dois *inputs* e o espaço mescla, onde é realizada a integração das partes apresentados nos inputs.

Em suma, no modelo bidimensional da metáfora conceptual como proposto por Lakoff e Johnson (1980), a projeção, ou mapeamento, segue do domínio-fonte para o domínio-alvo, ou seja, é unidirecional. Na proposta de múltiplos espaços presentes na teoria da mesclagem conceptual proposta por Fauconnier e Turner (1985), as projeções são multidirecionais, de um espaço de *input* para outro ou de ambos para o espaço de mescla e nem sempre as inferências são geradas da fonte para o alvo, sendo possível que haja várias projeções de “ida e volta” entre espaços para a derivação de inferências.

5. *O dito popular e a música*

Inicialmente, esboçaremos sobre as construções condicionais proverbiais, elementos que dão origem a este estudo, nas próximas subseções exploraremos a análise do dito popular “*Quem corre cansa*” de forma isolada e depois guiaremos nossa atenção para a análise do mesmo dito retomado na música “*Quem corre cansa*” de Jacinto Limeira. Acreditamos que as diferenças de sentido encontradas no dito trasposto para a música encontram justificativa no tipo de rede de integração.

Nossa língua possui um grande repertório de construções. Dentre essas, encontra-se a construção proverbial. Os ditos populares, como parte da memória coletiva, são construções proverbiais situadas no topo da escala de idiomaticidade.

Há várias construções proverbiais, dentre essa variedade, existe o predomínio da construção condicional proverbial. Como condicional, a construção universal se estrutura através de orações casadas. A primeira oração expressa uma condição para o resultado expresso na segunda, há entre elas uma clara relação de implicação que define a causa e o efeito.

O que podemos apresentar como forma de ilustração com o dito popular “quem semeia vento, colhe tempestade”.

De acordo com Ferrari (2001), a utilização de condicionais requer que os eventos descritos estejam relacionados. A autora assinala que o primeiro evento é uma condição suficiente para a ocorrência do segundo evento.

5.1. Quem corre cansa: a projeção metafórica presente no dito isolado

A projeção metafórica no dito isolado emerge do esquema imagético de trajeto. Fazemos uma projeção entre a atividade (deslocamento de um trajeto) e a experiência (posição adotada diante da vida). O indivíduo pode deslocar-se de forma normal ou acelerada, podendo agir ou não precipitadamente (correr) e não ser bem sucedido e assim tornar-se frustrado (cansar).

A rede de integração para a conceptualização do dito isolado apresenta a seguinte configuração:

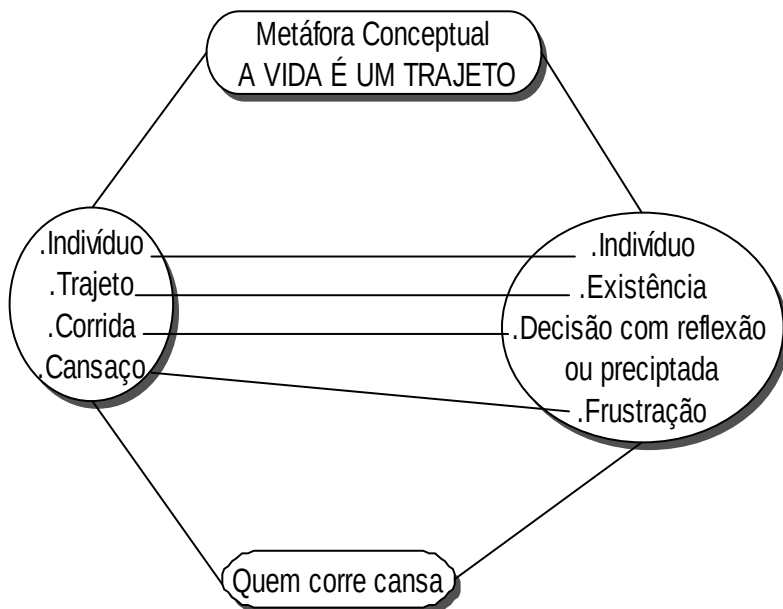
- Espaço-input (1) composto de elementos relativos ao *frame* de trajeto, no qual temos um indivíduo que tem a possibilidade de correr e ficar cansado em um trajeto.

- Espaço-input (2) composto de elementos relativos ao *frame* de vida, no qual temos um indivíduo que pode tomar decisões em sua existência.

- Espaço genérico configurado com a compressão de vida em termos de trajeto e nos remete a metáfora conceptual VIDA É UM TRAJETO.

- Espaço mescla resultado da projeção das contrapartes dos dois inputs interconectados que nos leva ao dito popular “Quem corre cansa”. Temos aqui uma compressão por identidade, haja vista que a conexão dos indivíduos só é determinada na mescla, há também uma compressão por causa e efeito, pois o cansaço poderá ocorrer como resultado do ato de correr.

O diagrama da rede de integração, que envolve a conceptualização do dito isolado, ficaria da seguinte forma:



Temos aqui uma rede de escopo duplo, pois os espaços de *inputs* são organizados por diferentes *frames* e a topologia é projetada de ambos os frames para a estrutura de organização do espaço mesclado. Em outras palavras, as estruturas dos espaços de input contribuem para a formação do espaço mesclado.

5.2. Quem corre cansa: o dito retomado na letra da música

A construção de sentidos de um texto resulta da mescla de elementos dos espaços de *input*, o que é interpretado pelo leitor é recuperado em elementos que já existem em sua memória de trabalho. O leitor circula pelo texto e pelas pistas que identifica no texto, esse processo não acontece de forma linear ou sequencial, a construção de sentido se movimenta em várias direções, fazendo o leitor buscar informações textuais e extratextuais. Assim, a interpretação de uma música pode possibilitar algumas leituras.

De acordo com exposto anteriormente neste artigo, a integração conceitual envolve sempre, pelo menos, quatro espaços: dois espaços de entrada, um espaço genérico e um espaço mescla, mas existem também

as mesclas múltiplas que podem ser configuradas duas maneiras: (i) várias entradas são projetados em paralelo, (ii) os espaços são projetados sucessivamente em mesclas intermediárias, que servem de espaços para outras mesclas.

A construção de sentidos da música escolhida como corpus é alcançada através de uma rede múltipla de integração, onde vários espaços mesclas funcionam como espaços de entrada para novas mesclas. Apresentaremos, neste momento, a letra da música que será analisada.

Quem Corre Cansa

Jacinto Limeira - 1975

Quem corre cansa, devagar também se alcança
Atrás de uma bola corre sempre uma criança
Meu caro amigo se você é motorista
Siga na pista com cuidado e com critério
Velocidade nunca trás bom resultado
Antes chegar tarde em casa do que cedo ao cemitério
Repare os freios muito antes da partida
E no volante não se deve conversar
Marcha continua é sinal que tem lombada
Não ultrapasse que o perigo vem de lá
Vem de lá, vem de lá, vem de lá
Não ultrapasse que o perigo vem de lá

O autor inicia a letra da música expondo o dito popular “*quem corre cansa*”, mas o apresenta com um desdobramento, pois segundo ele, “devagar também se alcança”. A rede que configura a música apresenta logo em seu início um elemento contrafactual, pois no trecho em que é apresentada a frase “meu caro amigo, se você é motorista” é criada a possibilidade de o indivíduo ter uma profissão que pode ser motorista ou não. Da junção do espaço *input* “*indivíduo*” e do espaço *input* “*profissão*”, teremos os espaços mesclados “*motorista*” e “*não motorista*”.

Entendendo que a construção de espaços mentais discursivos através de formas linguísticas se dá para autorizar e garantir a coerência do discurso, vários novos espaços serão abertos para dar conta da construção de sentido na letra da música.

Tendo a possibilidade de o indivíduo ser motorista, abrem-se dois novos espaços, em um espaço, “*teremos um indivíduo que não toma decisões com cautela*” e, em outro espaço, teremos “*um indivíduo que toma decisões com cautela*”. Ao integrarmos o espaço “*motorista*” com o espaço “*indivíduo que não toma decisões com cautela*”, teremos o espaço mescla de “*motorista que corre em uma trajetória*”, o esquema imagético

trajetória é acionado pelo frame de motorista. Ao integrarmos o espaço “*motorista*” com o espaço “*indivíduo que toma decisões com cautela*”, emerge o espaço mesclado “*motorista cauteloso que não corre durante seu trajeto*”.

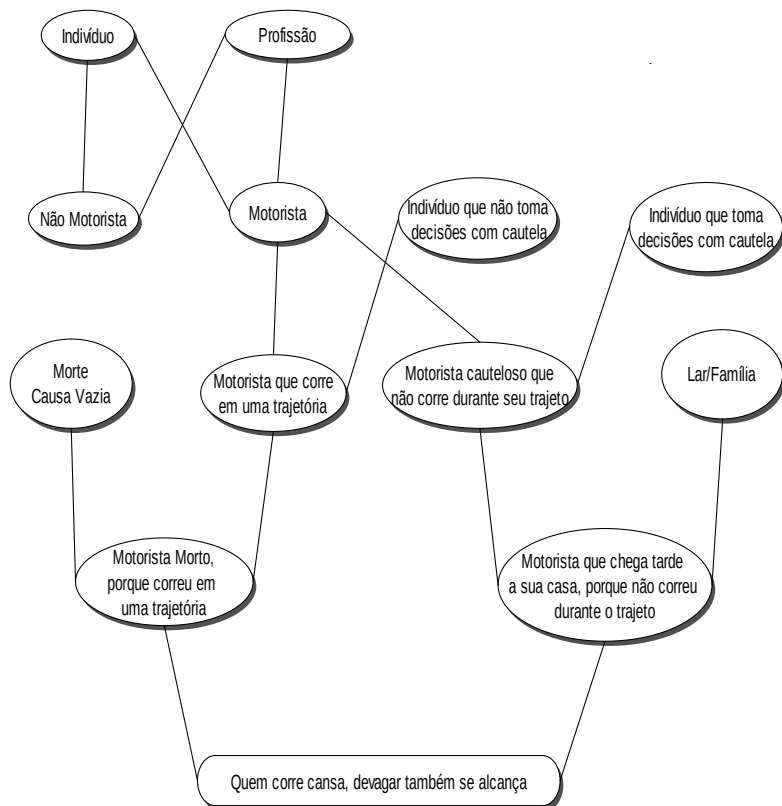
Neste momento, para dar conta da construção de sentidos na música, dois novos espaços são abertos, um espaço de “*morte – causa vazia*” (tautologia causal) e outro espaço de “*lar/família*”. Os novos espaços serão integrados aos espaços resultantes das mesclas anteriores – “*motorista que corre em uma trajetória*” e “*motorista cauteloso que não corre durante seu trajeto*”.

Ao integrarmos o espaço “*morte – causa vazia*” com o espaço “*motorista que corre em uma trajetória*”, teremos como mescla o espaço “*motorista morto, porque correu em uma trajetória*” e ao integrarmos o espaço “*lar/família*” com o espaço “*motorista cauteloso que não corre durante seu trajeto*”, teremos como espaço mesclado “*motorista que chega tarde a sua casa, porque não correu durante seu trajeto*”.

A integração agora é feita entre os dois últimos espaços mesclados, o espaço mesclado “*motorista morto, porque correu em uma trajetória*” e o espaço mesclado “*motorista que chega tarde a sua casa, porque não correu durante seu trajeto*”, onde teremos como mescla o dito popular “*quem corre cansa*”, mas desdobrado como apresentado no início da letra da música, “*quem corre cansa, devagar também se alcança*”.

O diagrama de representação da conceptualização do dito retomado na música será apresentado no gráfico seguinte.

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), a compreensão alcançada por meio da mesclagem de relações conceptuais é denominada de relações vitais. Na letra da música analisada, temos as seguintes relações vitais: (a) relação vital de mudança, pois o indivíduo transforma-se em motorista e motorista transforma-se em motorista cauteloso ou não; (b) compressão por identidade, pois o indivíduo é idêntico em todos os *inputs*, apesar de ser motorista ou não e cauteloso ou não. A conexão do indivíduo com motorista não se deve a uma semelhança objetiva de traços partilhados, é estipulada somente na mescla; (c) Compressão por causa e efeito; (d) compressão papel e valor, dado o papel de motorista, o indivíduo que corre será um valor para motorista em motorista que não tem cautela e corre em um trajeto e (e) analogia e desanalogia com base na compressão papel-valor.



As projeções propostas produziram novos sentidos que só poderiam existir no espaço mesclado, visto que não estavam disponíveis em nenhum dos inputs isolados, sejam inputs iniciais ou espaços mesclas que serviram de inputs para novos espaços mesclas. Assim, podemos afirmar que a complementação do sentido só ocorreu no espaço mesclado final.

6. Considerações finais

Ao analisarmos a letra da música “Quem corre cansa” (1975) de Jacinto Limeira com ferramentas disponíveis nas teorias da metáfora e da integração conceptual, confirmamos a hipótese inicial de que metáforas conceptuais subjacentes aos ditos populares também estruturam a retomada desses ditos em letras de músicas do cancioneiro popular.

A metáfora conceptual “a vida é um trajeto” que estrutura o dito popular isolado, também estrutura o dito retomado na letra da música, mas com uma extensão da metáfora conceptual, onde teremos a metáfora “a vida é um trajeto que deve ser feito com cautela”.

Confirmamos também a segunda hipótese, segundo a qual as diferenças de sentido observadas nos ditos transpostos para letras de músicas poderiam ser explicadas pelo tipo de rede de integração conceptual ativada durante o processo de mesclagem. No dito popular isolado, temos uma rede simples de integração e no dito retomado na música, temos uma rede complexa de integração com espaços de *input* iniciais que geraram espaços mesclados que serviram como espaço para novos espaços mescla até a mescla final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. & TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

_____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FERRARI, Lilian Vieira. Postura epistêmica, ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional. *Veredas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1999, v. 3, n. 1, p. 115-128.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. Nova York: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

_____; _____. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: EDUC, 2002.

_____; TURNER, M. *More than cool reason: field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

**QUEM OLHA MUITO ESTÁ ATRÁS DO ÊXTASE:
A CAPTURA DO INSTANTE EM JOÃO GILBERTO NOLL
E ARTHUR OMAR**

Fabiana Farias (UERJ)
fabianafarias@uerj.br

O tema do instante percorre a obra de João Gilberto Noll e está presente nos seus discursos e em entrevistas. Assim diz o autor:

Muitas vezes nem presto atenção no enredo. Até me encanta a ação, mas fico ligado mesmo é na imagem. Nesse sentido, tenho certa dificuldade de me concentrar na narrativa (...). Quem olha muito está atrás do êxtase e o êxtase coagula o momento (...) consagrar o instante, coagular o instante, de ter o êxtase. A minha relação com o olhar é uma das questões básicas do que faço, do que penso, do que vivo (...) às vezes você prefere ver a viver... (NOLL, *apud* LIMA, 2003, p. 20)

O que ele chama de "consagrações de instantes", citando Octavio Paz (1982), atinge o seu apogeu em *Mínimos, Múltiplos, Comuns*, livro composto por textos que o autor publicava durante o período de agosto de 1998 a dezembro de 2001 no jornal *A Folha de S. Paulo* sob o título de Relâmpagos e que, em 2003, é lançado como livro. É possível reconhecer nestes instantes ficcionais, como são nomeados esses textos do citado livro, a mesma força que há em sua escrita, em gêneros como o romance e o conto, mas, neste caso, sob o limite do número de palavras. O livro *Mínimos, Múltiplos, Comuns* representa, segundo o próprio Noll, sua nova tendência literária que acontece no espaço-limite entre algumas categorias: prosa/poesia, tempo/não-tempo, causas/acaso... O livro agrega as marcas desta literatura de inclinação pós-moderna, desta escrita por fragmentos, de ode ao instante.

Este recorte do cotidiano que acontece na narrativa do instante ficcional, ressalta o aspecto da singularidade na criação literária deste gênero. Pinçar o momento singular ou coagular o instante. Este seria um dos atributos fundamentais deste tipo de narrativa breve tendo em vista sua delimitação de espaço e de possibilidades de desenvolvimento que, por exemplo, o romance possui em vantagem. Nesta mesma perspectiva, Afrânio Coutinho escreve sobre o conto, provável lugar de origem deste tipo de forma breve: "ele (...) oferece uma amostra, através de um episódio, um flagrante ou um instantâneo, um momento singular e representativo" (COUTINHO. 2003, p. 69). A seleção de um momento singular não está só associada a certo aspecto excepcional, mas também à capacidade

do autor de atribuir através do narrado uma potência de significados num evento aparentemente corriqueiro e, desta escolha autoral, surge a singularidade do instante.

Deleuze, na obra *A Lógica do Sentido*, trata da diferença entre dois tipos de leitura de tempo: *Cronos* e *Aion*. Para os gregos existiam duas espécies de tempo: o *Cronos* que representava o tempo cronológico e *Kairos* que trata de um tempo determinado, cujo sentido está ligado ao ocorrido de algo importante. Bruno Schulz (*Apud* PELBART. 2000, p. 177) afirma que o tempo possui uma carga extra que foge à linha cronológica habitual, neste lugar surge o Acontecimento que suspende o tempo e abole a relação antes/depois do evento. Esta dualidade *Cronos/Aion* trata, portanto, deste tempo que, no primeiro caso, designa o cronológico o antes/depois ordenado e no segundo. *Aion*, deste entre-tempo em que o Acontecimento não está relacionado a uma diferença entre estados, mas a uma diferença que afeta o sujeito, uma paradoxal temporalidade em que o Acontecimento nunca finda.

Assim, em alguns desses instantes ficcionais Noll irá revelar mais do que o encurtamento da narrativa, mas a captura do instante em torno deste Acontecimento que suspende o tempo ordenado, como se o narrador/protagonista utilizasse de uma máquina fotográfica para segurar este instante no tempo. A associação deste tipo de narrativa com a imagem da fotografia é reforçada no instante ficcional *No Fundo do Bolso*:

Quatro homens sentados lado a lado. Expressões mais ou menos sugestivas, mãos repousando sobre as pernas. Aguardavam o quê? O clique da foto, a consulta no posto de saúde, ou o indelével encontro na noite? Nem eles sabiam, Estavam ali porque tinham perdido a memória de como prosseguir. Estavam sentados como quem se extravia de certo fio que redime a falha dos acontecimentos. Aham-se ali como a parede cinza, o tapete em frangalhos... e a tarde que se esqueceu de passar. *Coagulada*, feito a foto que amasso no fundo do meu bolso. (Grifo nosso) (NOLL, 2003, p. 432)

O diálogo entre literatura e fotografia não é recente, ele remete ao ambiente de crise da linguagem que advém com o período pós-Primeira Guerra Mundial. . A fotografia fala, em termo genérico, deste instante capturado. Na narrativa, a performance da fotografia no narrado alude à temporalidade suspensa que já foi mencionada. Própria do tempo desregrado que não possui nem futuro nem passado e está em constante acontecimento (*Aion*). A foto é o paralelo dessa captura do instante e que ocorre na quebra da sucessão de eventos que povoa o tempo cronológico *Cronos* que já mencionei: passado/presente/futuro.

Aprofundando este diálogo utilizo as imagens de Arthur Omar para compreender como o instante capturado pode alcançar outras intensidades. Arthur Omar desde 1973 trabalha com a fotografia do carnaval brasileiro, registrando fotograficamente rostos repletos de êxtase e glória momentânea. O que se torna estático é o espanto, a confusão, o gozo... Frações de sensações que habitam por um instante a superfície do rosto anônimo. Arthur Omar em seu trabalho mais reconhecido, *Antropologia da Face Gloriosa*, mergulha no êxtase dos rostos para dialogar com a captura do instante.

A Antropologia da Face Gloriosa (...) é um trabalho que já faz parte da vida do autor. Há 25 carnavais Omar pega sua Nikon e sai pelas ruas do Rio de Janeiro à procura de suas personagens. São pessoas comuns que naqueles dias de liberação geral deixam à flor da pele seus momentos de êxtase. E é exatamente isto que Arthur Omar quer, "colher as experiências fulminantes do transe carnavalesco"; o êxtase espontâneo, momentâneo e em estado puro. "A face gloriosa é a expressão de alguém que está passando por um momento de transe, por uma experiência alterada da consciência, por um estado superior ao seu estado normal, isto que pode acontecer com qualquer um a qualquer momento, despercebidamente. A diferença é que no carnaval as pessoas estão pré-dispostas a passar por estes momentos, o que torna a captura de faces gloriosas mais fácil nesta época", explica o fotógrafo. (GOMES, s/d)

O instante capturado na fotografia de Arthur Omar é todo superfície. Os rostos anônimos do carnaval são identificados na intensidade do fragmento. Reenquadrados, e superdimensionados, esses rostos transformam o êxtase do corpo neste fragmento glorioso capturado. E esta captura também é uma escolha autoral que capta neste rosto este instante de júbilo das sensações:

(...) através do ato fotográfico [...] onde o sujeito se insere num tipo de temporalidade diferente, muitos fotógrafos podem se tornar eles próprios gloriosos. Pois é somente tornando-se gloriosos, ou deixando-se atravessar pelo pequeno e fragmentário êxtase fotográfico, que eles podem entrar em fase de vibração sincronizada, com a glória que está atravessando o rosto do outro, ou melhor, o ser mesmo do seu objeto que ele não perceberia se não batesse no mesmo ritmo ou na mesma frequência. (OMAR, 1996, p. 41)

Como pode ser observado nas fotografias de rostos em Arthur Omar, elas representam os resquícios de um tempo e de um júbilo impossível de perpetuar. Relação metonímica entre a festa do corpo e o júbilo do rosto na fotografia se sua fugacidade não suportasse uma existência maior do que este que dura entre o click e a captura da câmera. Sobre este insuportável da existência além do instante capturado, Ana Chiara, em "As formas do irrespirável ou na trilha da lhama sorridente...", fala desta

experiência do irrespirável, estado ambíguo de “excesso de aeração e falta de ar” (CHIARA, 2006, p. 16).

Contrapondo-se à sucessão de eventos na ordem cronológica do tempo em que este corpo se movimenta em meio a uma festa, o rosto fotografado por Arthur Omar representa este evento mínimo, repleto de potência que capta na superfície fotografada este instante perene de convulsão gozosa:

As formas do irrespirável - palavras nascidas de um espasmo do corpo, vômito curto – têm a duração necessária para o organismo liberar-se daquilo que já não é mais dele, não é mais ele mesmo. Essas formas têm o fôlego curto dos asmáticos, dos doentes do pulmão. Não podem se estender mais do que suportam os estados vertiginosos, como advertiu Bataille, pois são de uma certa maneira primas-irmãs do que ele nomeou “experiência interior”. São restos, detritos: tufo de cabelo, lascas de unhas, cacos de dentes, baba, saliva, fluidos, materiais excretados (CHIARA, 2006, p. 16-17)

O estado irrespirável possui uma relação íntima com estas expressões artísticas vistas até aqui, as palavras surgem como formas inevitáveis, assim como os rostos, criam seu espaço no texto ficcional ou na fotografia. Este impulso do sujeito à superfície, do rosto à superfície da foto, dos restos à superfície do narrado, no caso do instante ficcional de João Gilberto Noll.

O recorte que o narrador realiza pelo olhar no instante ficcional, talvez justifique as recorrentes imagens que façam menção a um enquadramento nos textos de *Mínimos*, *Múltiplos*, *Comuns*. Selecciono algumas passagens: “(...) ele mal podia perceber através da vidraça embaciada.” (*ibidem*, p. 421); “A vizinha sempre cerrava a persiana quando ele chegava a janela” (*ibidem*, p. 420) “De minha janela sempre avisto diariamente um banhista na lagoa” (*ibidem*, p. 409). Neste último fragmento, o “instante ficcional” narra a relação entre o observador da janela e o banhista que acena da praia. A relação existente entre estes dois é unicamente essa: à distância, mediada pela janela. Pensar encontrar este outro que pertence ao outro lado, o observado, é abdicar de sua posição segura de anonimato. A personagem prefere esta relação com este que ele chama de “mancha que me acena cercada de água, vaga ilha fiel, que não me provoca ideias, associações, ali, tão só a gerar sua própria imagem, concisa, informe, inacabada.” (*idem*, p. 409)

Noll, disse em palestra sobre a relação do cinema com sua literatura que é preciso “celebrar o instante”. Aqui foi possível observar o culto ao instante não só na construção de seus instantes ficcionais, mas tam-

bém na fotografia de Arthur Omar pensando nas potencialidades dessas expressões artísticas e seu diálogo com as categorias do tempo e de suas características fragmentárias. Apropriando-me da expressão de Peter Pál Pelbart estas expressões: “celebram a inocência dos embriões”.¹ Puros, pulsantes e que em todo seu inacabamento, guardam a complexidade vital do humano.

BIBLIOGRAFIA

CHIARA, Ana C. As formas do irrespirável ou na trilha da lhama sorridente... In: _____. *Ensaio de possessão* (irrespiráveis). Rio de Janeiro: Caetés, 2006, p. 15-27.

GOMES, Alice. *Arthur Omar*. s/d. Disponível em: <http://www.grupoestacao.com.br/arquivo/mat1998/omar.html>.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles. Vigésima terceira série: do Aion. In: _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 167-173.

LIMA, Érico Braga Barbosa. De João a João: Cinematografias da crônica aberta. *Revista Escritas*, nº 5, 2003.

NOLL, João Gilberto. *Mínimos, Múltiplos e Comuns*. São Paulo: Francis, 2003.

OMAR, Artur. Antropologia da face gloriosa. Catálogo da exposição realizada no MAM, de 22 de janeiro a 25 de abril. Rio de Janeiro: CCBB, 1999, p. 41

PAZ, Octavio. A consagração do instante. In: _____. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio*: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

¹ Peter Pál Pelbart usa essa expressão no capítulo intitulado “O inacabamento essencial”.

**QUEM TEM OUVIDOS QUE OUÇA
ELEMENTOS PARA UMA LEITURA
DE O ASTRÓLOGO, DE GOMES LEAL**

Henrique Marques Samyn
marquessamyn@gmail.com

Comecemos com uma evocação algo anedótica, mas que está intrinsecamente relacionada ao tema deste trabalho: a confiarmos no que sugere Vitorino Nemésio num ensaio definitivo (2007), e que Fernando Pessoa ressoou num soneto¹, Gomes Leal seria um poeta predestinado. Marcado pela má sorte, entregue por Apolo a Saturno – segundo o soneto pessoano –, Gomes Leal conheceria, primeiro, a fama dos rebeldes, o que acabaria por granjear-lhe a dúbia glória dos iconoclastas e uma visita à prisão do Limoeiro; depois, já converso à religião que anteriormente anatematizara, viveria em seus últimos dias a miséria dos poetas malditos, valendo-se de favores e servindo como alvo fácil para as zombarias de adolescentes pelas ruas.

Essa lembrança nos é útil por implicar uma observação, no mínimo, instigante: o fato de que vários daqueles que se dedicaram a avaliar a obra de Gomes Leal se viram tentados a percebê-la como vinculada a uma errática trajetória que, por sua vez, fora determinada por forças ocultas. Trata-se de um recurso útil, aliás, para explicar o motivo de ser esse um poeta obcecado pelo desconhecido, algo nítido já em seu primeiro livro, *Claridades do Sul* (1875), e que de algum modo se faria presente mesmo numa obra tão tributária do naturalismo quanto *O Anticristo* (1884-1886) – poema que não recusaria criticar a própria razão que lhe servia como sustentáculo para a emancipação irreligiosa. Se suposições de ordem psicológica podem ser eventualmente úteis para o exame de uma produção literária, no caso de Gomes Leal parece determinante a inquietação intelectual que, amplificada por uma exacerbada sensibilidade, parece haver contribuído decisivamente para a inconstância perceptível tanto em sua vida quanto em sua obra – sobretudo por determinar uma visão de mundo sempre cambiante, instável pela recorrente disposição a contestá-la em seus pressupostos.

¹ "Gomes Leal", editado em: Pessoa (1997, p. 145).

Não é meu propósito nem enveredar pelo psicologismo, nem sustentar hipóteses deterministas ou metafísicas; contudo, se evoco as apreciações de Nemésio e de Pessoa, não o faço de forma gratuita. Parece-me plausível a hipótese de que a trajetória de Gomes Leal estaria, se não previamente traçada, ao menos já esboçada em sua juventude – não por quaisquer forças ocultas, mas pelo mero fato de ser ele alguém plenamente disposto a absorver as contradições de seu tempo. Nas próximas páginas, desenvolverei esse postulado, guiado, sobretudo, pela leitura que proporei para um soneto de *Claridades do Sul* – "O astrólogo" (1998, p. 200):

O astrólogo

Quem tem ouvidos que ouça.

Quem tem ouvidos que ouça, e o velho mundo
Que o aprenda de cor, pois que o que digo
É fruto dum estudo egrégio e fundo,
Como a ciência dum Caldeu antigo.

A Terra há muito que é um charco imundo,
Vencida eternamente do Inimigo,
E há muito lhe prevejo um fim profundo,
E um tremendo e trágico castigo.

Ora, ontem à noite, fui a um monte
Muito alto – e eis que avisto no horizonte
Dez signos, como em longa procissão...

E esses signos, a mim que sou vidente,
Tinham formas de letras, claramente:
– E nessas letras li DESTRUÇÃO.

Se o dizer literário inevitavelmente pressupõe, em algum nível, um afastamento da linguagem comum; se, em particular, o dizer poético visa à enunciação de uma verdade que se esquia ao olhar cotidiano, já à primeira vista assoma o fato de estarmos diante de alguém que explicitamente assume essas especificidades em seu discurso. Mais que poética, a subjetividade lírica se pretende profética: "Quem tem ouvidos que ouça", é o que brada já de início (e duas vezes: na epígrafe e no primeiro verso, no qual, aliás, faz coincidir a sentença com o primeiro hemistíquio), exortação em que transparece o tom bíblico¹. Há aí, evidentemente

¹ São diversas as passagens neotestamentárias semelhantes; cf.: Mt 11,15; Mt 13,9; Mc 4,9; Mc 4,23; Lc 8,8; Lc 14,35; Ap 2,7; Ap 2,11; Ap 2,17, entre outros trechos (exemplos colhidos na versão da CNBB).

te, alguma encenação, sustentada pela retórica artificiosa; não obstante, assim se efetiva o deslocamento mediante o qual o poeta se atribui uma função superior, jamais concebida pelo homem ordinário, e que diz respeito a uma relação particular com o tempo: proclama-se detentor de uma sabedoria que se assemelha à dos antigos, mas que desvela o presente e antevê o futuro.

É enquanto portador dessa perene sabedoria que o poeta se impõe como autoridade. Valendo-se dessa posição, desfere, sem meias palavras, um implacável juízo sobre o mundo – este "charco imundo", entregue ao "Inimigo", destinado a sofrer um castigo "tremendo e trágico". Nessas palavras entrevemos não tanto a previsão de um vidente quanto a imprecação de um moralista, que busca intervir no errôneo curso das coisas por meio de ameaças – e, aos olhos contemporâneos, é justamente o tom exaltado em que são proferidas essas palavras o que mais suscita dúvidas acerca de sua seriedade. A desconfiança é, por um lado, legítima: no âmbito textual, o poeta se vale de uma máscara, no que vai um passo além do "fingimento" inerente à atividade poética – uma vez que desempenha um personagem cuja função demanda algum alarde. Por outro lado, os artifícios estilísticos que emprega não são muito diferentes daqueles que tantas vezes flagramos em Guerra Junqueiro, ou mesmo em Antero de Quental, o que significa dizer: há neles as marcas de uma época – e, se pretendemos evitar o anacronismo, cabe não desacreditar o que, em seu tempo, mediu-se pela eficácia.

Nos tercetos finais, percebe-se uma mudança fundamental no discurso: as imprecações generalizantes dão lugar à narração de um episódio específico, o que encerra também uma restrição temporal ao pretérito. "Ontem à noite, fui a um monte", afirma o verso inicial do primeiro terceto, sendo mais adequado lê-lo a partir de uma clave simbólica: o "ontem" aqui se estende indefinidamente, fundindo-se com o passado mítico; a "noite" é a evocação metafórica do sono e do sonho enquanto obscuridade da razão, em oposto à luminosa lucidez cotidiana; o "monte" ("muito alto", aliás) é o lugar reservado à revelação, inacessível aos homens comuns. É nesse espaço, de acesso facultado apenas ao vate-profeta, que decorre a contemplação descrita no verso que encerra o primeiro terceto: a visão, no horizonte – não geográfico, mas existencial – de "dez signos" (que, por não serem doze, não se confundem com aqueles do zodíaco, embora isso não implique um esvaziamento de ordem alegórica, sobretudo no que diz respeito à tradição judaico-cristã: evoquem-se os dez man-

damentos revelados a Moisés, as dez sefirot cabalísticas, as dez pragas do Egito ou as dez tribos perdidas de Israel).

Se é pertinente a leitura que propomos, o terceto final se revela desprovido de qualquer dimensão fantasiosa – conquanto não se despoje, por inteiro, do conteúdo metafísico. Se o poeta é "vidente", é por estar apto a perceber o que ultrapassa as estreitas limitações impostas pela ordem racional; e é precisamente por habitar a noite da consciência, na qual se exacerba a intuição, que percebe o sentido daqueles dez signos que avultam no horizonte do possível – conformando as letras que compõem a palavra 'DESTRUIÇÃO', aliás grafada em maiúsculas, de modo a enfatizar sua significação totalizante.

Com efeito, se Gomes Leal não explicita o alcance da "destruição" que intui, enquanto vate e vidente, isso ocorre porque a referência seria demasiado extensa para ser especificada – e a omissão tem o efeito de sugerir essa amplitude. Trata-se da destruição de todo um mundo, enquanto conjunto de significações composto pelas múltiplas perspectivas humanas; em outras palavras, trata-se de uma antevisão da derrocada dos sentidos e da falência dos valores, condicionada por elementos do contexto histórico e cultural em que o poema foi composto.

Gomes Leal viveu naquele conturbado ambiente que foi a segunda metade do século XIX – e não foi o único a deixar-se dominar por uma sensação de que, em toda a parte, anunciava-se o declínio. Há certa obsessão pela ideia de decadência no pensamento europeu desta época; uma percepção que começa a emergir no ambiente cultural pós-romântico, e que ganha cada vez mais força ao longo dos anos. Embora isso não necessariamente determinasse uma valoração negativa da arte – com efeito, havia quem concebesse a decadência precisamente como um efeito da maturidade artística extrema, de modo que, nesse devastador cenário, ainda seria possível conceder a ela uma espécie de salvo-conduto –, suscitava uma questão fundamental: qual seria o sentido da arte num mundo em desagregação?

A combativa perspectiva advogada pelos entusiastas da nova estética realista não seria acolhida por Gomes Leal, que explicitamente recusa o Realismo no posfácio a *Claridades do Sul*; em suas palavras, trata-se de uma "vã retórica" que, sob a "aparência de análise, de crítica, de experiência, revela o sórdido e o obscuro" (1998, p. 329). E, se Gomes Leal rechaça desse modo a reação realista, é precisamente por ter uma visão ainda mais ambiciosa da arte enquanto instrumento construtivo. A poesia

de *Claridades do Sul*, afirma, é uma poesia "sadia, forte e verdadeira", que não despreza "o amor, nem a imaginação, nem a liberdade", e que tem a pretensão de "estabelecer o verdadeiro equilíbrio entre o *ideal* e o *real*", de modo a ("como a filosofia", reitera) "melhorar a humanidade" e "alargar o ideal humano", sendo assim "digna da nobre missão que nestes tempos lhe está confiada" (1998, p. 330-331). Mais que um instrumento para a transformação política e para a reforma da sociedade, a poesia seria a responsável pela construção de um novo homem.

Ao assumir essa difícil missão, Gomes Leal se depara com um fulcral dilema: onde procurar as referências para a renovação? Para um poeta que desconfia da razão e ousa contemplar o mistério, a política não poderia oferecer respostas capazes de saciar a sede metafísica, e a ciência não poderia constituir nada além de uma solução ilusória – percepção que, já mais extensamente desenvolvida, assomaria em *O Anticristo*, obra aliás já anunciada por um soneto presente no livro de 1875 ("O novo livro"). E está aí, a meu ver, a questão fundamental entrevista em "O astrólogo".

A marcha dos signos, anunciando a destruição, espelha a sensibilidade de Gomes Leal à crise vivenciada em sua época; não obstante, ao prever um "fim profundo" para o mundo, talvez não estivesse o poeta recorrendo à solução moralista que sua encenação permitia entrever, mas antevendo (como um profeta profano, poderíamos acrescentar) a impossibilidade de alcançar respostas definitivas. A plethora de influxos acolhidos pelo poeta, e revelados por uma leitura de *Claridades do Sul* – esse livro que não raro oscila para tendências antitéticas, e que anuncia a perplexidade de um temperamento que "não dispensava a amplidão onde coubessem os paradoxos, os júbilos, as invectivas e os desalentos", como observam Francisco da Cunha Leão e Alexandre O'Neill (1999, p. 194) –, permite-nos prenunciar as crises de uma personalidade que recusará o ceticismo em nome de uma moral cujo fundamento jamais será sedimentado, e em nome de uma razão cuja fragilidade será, ao longo do tempo, relutantemente acolhida.

Num monte muito alto, à noite, o vate-vidente contemplou dez signos que anunciavam a destruição de um mundo. "Quem tem ouvidos que ouça", bradou, incitando os seus contemporâneos a perceber a terrível verdade que assim ousava revelar. Resta, contudo, a indagação: teria ele, nesse momento, ouvido o que previa para si mesmo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES LEAL, A. D. *Claridades do sul*. Ed. José Carlos Seabra Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*: poemas esotéricos. Edição crítica de José Augusto Seabra. Madrid, Paris etc.: ALLCA XX, 1997.

LEÃO, Francisco da Cunha; O'NEILL, Alexandre. Comentário. In: GOMES LEAL, A. D. *Antologia poética*. Escolha e comentários de Francisco da Cunha Leão e Alexandre O'Neill. 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1999.

NEMÉSIO, Vitorino. *Destino de Gomes Leal*. 4. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2007.

QUESTÕES PRÉVIAS SOBRE METODIZAÇÃO DE MENSAGENS TEXTUAIS VIA TELOFONES MÓVEIS

Júlio César Ferreira Firmino (Uece/Fafidam)
juliofirmino@yahoo.com.br

1. Introdução

Caso nos fosse solicitado neste exato momento vasculhar nossos pertences à procura de um telefone móvel, encontraríamos, provavelmente, ao menos um aparelho celular sob nosso domínio, já que vem se tornando bastante comum no Brasil pessoas portando dois, três ou, até mesmo, simultaneamente, quatro aparelhos móveis a fim de aproveitar os descontos e promoções das grandes operadoras de telefonia móvel (Vivo, Claro, Tim e Oi) que juntas detêm 99,67% (*market share*) do número de assinantes, segundo dados da ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações)¹.

Tal fato gera um fenômeno interessantíssimo: temos mais telefones celulares no Brasil do que geladeiras² ou televisores³, utensílios que, a depender da faixa econômica pesquisada, são largamente desejados pela população, pois já atingimos, ainda de acordo com dados supracitados da ANATEL, a impressionante marca de 224 milhões de acessos na telefonia móvel, o que confere a tais dispositivos mais do que a equidade com o conjunto da população, chamado de “ponto de saturação”, isto é, quando o número de acessos (assinaturas) iguala-se ou excede o número de habitantes (CRYSTAL, 2008, p. 5), estimado, no caso brasileiro, atualmente, em 193 milhões de pessoas⁴.

¹ Disponível em: http://www.anatel.gov.br/Portal/jsp/exibirPortalInternet/modelo_print.jsp. Acesso em: 20-09-2011.

² Nove em cada dez domicílios no Brasil possuem geladeiras. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI1907275-EI1036100-Notve+entre+dez+casas+possuem+televisor+no+Brasil.html>. Acesso em: 10-07-2011.

³ Em 2007, de acordo com a PNUD havia cerca de 163 milhões de aparelhos de televisão. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/saneamento/reportagens/index.php?id01=2635&lay=san>. Acesso em: 10-07-2011.

⁴ Dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10-07-2011.

Tais estatísticas, por nossa óptica, não devem passar ao largo das investigações linguísticas, haja vista que a telefonia móvel também dirige a vanguarda de dispositivos comunicacionais os quais encerram características imiscuídas a de outros engenhos, o que transmuda o telefone portátil num sem-número de funções expletivas de diversos outros inventos. Além do mais, a proliferação velocíssima do número de aparelhos de telefonia móvel pode trazer consigo consequências instantâneas e/ou de longo prazo no tocante ao registro escrito da língua (CRYSTAL, 2001, p. 228-231; 2008, p. 53-ss.).

Embora de abrangência mundial, com aparelhos e infraestrutura chegando a pontos geográficos cada vez mais recônditos, há ainda “pouca informação confiável acerca da linguagem das mensagens via telefones celulares que se converteu em conhecimento público” (CRYSTAL, 2008, p. 7), especialmente pelo caráter particular deste tipo de interação, usada, sobretudo, “para comunicações privadas entre parceiros, amigos, familiares e namorados” (SEGERSTAD, 2005, p. 38), o que dificulta consideravelmente o processo de coleta de dados.

Afora as limitações a respeito do recolhimento destes elementos, acreditamos ainda na possível existência de alguns problemas na metodização com relação ao exame de dados a serem analisados, já que parte de alguns dos *corpora* coligidos presentemente pode ser imputada como não reveladora das reais habilidades linguísticas dos usuários, visto serem tais mensagens correspondências privadas (ANIS, 2007, p. 96) e que muitas vezes chegam às mãos do investigador mediatizadas (FAIRON & PAUMIER, 2005, p. 1), sendo, portanto, obstados por conflitos inerentes à sua captação.

O presente trabalho tenciona chamar atenção dos pesquisadores envolvidos na coleta/análise de dados de mensagens geradas a partir de telefones celulares, especialmente tendo em conta as interferências inerentes à tecnologia, sobretudo ao arrolarmos uma série de variáveis que podem intervir na concretização textual dos usuários, especialmente aquelas ligadas ao domínio, ao trânsito, à dedicação, à percepção, à digitação e à situação de produção.

2. Características das mensagens SMS

Dentre as aplicações disponibilizadas pela tecnologia móvel “GSM” – *Global System Mobile Communication* (Sistema Móvel de

Comunicação Global) – as mensagens de texto¹ ou, simplesmente, “SMS” (*Short Message Service*) tornaram-se extremamente populares devido a seu baixo custo em relação às chamadas de voz, já que ao preço de uma chamada de voz, a depender do país e da companhia telefônica é possível enviar quase uma dezena de mensagens de texto (CRYSTAL, 2008, p. 92).

Segerstad citando Taylor & Harper e Bert *et alii*, afirma que “as tecnologias geralmente terminam sendo utilizadas de maneira inesperada” (2005, p. 49), fato também ocorrido com as mensagens via telefones celulares, visto que de acordo com o inventor do sistema, o holandês, Cor Stuttenheim “as mensagens [SMS] tiveram início como um serviço de mensagem, permitindo às operadoras informar a todos os seus clientes a respeito de coisas tais como problemas na rede ... não pretendiam realmente comunicar consumidor a consumidor, nem tampouco pretendiam se transformar no principal canal através do qual a geração mais nova usaria para comunicar-se entre si” (ANIS, 2007, p. 87).

O fato é que, a partir do baixo custo de utilização, estas mensagens curtas, limitadas a 160 caracteres – daí o nome *short message* – tiveram uma vertiginosa proliferação/popularização, em especial junto aos jovens, já que os principais usuários deste meio de expressão são os adolescentes (HÖFLICH & GEBHARDT, 2006, p. 11), o que não é de causar surpresa, vista a rápida adaptação das novas gerações às tecnologias de vanguarda, além do que esta faixa etária depende, em grande parte dos casos, do auxílio financeiro dos pais/responsáveis os quais costumam reger suas despesas, sobretudo às telefônicas.

Derivado desta limitação numérica, em virtude das características físicas dos aparelhos, além de outros obstáculos de ordem econômica, técnica, comunicativa e psicossocial (ANIS, 2007, p. 91), uma série de desdobramentos linguísticos daí advém. Segerstad (2006, p. 41) enumera algumas dessas modificações em língua estrangeira²:

¹ No Reino Unido, o fenômeno é conhecido como “*text messaging*” ou “*texting*”. Na França, utiliza-se o termo “*mini-message*” ou, mais popularmente, “*texto*” (ANIS, 2007, p. 87). No Brasil, os usuários costumam referir-se às mensagens via celular como “*torpedos*”.

² Com o alargamento dos estudos sobre a tecnologia SMS no Brasil, é possível que os pesquisadores da área da linguística também encontrem resultados semelhantes com relação às práticas comunicativas que tenham por base a língua portuguesa, embora não deva causar espécie se determinadas características fugirem ao esboço traçado por outros idiomas.

Categorias	Traços
Pontuação	Omissão da pontuação
	Pontuação não-convencional
	Omissão do espaçamento entre palavras
Ortografia	Predições equivocadas
	Ortografia fonética
	Separação de nomes compostos
	Escrita consonântica
	Abreviaturas convencionais
	Uso não-convencional de abreviaturas convencionais
	Abreviaturas não-convencionais
	Uso exclusivo ou de maiúsculas ou minúsculas
Gramática	Troca de palavras longas por outras mais curtas
	Omissão do pronome sujeito
	Omissão da cópula verbal, verbos auxiliares
	Omissão de artigos, preposições e pronomes possessivos
	Redução das flexões
Semântica gráfica (não-alfabética)	Emoticons
	Asteriscos
	Símbolos substituindo palavras

**Tabela 01 – Categorias dos traços linguísticos de SMS em LE
(adaptado de SEGERSTAD, 2006, p. 41)**

Várias destas dissimilaridades apresentadas na **Tabela 01** podem advir de circunstâncias previsíveis, especialmente as que guardam maior proximidade com o domínio linguístico por parte do usuário. Entretanto, muitos dos desvios anteriormente citados podem ser reputados às situações de produção da mensagem textual, visto que tais incongruências e/ou omissões podem sobrevir de elementos imponderáveis, como tentamos demonstrar no próximo tópico.

3. Restrições físico-ambientais na produção de mensagens via telefones móveis

O usuário pode confrontar-se, em seu cotidiano, com circunstâncias, as quais muito provavelmente sejam bastante singulares para a produção de mensagens via telefones celulares, mesmo este tendo domínio completo da norma escrita e cômico das regras ortográficas e/ou sintáticas de nosso idioma. Desta maneira, a **Tabela 02** a seguir busca dar um panorama destes transtornos e/ou dificuldades aos quais muitos de nós já nos vimos submetidos.

Variáveis	Características
Domínio	Próprio/habitual
	Empréstimo/acidental
Trânsito	Estacionário
	Ambulativo
Dedicação	Concentração (tarefa exclusiva)
	Dispersão (tarefas múltiplas)
Percepção	Visão nitente
	Entrevisão
Datilografia	*policêntrico
	*octodactilocêntrico
Situação	Normal
	Emergência

Tabela 02 – Variáveis contingentes dos ambientes de produção de textos via telefones móveis

Passaremos a seguir a analisar, de forma pormenorizada, as várias variáveis que podem segundo nossos critérios de observação afetar o ambiente da produção de mensagens em telefones celulares.

4. Análise das variáveis contingentes dos ambientes de produção mensagens SMS

Como prenunciado na Tabela 02, as variáveis contingentes podem ser categorizadas de acordo com setores ligados ao ambiente e suas características idiossincráticas de produção textual. Desta forma, deveríamos atentar para as seguintes categorias quando da análise dos dados relativos às mensagens SMS, muitas das quais, pela ausência de dispositivos que permitam sua captura direta (ANIS, 2007, p. 97), chegam às mãos do pesquisador através da inserção dos dados por voluntários (*Idem*; FAIRON & PAUMIER, 2006, p. 1).

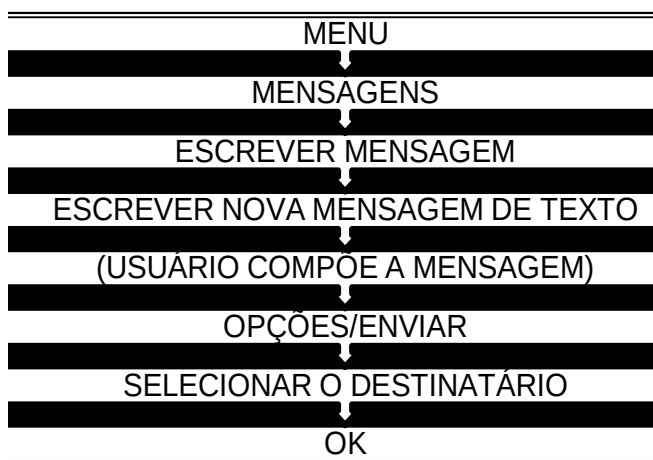
As categorias inventariadas a seguir foram pensadas a partir de nossa vivência/experiência como usuários do sistema de telefonia móvel e, por conseguinte, do serviço de mensagens textuais via telefones celulares. Assim, neste primeiro estudo, estamos tão somente apontando um grupo destas variáveis as quais podem influenciar decisivamente na produção das mensagens. Tencionamos, em breve, executar outras investigações a fim de mensurar quantitativa e qualitativamente estas interferências do contexto ambiental.

4.1. Domínio

Muitas pessoas têm de se submeter a enormes sacrifícios a fim de adquirir um celular que contenha as últimas novidades apresentadas pelo mercado, as quais, nem sempre são utilizadas de forma completa pelo comprador. De posse deste dispositivo, o usuário começa a familiarizar-se com o aparelho, sobretudo com a disposição dos caracteres no teclado. Basicamente há teclados simples (12 teclas) e teclados QWERTY (denominados desta forma por disporem tais caracteres na primeira linha da esquerda para direita).

Assim, para um usuário que faz uso do teclado alfanumérico convencional (padrão) pode haver desconforto para localizar os caracteres num teclado QWERTY (sendo o contrário também verdadeiro), especialmente se tal usuário não tiver contato com um teclado de computador, ou para os mais antigos, com o teclado de uma máquina de escrever.

Outro fator gerador de incômodo para o usuário pode estar relacionado à dinâmica do envio de uma mensagem SMS que, a depender do dispositivo que se utilize, pode haver uma variação, em especial, de nomenclatura da sequência de composição/envio das mensagens, já que há um fluxo ordenado¹ para se remeter uma mensagem com sucesso, cujos passos básicos são:



¹ Este fluxo foi adaptado de JENSON (2005, p. 311).

Logo, em situações nas quais o usuário tome de empréstimo ou por acidente um aparelho com o qual não esteja habituado ou que não seja de seu amplo domínio, pode haver uma repercussão na produção (incluindo-se aí todo o processo de composição até o envio) de mensagens SMS.

4.2. Trânsito

Por causa da ubiquidade em relação ao uso dos telefones móveis, podemos ter situações diametralmente opostas, uma vez que o usuário pode encontrar-se totalmente estacionário quando da confecção das mensagens ou, por outro lado, pode ter uma produção ambulativa, isto é, ao mesmo tempo em que caminha¹, insere e envia mensagens textuais de seu aparelho.

Em especial nos grandes centros urbanos, é comum observar pessoas que enquanto caminham fazem uso de mensagens SMS, fato corroborado por um aplicativo comercializado para os aparelhos do tipo *iPhone*² intitulado “*type n walk*”, literalmente “digite e caminhe”. Seu funcionamento é baseado em uma tela transparente que através da câmera do celular mostra, em segundo plano, o caminho à frente do usuário. Por sua vez é possível observar os caracteres digitados e todos os passos que devem ser executados para o envio da mensagem conforme visto no tópico anterior. Deste modo, a simples existência de um aplicativo como este já chancela a ideia do quão comum é o ato de caminhar associado ao envio de mensagens pelo celular.

Acreditamos que mensagens produzidas de forma estacionária tendem a ser mais precisas que aquelas confeccionadas de maneira ambulativa, pois o usuário deve ficar também atento, neste último caso, ao que se passa a seu redor, tendo os cuidados inerentes a todo e qualquer pedestre, o que pode, inclusive, colocar sua vida em perigo, caso não sejam observadas as regras básicas do trânsito.

¹ Em sentido *lato*, “caminhar” também valeria para outros tipos de movimentação como pedalar, andar de motocicleta etc.

² *iPhone* é um aparelho da empresa norte-americana *Apple* que condensa em um só dispositivo inúmeras facilidades de outros equipamentos, tais como: gravação/reprodução de vídeo em HD; GPS; gravação/reprodução de áudio; receptor de TV; visualizador de documentos etc.

4.3. Dedicção

A maneira contemporânea de se viver impõe-nos trabalhos cada vez mais urgentes. Como um desmembramento do item anterior, estamos nos dedicando a um número maior de atividades de forma concomitante. Assim, dirigir e falar ao telefone simultaneamente são atos dos mais comuns de se observar, mesmo que tais práticas ponham em risco a vida de muitas pessoas, a começar pela do próprio condutor¹. O que antes era válido para as chamadas de voz agora também é verdadeiro para as mensagens de texto.

No ambiente escolar de sala de aula (forma estacionária canônica), é comum presenciarmos nossos alunos fazendo uso de forma furtiva de aparelhos celulares, especialmente dedicando-se às explanações dos professores e à conversa com seus pares à medida que compõem mensagens via seus telefones móveis.

Tendo sua concentração dividida entre várias atividades é de se esperar que a produção das mensagens SMS seja afetada de forma direta já que a dispersão devido às múltiplas tarefas tende a desviar a atenção do usuário o qual naturalmente terá menos tempo para dedicar-se à produção textual.

4.4. Percepção

Outro fator complicador para a produção de mensagens via telefones móveis é a condição de percepção da tela destes aparelhos. Uma situação favorável seria a visão nitente do painel do celular. Esta clareza de percepção está ligada, principalmente, às condições ambientais, em especial à quantidade de luz incidente no visor. Grandes intensidades luminosas são tão ou mais prejudiciais ao usuário quanto à falta de luz num ambiente, já que os raios solares ou de outras fontes podem ofuscar completamente a visão do responsável pela inserção destes textos.

A entrevisão também pode ser devida às circunstâncias que impedem a completa visualização da tela do aparelho, como por exemplo, nos casos onde tais dispositivos são tidos como inoportunos, inapropriados, ou até mesmo, proibidos. Nestas ocasiões, o usuário tenta ocultar o apa-

¹ O Código Brasileiro de Trânsito prevê em seu artigo 252, multa e pontos na carteira de habilitação para o condutor que for flagrado nesta condição.

relho de forma a não revelar ou não chamar atenção para seu uso o que implica, muitas das vezes, num esforço de encobrir o telefone ao mesmo tempo em que se processa a operação da composição da mensagem e de seu envio.

Assim, cremos que a depender da percepção que o usuário possa ter da tela do celular e/ou de seu teclado a qualidade da produção das mensagens SMS pode ser afetada, já que em situações absolutamente normais de composição a visão nítida destes elementos é ponto pacífico.

4.5. Datilografia

Um dos caracteres distintivos dos seres humanos perante os outros animais é o possuir o polegar opositor, funcionando, associado a outros dedos, como uma espécie de pinça, servido assim para segurar os mais diversos objetos. Nas antigas máquinas de datilografia, o polegar já era usado para acionar a barra de espaço.

Entretanto, com o advento dos telefones móveis, em especial os primeiros telefones com teclados convencionais (12 teclas) o polegar passou a ser exigido de forma capital, já que a maior parte dos usuários apoia o celular na palma da mão, segurando-o firmemente e, concomitantemente, pressionando as teclas do painel com o dedo polegar, o que chamamos no presente trabalho **policentrismo*¹, isto é, uma escrita baseada nos dedos polegares. Há competições mundiais de SMS, com prêmios chegando a milhares de dólares².

O avanço dos dispositivos eletrônicos fez surgir o teclado QWERTY o que passou a exigir, teoricamente, uma ação dos outros oito dedos da mão (**octodactilocentrismo*³). Mesmo que de forma não simultânea, visto que a miniaturização deste dispositivo de entrada torne bastante penosa a tarefa de inserir um texto para os que possuem dedos mais

¹ O termo não consta dos dicionários tendo sido cunhado para melhor descrição da prática de digitação que se utiliza dos dedos polegares.

² O vencedor no ano de 2007 foi um adolescente de Singapura que digitou a mensagem: *"The razor-toothed piranhas of the genera Serrasalmus and Pygocentrus are the most ferocious freshwater fish in the world. In reality they seldom attack a human."* em 43.44 segundos e que recebeu um prêmio no valor de US\$ 25,000 (CRYSTAL, 2008, p. 70-71).

³ O termo não consta dos dicionários tendo sido cunhado para melhor descrição da prática de digitação com os oito dedos das mãos, afora os polegares.

grossos o que implica na inserção de mais de um caractere por vez, muitos usuários são hábeis o suficiente para manejar o teclado com vários toques praticamente simultâneos.

Desta maneira, acreditamos que a depender do tipo de teclado que se tenha em mãos, o usuário deve escolher a melhor forma de introdução das mensagens textuais, visto que muitos desconhecem por completo quaisquer técnicas de digitação, ficando mais confortáveis ora usando apenas um dos dedos, ora utilizando outros além do(s) polegar(es).

4.6. Situação

A última variável ambiental deste breve trabalho guarda relação com o modo de produção, ou por outras palavras, com a condição emocional do usuário. Estados emotivos tão diversos como os da normalidade e da emergência, podem ter impactos significativos na qualidade da produção textual das mensagens SMS.

Se por um lado, numa situação habitual ou natural as forças coercitivas são mínimas ou até mesmo inexistentes, por outra parte, quando ocorrem situações de anormalidade o paradigma tende a se modificar por completo. Sendo assim, não podemos esperar produções equivalentes quando, por exemplo, operamos aparelhos absolutamente dentro da normalidade em oposição às situações nas quais o nível da bateria está praticamente reduzido a zero.

Em tais circunstâncias, a pressa em produzir um texto vai de encontro à cautela e à serenidade, especialmente se existem condições que ponham em perigo a vida ou a integridade física do usuário.

Desta maneira, situações diferentes de normalidade tendem a produzir resultados linguísticos muito diversos dos encontrados quando cotizadas condições favoráveis e de emergência.

5. Contraste de cenários

Imaginemos, finalmente, uma situação onde possamos ter cenários de produção diametralmente opostos. O quadro 01 a seguir tenciona demonstrar estes dois panoramas contrários:

Conveniente	Inconveniente
Próprio/habitual	Empréstimo/acidental
Estacionário	Ambulativo
Concentração	Dispersão
Visão nitente	Entrevisão
*policêntrico/ *octodactilocêntrico	*policêntrico / *octodactilocêntrico
Normal	Emergência

Quadro 01 – Confrontação entre cenários convenientes e inconvenientes de produção de mensagens SMS

Óbvio parece concluir que em um cenário altamente conveniente, isto é, onde um telefone móvel seja próprio do usuário ou que este lhe seja habitual, estando ainda tal usuário de forma estacionária, concentrado apenas na tarefa de produção textual, com uma visão absolutamente nítida do aparelho, usando a digitação que mais lhe convier e uma situação de absoluta normalidade, o resultado esperado deva ser bastante diferente de um panorama inconveniente, ou de quaisquer outras combinações entre estes dois cenários.

6. Considerações finais

O uso dos telefones celulares vem se popularizando numa velocidade impressionante e muito superior ao verificado com os computadores. Aliada às facilidades e avanços tecnológicos outros aplicativos vêm sendo incorporados aos telefones móveis, em especial, os de produção/recepção de mensagens do tipo SMS.

À proporção que aumenta o número de usuários, multiplica-se o número de textos produzidos nestes ambientes. O problema central reside no fato de o pesquisador, em grande parte das vezes, não ter acesso direto aos dados para investigação. Em muitos casos, há uma abordagem de segunda-mão, isto é, mediatizada pelo voluntário/pesquisado.

Esperamos ter chamado atenção dos interessados nas mensagens de texto via telefones celulares para o fato do contexto de produção ter, se não um peso na análise dos dados, ao menos uma atenção por parte do investigador na hora de se avaliar o impacto das ocorrências linguísticas relativas a este tipo de gênero textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIS, Jaques. *Neography*: Unconventional Spelling in French SMS Text Messages. In: DANET, Brenda & HERRING, Susan C. *The Multilingual Internet*: Language, Culture, and Communication Online. New York: Oxford University Press, 2007, p. 87-115

CRYSTAL, David. *Language and Internet*. New York: Oxford University Press, 2008.

CRYSTAL, David. *Txtng*: The Gr8 Db8. New York: Oxford University Press, 2008.

FAIRON, Cédric; PAUMIER, Sebastien. A translated corpus of 30,000 French SMS. In: *Proceedings of LREC 2006*, Genoa, Italy, 2006. Disponível em:

<http://www.sms4science.org/userfiles/A%20translated%20corpus.pdf>.

Acesso em: 4-10-2010.

HÖFLICH, Joachim R. & GEBHARDT, Julian. Changing cultures of written communication: Letter – E-mail – SMS. In: HARPER, Richard; PALEN, Leysia & TAYLOR, Alex. *The inside text*: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS. Dordrecht: Springer, 2005, p. 9-31.

JENSON, Scott. *Default thinking*: Why consumer products fail. In: HARPER, Richard; PALEN, Leysia; TAYLOR, Alex. *The inside text*: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS. Dordrecht: Springer, 2005, p. 305-324.

SEGERSTAD, Ylva Hård af. Language in SMS – a socio-linguistic view. In: HARPER, Richard; PALEN, Leysia; TAYLOR, Alex. *The inside text*: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS. Dordrecht: Springer, 2005, p. 2, p. 33-51.

RELAÇÕES IDENTITÁRIAS DE ALUNOS DA EJA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Giselle Almada Souto (UVA)

giselle_almada@hotmail.com

1. Introdução

Em sociedades ocidentais e ocidentalizadas, o processo de socialização se dá institucionalmente. Sendo assim, pode-se dizer, ainda que de forma um tanto quanto simplista, que o primeiro lugar social ocupado pelo sujeito é a sua casa, a instituição familiar, o segundo lugar é a escola. A escola, no imaginário dominante, é um espaço institucionalizado e legitimado socialmente de transmissão de saberes, na maioria das vezes, seculares, e relativos à vida em sociedade.

Há abordagens que colocam em questão o sentido da escola como lugar de emancipação e formação humana. Para autores como Bourdieu (2008), a escola é um lugar de reprodução da ordem social vigente. Em anos mais remotos, Althusser a classificava como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1992).

Para o pensador neomarxista, o aparelho ideológico escolar interpelaria diretamente o sujeito-aluno, impondo suas regras e o inserindo num processo de adequação ideológica, tornando-o sujeito submisso espontaneamente. A instituição escolar propõe um ensino autoritário e homogêneo, ignora as diferenças e as múltiplas culturas dos alunos e, no caso da educação de jovens e adultos (EJA), suas experiências de vida.

A autora Eni Orlandi pensa a escola, enquanto instituição, como um lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade, e afirma que “A escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade” (2004, p. 149).

Ainda de acordo com Orlandi, “A escola é um dos lugares – daí *lugar de interpretação* – em que a forma-sujeito-histórica, que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com diversos deveres), configura-se como a forma sujeito urbana: o adulto, letrado, cristão, é urbano como projeto.” (Idem, p. 152).

¹ O presente artigo é fruto de pesquisa em andamento, referente ao trabalho de conclusão do curso de especialização.

Então, se a escola é este lugar de referência para a significação do sujeito urbano, como se significam aqueles, cujos percursos passaram à margem da “normalidade” escolar? A própria inserção deste sujeito e o reconhecimento dele no discurso do que seja urbano é algo que merece um esforço de compreensão.

A impossibilidade de cumprir os ciclos previstos da educação básica reflete na desidentificação dos jovens e adultos da educação de jovens e adultos com a escola e, conseqüentemente, com o ensino de língua portuguesa. Essa desidentificação se torna ainda mais acentuada quando este aluno não se reconhece como sujeito- escolarizado.

De acordo com Claudia Pfeiffer (2001, p. 31) o sujeito escolarizado é constituído como sujeito *urbano escolarizado*, sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços e significações tocados de uma só vez pelos sentidos do letramento e da urbanização.

Cada indivíduo¹ é afetado continuamente por exigências sociais de domínio na escrita, modalidade da língua primordial para a inserção do sujeito nas instituições de uma sociedade cada vez mais urbana. Ser analfabeto ou ser não escolarizado deixa de ser uma questão restrita às práticas sociais para ser a causa de uma ferida profunda na constituição identitária dos sujeitos-alunos.

O objetivo desta pesquisa é compreender como, discursivamente, os alunos da educação de jovens e adultos se posicionam em relação ao ensino de língua portuguesa, à escola e a si mesmos como participantes do projeto. A hipótese é a de que possamos detectar, na pesquisa ora em curso, algum vestígio, além de prováveis dificuldades materiais, dos processos de desidentificação destes alunos com o ensino. A partir da compreensão, o segundo objetivo da pesquisa é propor ideias para uma aproximação da escola com a realidade social do aluno.

Esta pesquisa justifica-se por tentar compreender como se constitui como sujeito o aluno de programas de educação de jovens e adultos é contribuir para o entendimento dos motivos que levam a educação de jovens e adultos a sucessos e fracassos, visto que, em última instância, é a identificação ou a não identificação dos sujeitos com o programa que determina aqueles mesmos sucessos ou fracassos.

¹ Na análise do discurso de linha francesa, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (ORLANDI, 2005, p.46)

A pesquisa torna-se relevante porque centra seus esforços sobre a relação discursiva do sujeito com a língua portuguesa, nas variantes privilegiadas no processo de escolarização. Visto que, dentre todos os problemas do atraso ou inexistência de formação, o estigma de analfabetismo ou deficit de letramento é o que mais marca estes sujeitos em suas vidas para além dos muros da escola.

2. Metodologia

O presente artigo traz os primeiros resultados da coleta e análise de histórias de vida de alunos, que participam do projeto de educação de jovens e adultos da Escola Municipal Altivo Cesar, situada em Niterói, no Bairro Barreto, no Estado do Rio de Janeiro. Tal pesquisa teve como *locus* investigativo a turma do terceiro ano – referente à antiga 2ª série, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que reúne alunos de 15 a 60 anos.

Ao todo, foram seis entrevistas na pesquisa em curso, mas, para os propósitos deste artigo, trouxemos os resultados de uma apenas, o suficiente para demonstrar a rica teia de discursos em que se encontram cada sujeito-aluno da educação de jovens e adultos, riqueza que muitas vezes a escola se esquece de considerar, promovendo, por vezes, a desidentificação dos indivíduos com os discursos escolares.

Antes de partir para a exposição da análise, é necessário falar um pouco sobre a metodologia de cunho qualitativo utilizada na pesquisa. Dentre as abordagens qualitativas, a história de vida foi o modo encontrado que melhor preservaria o depoimento do testemunho do aluno, sem o rigor e a vigilância da escrita.

Utilizamos para a coleta do corpus a técnica do grupo focal¹. Planejamos a realização de três encontros mensais com o grupo focal de alunos, no decorrer de seis meses. Primeiramente, foi aplicado o questionário, com o intuito de aproximar o grupo focal do tema da pesquisa em curso e permitir o melhor desenvolvimento da mesma. Num segundo

¹ De acordo com a autora Bernadete Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica que se constitui de um grupo formado por um pequeno número de participantes, desde que possuam alguma característica em comum, com alguma vivência com o tema a ser discutido. Eles são convidados a participar de discussões informais relativas a um tema ou problemática específica pré-determinada pelo moderador. Assim, conversam entre si, trocam experiências e interagem sobre suas ideias, sentimentos etc.

momento, foi feita a escuta dos dizeres dos alunos por meio da entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi contemplar o sujeito social e o sujeito do discurso. E, por fim, foi realizada a moderação dos diálogos orientados, que serviu para aprofundar algumas questões e tornar claros os discursos encontrados na materialidade do corpus.

O percurso metodológico desta pesquisa só poderá ser compreendido no quadro teórico discursivo. Diante disso, a análise da história de vida, comumente associada a análises de conteúdo, será feita sob a perspectiva teórica da análise do discurso, com ênfase na linha francesa (Pêcheux/Orlandi). Na análise do discurso, os interlocutores falam e entendem, escrevem e leem, sempre em posições-sujeito do/no discurso – às quais aderem por um processo de identificação, muitas vezes inconsciente. Estas posições são marcadas ideologicamente. Para a análise do discurso, não há relação de sentidos sem relação de poder. No nosso caso, portanto, consideraremos os alunos da educação de jovens e adultos em suas posições-sujeito no discurso, constituídos em relações de sentido e de poder.

3. Educação de jovens e adultos: Discurso e Identidade

Na análise do discurso de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, é essencial a compreensão das formações discursivas que atravessam um texto ou uma textualidade (imagem, sonoridade, corporeidade etc.) qualquer. Conceito comum em análise do discurso as formações discursivas estabelecem sentidos ao texto/textualidade.

Daí decorre uma consequência teórica que é o fato de que, para a análise do discurso, um texto não faz sentido em si mesmo, senão como materialização de sentidos já constituídos historicamente e submetidos ao jogo da enunciação, num processo contínuo de atualização e deslocamento da memória. Da mesma forma que o indivíduo, só significará, a partir de posições assumidas nos discursos.

A aparição do discurso na ação do sujeito contextualiza um acontecimento histórico e social por meio da linguagem dos enunciados e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. A análise do discurso nos possibilita encontrar multidimensões resultantes da interação entre o mundo, enquanto realidade e linguagem, enquanto produção social de forma e sentido.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2005, p. 34)

O discurso¹ não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que determinam os momentos antes, durante e após a produção textual. O texto é compreendido como a materialidade linguística através da qual se pode chegar ao discurso, é a relação entre a língua e a história.

Por seu turno, os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que estão por vir. A análise do discurso sabe que na escrita ou na fala há uma escrita do inconsciente. Dá-se então o interdiscurso, que segundo Orlandi (2005), “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. (p. 31)

O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2005, p. 31)

O sujeito na análise do discurso vive imerso em contradições históricas sem se dar conta disso. Ele é determinado historicamente.

Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2005, p. 35)

3.1. Discursos sobre a identificação com a escola

A seguir, passamos a enumerar os enunciados coletados, seguidos de análise. O percurso temático desta primeira amostragem revela o modo como o sujeito do discurso (neste caso, a Aluna A) identifica-se com a instituição escolar.

A-E.1- Na EJA... eu me sinto bem, né. Todos me tratam bem.

¹ “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2005, p. 15)

A-E1.2- E aí, por isso que eu falo que a escola foi muito importante, porque, em vez de tomar anti-depressivo eu fui à luta, me arrumei, me maquiei, mudei o cabelo, nãñã...

A-E1.3- Não sabia nem estudar, não sabia nem pensar como estudar. Eu não sabia nada praticamente.

A-E1.4- ...aí eu... melhor coisa que eu podia fazer pra mim.

A-E1.5- Aí, agora, agora, nossa. Na avaliação eu to indo bem, foi uma notícia muito boa. Caraca! Tô radiante! Porque eu to orgulhosa de mim mesma, porque eu sei que eu não conseguiria.

A-E1.6- Eu sinto falta, dia que eu não posso vir. Porque parece que eu deixei de aprender alguma coisa nesse dia.

A-E1.7- É porque... como eu, eu gosto de ler, entendeu? A leitura me faz bem, aí isso me ajudou bastante, mas fora isso.

A-E1.8- “Vó quando você estudava em que série você estava”? Eu fiquei tão sem graça, que eu não tive resposta na hora. Agora eu tenho.

A-E1.9- Porque eu vou precisar falar pra minha neta... porque ela daqui a pouco vai estar nessa série estudando.

Nos enunciados acima, percebe-se que este aluno da educação de jovens e adultos, enuncia o modo como se dá a identificação com a escola: como lugar de prestígio social. De agora em diante, denominaremos este aluno, Aluna A, residente do bairro Fonseca, da cidade de Niterói, com 41 anos de idade à época da entrevista.

Os alunos da educação de jovens e adultos têm uma identidade, que resulta da manifestação de sua cultura, expressa através das linguagens, principalmente a linguagem verbal. Não há como separar os paradigmas língua e sujeito ou língua e cultura.

No decorrer da entrevista, a Aluna A relata detalhes traumáticos de sua vida como o abandono pela família, a perda do único filho, e uma solidão permanente, que diminui com a chegada da neta (ver à frente). Para a Aluna A, a escola é significada como lugar de luta contra estes revezes, mas também, positivamente, de espaço de realização da própria função de avó, na medida em que (E1.8, E1.9) é a instituição que vai dotá-la para a interlocução com sua própria neta.

Podemos observar em E1.8, que é a partir de um constrangimento diante da neta, que a Aluna A articula o significado “escola” com um outro significante, a “família”;

A escola, portanto, ocupa um lugar no discurso da Aluna A de suporte contra os revezes, cujo prêmio é perceber que uma verdade foi

desmontada (E1.5: “eu *sei* que não conseguiria”) e um não-saber não era tão inviolável assim. Mais precisamente, é na língua (E1.7) que se dá este enlaçamento. As referências que ela faz à escola põem esta instituição além de um espaço de aprendizado: um espaço de vivência, de apagamento de uma memória discursiva de impossibilidade, onde o sujeito se reconhece em formações discursivas que articulam “pobreza” e “incapacidade”, e vocalização de outras formações que passam a apontar para uma possibilidade de identificação do sujeito com a escola.

Ao pensar a relação da escola com os grupos identitários, por meio de uma abordagem discursiva, Orlandi (1998) afirma que a identidade se caracteriza como um movimento na história, que não é sempre igual a si mesmo. Isto é, não é homogêneo e se transforma. O movimento da identidade se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos.

Trabalhando os sentidos, ao mesmo tempo em que se retrabalha nestes sentidos, a Aluna A vai tentando fazer esta travessia, sem, no entanto, deixar de perceber que alguns obstáculos serão encontrados. Isso fica mais claro na fala da Aluna A sobre a língua portuguesa.

É a partir deste aparato conceitual que Orlandi vai pensar a relação do aluno com a escola: “Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na construção de sua identidade” (ORLANDI, 1998, 205).

3.2. Discursos sobre a língua portuguesa

Nesta segunda amostragem, a entrevista narrativa trouxe fragmentos do interdiscurso, pré-construídos e sentidos resultantes do trabalho do sujeito sobre a memória.

A-E2.1- Difícil! Muito difícil. Mais fácil falar espanhol (risos). Mas é mesmo.

A-E2.2- Agora você falar uma frase assim, sem você ler, cê não sabe se tá falando certo ou errado.

A-E2.3- Em alguns pontos dá pra entender. Assim como... ponto de interrogação, né.

A-E2.4- Você lê, tá lendo, aí você tá repetindo o que está escrito, é fácil.

A-E2.5- As vírgulas, os traços, aí confunde a gente. Se tirar esse traço, a vírgula, aí dá pra entender direitinho.

A-E2.6- É muito difícil.

Nestes enunciados a FD “língua é igual à gramática e escrita padrão” (E2.2) surge em toda sua força. Em E2.1, temos uma noção da distância entre a Aluna A e o imaginário que fixa uma relação de sinonímia naquela dupla equação. Distância que parece ser maior do que a de uma “língua estrangeira” (E2.1). O modo como a Aluna A negocia com este “idioma estrangeiro” que é própria “língua portuguesa” vista por aquela FD vem na forma de estratégias que a Aluna A encontra para percorrer a escrita (E2.4). Mas ao encontrar-se distante daquilo que a oprime, esta FD, é nela que a aluna se encontra para significar a língua: porque nesta posição-sujeito, a Aluna A, continua reafirmando a sinonímia responsável por aquela equação.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino da língua portuguesa, Cláudia Pfeiffer (2001, p. 31) considera que “a escola produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta” A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como cidadão e autor em embrião.

Diante disso, revelam-se resistências, dificuldade e déficits de aprendizagem que podem servir como um dos fatores mais relevantes para a perda de continuidade dos estudos. Daí a necessidade de ter acesso ao modo como os alunos da educação de jovens e adultos significam a escola, a língua portuguesa e o ensino da língua materna.

A posição do professor como sujeito alfabetizado que fala a partir do lugar da autoria, ao falar de um sujeito outro que é o analfabeto, apaga também o sujeito letrado a quem é negada a posição de autoria, o sujeito letrado não autorizado. Aquele que diz fora do lugar do bem-dizer e por isso é desautorizado no seu dito. (PFEIFFER, 2000, p. 53)

Os processos de identificação segundo a Orlandi consistem em configurar sujeito e sentido ao mesmo tempo, visto que “ao significar, nos significamos”. Nos momentos em que os sujeitos produzem sentidos, posicionam-se como sujeitos assujeitados, que resultam de filiações em rede.

Como então é possível discursivamente falar da língua portuguesa, que a Aluna A sabe ser a própria língua, como outra coisa que não a língua falada por ela? Este sujeito reafirma aquilo que lhe cala: a formação discursiva considerada. O enunciado “É muito difícil” (E2.6) aponta

não somente para as dificuldades da língua normatizada, mas também para a quase impossível resolução desta contradição.

3.3. *Discursos sobre a vida escolar*

Enfim, nesta terceira amostragem, o sujeito do discurso revela como a escola, enquanto instituição, determina o percurso de sentido de sua história de vida.

1. A-E3.1- Eu interrompi quando eu tinha nove anos, né. Eu já tinha dificuldade de aprender.
2. A-E3.2- ...aquela promessa de voltar a estudar e ninguém me botava na escola e o tempo foi passando.
3. A-E3.3- Olha (suspiro). Nossa, eu entrei na segunda, mas né, quando eu parei, parei assim, eu passei pra primeira na, na época, né, e não, não estudei a primeira, né, não sei nem até que tempo, eu só sei que eu não podia pegar o histórico, porque não valia a pena.

Uma parte significativa dos alunos da educação de jovens e adultos possui uma certeza: a dificuldade de aprendizado como inerente ao sujeito. Nos dizeres sobre sua vida escolar, uma FD que apaga as condições históricas do aprendizado, as relações de força e de sentido, em que o sujeito se encontra quando está na escola, e o quanto disso dependo o seu próprio fracasso. A Aluna A materializa, em sua fala, o discurso liberal da indeterminação do sujeito em relação à trama histórica que o faz ou desfaz como sujeito escolarizado. A relação entre o sujeito e a escola passa pelo discurso da “competência”, “da capacidade natural”, da “inteligência dada”. Daí a surpresa quando em E.1.5, confessa-se “radiante” por perceber que um outro sentido é possível.

Quando se fala em identidade, busca-se apoio também nos estudos da professora Angela Kleiman (1998). A escrita que a autora faz ao conceito de identidade, tal como ele se dá hoje, parece pertinente, pois este conceito vem sendo definido através da alteridade, da relação com o outro, ou seja, na interação social. A construção de identidade se dá na realidade social das práticas discursivas, juntamente com as construções de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas e crenças.

A identidade do sujeito, ainda segundo a autora, é constituída ao longo de dois caminhos: um deles é a relação interpessoal, em outras palavras, relações de tratamento com o outro, o posicionamento do sujeito, evidenciando as diferenças individuais na relação social e indicando a individualidade de cada um. O segundo caminho é o da relação social in-

tergrupal, que determina a identidade social e grupal dos sujeitos, articulando as semelhanças entre os componentes do grupo, o que não impede que existam conflitos devido às relações de poder entre os indivíduos, pois também são levados em consideração aspectos ideológicos encadeados nas relações de poder.

4. Mais algumas palavras sobre a educação de jovens e adultos

Educação de jovens e adultos¹ vem sendo objeto de pesquisas e reflexões em diversas áreas – educação, letras, psicopedagogia etc. Mas a prática desta modalidade de ensino continua enfrentando lacunas, como a da preparação do professor para lidar com um público bem diferente daquele previsto nos cursos de formação de docentes.

Como já foi dito anteriormente, são as formações discursivas que dotam o texto/textualidade de sentidos, como fios que constituem um tecido e que apontam para a posição que os interlocutores ocupam numa trama de dizeres, que transcende o texto dito, escrito ou falado. A esta “trama” de dizeres, com os quais o sujeito se identifica – atribuindo-lhe valor de verdade – ou se opõe, chamamos memória discursiva.

Segundo Orlandi (2005) “[...]. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória)” (p. 46).

O sujeito na análise do discurso vive imerso em contradições históricas sem se dar conta disso. Ele é determinado historicamente.

Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2005, p. 35)

Orlandi compreende que o processo de identificação ocorre através da memória discursiva do saber discursivo e dos sentidos constituídos na relação com a linguagem. Em relação à escola, afirma Orlandi que “o aluno, ou professor, já têm sentidos pelo fato mesmo de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de significação (de interpretação)”, acentuando que “os sentidos já estão postos e funcionam

¹ Educação de jovens e adultos é a nomenclatura estabelecida pela LDB 9394/96, em substituição do ensino supletivo anteriormente instituído pela Lei 5.692/71.

antes mesmo de x ou y entrarem nela (posição-sujeito)” (ORLANDI, 2004, p. 149).

Não há como pensar historicamente a modalidade de ensino de adultos sem mencionar a atuação do educador Paulo Freire.

Freire exerceu um papel essencial na educação de jovens e adultos. Foi um dos precursores nessa modalidade de ensino, cuja proposta era gerar reflexões sobre o pensamento pedagógico vigente, trabalhar com os alunos a vida dentro de uma comunidade, de uma cultura e em convivência social. O educador reconhece o educando adulto com suas especificidades, como ser atuante na sociedade. Sobre o educador, Freire afirmaria que este procurasse

assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

Paulo Freire redefiniu a maneira de se desenvolver o trabalho pedagógico voltado para a educação de jovens e adultos, permitindo que os educadores repensassem a forma como trabalhavam com os alunos da educação de jovens e adultos e a diferenciasssem da organização escolar infantil. Foi um tempo de reflexão e readaptação para os educadores, que deixavam a metodologia vigente de lado e reconheciam o aluno adulto e suas especificidades – um aluno atuante na sociedade, que precisava ser instruído adequadamente.

5. Conclusão

O direito à educação não deve ser restringida apenas aos alunos de idade regular. Tal afirmação, instigadora e presente nas discussões sobre a educação de jovens e adultos, é perfeitamente cabível para nossa conclusão.

A relação do sujeito com o discurso pode esclarecer os processos de identificação e desidentificação com a escola, com a língua portuguesa, e com o aprendizado em geral. Esse processo investigativo poderá nos levar a perceber as formações discursivas mais persistentes entre os alunos, e em que medida estas próprias formações discursivas podem ser o caminho de possibilidades e impossibilidades que eles trilharam.

A Aluna A nos mostrou que, embora haja alguns discursos em que se reconhece, por vezes, como incapaz, há sempre uma via, que ela pode seguir para encontrar-se em outra posição, bem mais “radiante”, como ela mesma afirma.

Cabe à escola produzir discursos da liberdade, e impugnar aqueles que permanecem no espaço institucional e não permitem a realização plena dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRASIL. *Constituição Federal – Presidência da República Federativa do*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 20/08/2011

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NACIONAL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 20/08/2011.

ORLANDI, Eni. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Cidade dos sentidos*. Relações de sentidos e relações sociais: escola e cidade (p. 149). Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PFEIFFER, Claudia. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *Cidade atravessada: Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: _____. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

**RESÍDUOS DE MEMÓRIA:
LEITURAS DE IDENTIDADE
EM LEITE DERRAMADO, DE CHICO BUARQUE**

Patrícia Mariz da Cruz (UFRRJ)

patricia-mariz@hotmail.com

Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ)

nandagarbero@gmail.com

1. Introdução

A memória está presente no cotidiano de todas as pessoas, em qualquer lugar do mundo. Apesar das distinções culturais, étnicas, econômicas e até mesmo emocionais, todos os sujeitos têm um local para guardar suas lembranças. Logo, ela é construída de acordo com as experiências boas e ruins que as pessoas passam ao longo de sua vida, definindo quem a pessoa é, ou seja, a identidade individual.

As lembranças passam a ter um valor maior quando a vida está correndo perigo ou até mesmo quando se sabe que a hora da morte está próxima. E é através desta segunda situação que Chico Buarque constrói o enredo de *Leite Derramado* (2009).

O livro apresenta como personagem principal Eulálio d'Assumpção, o narrador-personagem que conta a sua história de vida, de acordo com que sua memória lhe apresenta. Eulálio está num leito de morte e com o desenrolar da história, supõe-se que somente as enfermeiras e sua filha, Maria Eulália, são suas ouvintes.

Sua memória é o que pretendemos analisar como núcleo da obra. É através dos retalhos que o personagem mostra como sua vida foi, desde a infância, e no que ela culminou: sozinho e doente num hospital, que de acordo com as descrições confusas do personagem, parece ser da rede pública de saúde.

2. Delírios e memórias: um espaço comum para a narrativa de Eulálio

O protagonista da história de Chico Buarque percorre um caminho de lembranças, por muitas vezes confusas para o leitor, deixando dúvidas

se os fatos aconteceram realmente ou se são parte integrante dos delírios do homem idoso e doente que o personagem era.

Os delírios de Eulálio fazem com que ele volte ao passado e reveja a suposta construção de sua identidade. Ao pensarmos na perspectiva de delírio, não se sabe ao certo se as situações realmente aconteceram ou se foi um produto de sua imaginação. Porém, o que se pode concluir é que o autor da obra tenta dialogar com leitor, pois faz este refletir como a vida muda desde o momento do nascimento até a morte. Essa reflexão realiza-se por meio das conquistas, desencontros, decepções, perdas e surpresas que acontecem na vida do personagem principal, capazes de desencadear os tecidos da memória. São eles que determinam o que será selecionado e fará parte da história de cada pessoa. Tzvetan Todorov em *Los Abusos de la Memoria* (2000) propõe que: “a memória, como tal, é forçosamente uma seleção: alguns aspectos de sucesso serão conservados, outros imediata ou progressivamente marginalizados, e logo esquecidos” (p. 16)¹. Assim, o lugar remanescente é um fragmento selecionado de uma situação vivida pelo sujeito e a escolha de tal fragmento é feita também pela pessoa.

Como a memória é uma seleção, foi preciso escolher entre todas as informações recebidas, em nome de certos critérios; e esses critérios, tenham sido ou não conscientes, serviram também, com toda probabilidade, para orientar a utilização que faremos do passado (p. 17)².

Logo, percebe-se que a escolha feita por Eulálio, e que também pode ser aplicada a qualquer pessoa, atende às necessidades emocionais, uma vez que, sua mente escolhe quais fatos quer relembrar, selecionando o que for melhor para ele reviver e recriando outras situações que lhe causaram dor e sofrimento. Eulálio somente revive o que lhe foi bom, alegre e recria, o que lhe parece ruim, dando um novo aspecto para que os momentos ruins não fossem externados.

Porém, nem sempre a memória pode atender de maneira simples a tais necessidades. Ela não deixa de ser uma criação do próprio sujeito,

¹Texto original: “la memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros imediata o progresivamente marginados, y luego olvidados”. A tradução dos textos é de nossa autoria.

²Texto original: “Como la memoria es una selección, ha sido preciso escoger entre todas las informaciones recibidas, en nombre de ciertos criterios; y esos criterios, hayan sido o no conscientes, servirán también, con toda probabilidad, para orientar la utilización que haremos del pasado” (p. 17).

que narra, rememora, fazendo com que haja um refúgio de lembranças dolorosas, já em processo de conservação como propõe Todorov.

O refúgio procurado pelo sujeito faz com que ele se sinta seguro, e acreditar no que sua mente se propõe a imaginar –de um modo mais agradável para ele- e a imaginação torna-se matéria fundamental de sua memória também. Eulálio exemplifica muito bem isso quando as suas lembranças voltam-se para a sua mulher Matilde. Ele acredita que ela foi embora com seu amigo médico Dubosc, e que pode se arrepender do que foi feito, voltando para ele. Eulálio se vê em situações, em que ele mesmo briga com seu amigo pelo amor de Matilde. Somente com o aproximar de sua morte, nos seus últimos dias, um fato novo surge e parece ser a verdade: sua mulher está morta e seu desaparecimento foi em virtude de Matilde ter ido para um manicômio se tratar, pois ela acreditava que estava fora de seu juízo. Com isso, Eulálio demonstra que tentou mascarar uma verdade dolorosa para ele e acreditou na memória de sua imaginação, que criou outra verdade para substituir a verdade que lhe causava sofrimento.

A partir desse exemplo, pode-se verificar que o sujeito, além de selecionar quais lembranças podem fazer parte da sua memória, também supre outras, que lhe causam dor, podendo inclusive criar outras lembranças para substituir aquelas que são importantes, entretanto, dolorosas.

Em *Los Abusos de la Memoria*, Todorov pensa a memória como um conjunto de sensações e sentimentos individuais. Até mesmo para se criar outra lembrança é preciso “a vontade, o consentimento, o raciocínio, a reação, a liberdade” (p. 23)¹. Percebe-se então que a memória não trata somente de uma lembrança, e sim, envolve diversos fatores e características que vão auxiliar a constituir a identidade do sujeito, uma vez que nela está contida a sua vontade, humor, criatividade e finalidade.

A construção da identidade, pode ser lida, nesta perspectiva, como a matéria prima da memória que se revela ao leitor em *Leite Derramado* porque Eulálio estava em um lugar comum a outras pessoas enfermas, num hospital público, em que seu nome e sobrenome não representavam nada. Naquele lugar, ele era somente mais um doente em fase terminal e é dentro desse ambiente que ele tenta (re)afirmar a sua identidade de acordo com a lembranças de sua vida.

¹Texto original: “la voluntad, el consentimiento, el razonamiento, la reacción, la libertad” (p. 23).

Com efeito, as lembranças vão surgindo em fragmentos que podem surgir claros ou confusos, repetidos ou em novos fatos, sugerindo que houve um esquecimento de determinadas situações e que com o desenrolar da história, acabam trazendo outras circunstâncias, tidas como uma novidade, mas que na realidade fazem parte da seleção desempenhada por Eulálio. Logo, conclui-se que a seleção também pode ser considerada como um momento, uma vez que, em alguns, ele selecionou determinadas situações, em detrimento de outras, e que, por razões que não podemos reconhecer, pois isso faz parte do jogo da narrativa, as memórias que não foram selecionadas passaram a ser, pois ele sentiu a necessidade de que elas fossem externadas. E com a proximidade de sua morte, os fragmentos se conectam, tornando-se aparentemente lineares e dando forma ao que, também aparentemente, foi a vida do personagem.

O ambiente hospitalar faz com que surja a necessidade de se impor como um ser particular, individual perante a sociedade. No caso do personagem, a sua narração mostra que essa imposição é um lugar assumido perante a sua vida, uma vez que ele demonstra ter sido complacente, paciente, sem atitude nas situações e contextos que a vida lhe colocou. Agora, com o fim de seus dias, Eulálio sente a necessidade de mostrar a todos o que ele foi e o que ele sentiu.

A narração foi o modo encontrado por ele para representar quem era. A equipe médica, sobretudo, as enfermeiras, eram quem lhe servia como ouvinte, e por mais que a plateia não se mostrasse interessada em ouvi-lo:

E além do mais, ela falava por metáforas, porque naquele tempo qualquer enfermeirinha tinha rudimentos de francês. Mas hoje a moça não está para conversas, voltou amuada, vai me aplicar a injeção. O sonífero não tem mais efeito imediato, e já sei que o caminho do sono é como um corredor cheio de pensamentos. (BUARQUE, 2009, p. 8)

Também acho uma delícia quando você esquece os olhos em cima dos meus, para pensar no galã da novela, nas mensagens do celular, na menstruação atrasada. Você me olha assim como eu na fazenda olhava um sapo, horas e horas estático, fito a fito no sapo velho, para poder variar com os pensamentos. (BUARQUE, 2009, p. 19)

A narrativa de Eulálio é confusa, pois há elementos novos a cada nova reelaboração discursiva. Entretanto, há algumas situações e características que se mostram repetitivas, e pode-se concluir que essas realmente aconteceram, uma vez que não há desordem nelas, é sempre a mesma circunstância e apenas alguns detalhes são incluídos, mas sem alterarem o que foi contado anteriormente.

Eu já a tinha visto de relance umas vezes, na saída da missa das onze, ali mesmo na igreja da Candelária. Na verdade nunca a pude observar direito, porque a menina não parava quieta, falava, rodava e se perdia entre as amigas, balançando os negros cabelos cacheados (...). Mas agora, no momento em que o órgão dava a introdução para o ofertório, bati sem querer os olhos nela, desviei, voltei a mirá-lo e não a pude mais largar. (BUARQUE, 2009, p. 20-21)

Não sei se já lhe contei como conheci Matilde na missa de sétimo dia de meu pai, quando ela falou Eulálio, de tal jeito, que nem mesmo as atrizes sensuais conseguiram reproduzir na minha cama. (BUARQUE, 2009, p. 96)

Em ambos os trechos, nota-se que ele inclui elementos novos no segundo trecho, enquanto o primeiro é mais descritivo, porém, o que se repete é o fato de Eulálio ter conhecido sua mulher, Matilde, na igreja. O delírio do personagem pode ter feito ele se confundir em alguns detalhes e situações, que não podem ser reconhecidos pelo leitor, entretanto, pode-se dizer que há momentos de sua vida que realmente aconteceram, porque se repetem a cada nova narrativa.

O personagem também conta suas histórias como um modo de terapia. Eulálio externa sua dor, para se aliviar, uma vez que ele demonstra ser uma pessoa extremamente introspectiva, e nos momentos que antecedem a sua morte, ele necessita falar sobre sua vida, mesmo delirando. O delírio é também uma forma de recriar o vivido, pois, ele cria situações de acordo com a sua necessidade, mesmo que esta seja momentânea. Ao narrar sua história, mesmo que ela não seja integralmente verdadeira faz com que o personagem se sinta aliviado ao falar de sua dor, de sua vida, tirando o fardo de uma vida inteira.

Todas as suas ações, emoções, dúvidas e acontecimentos fizeram parte da construção identitária de Eulálio. E o luto da morte faz com que haja a necessidade de provar para o mundo e para si próprio o que ele fez e como fez da sua vida. As invenções derivadas de seus delírios também demonstram um pouco da construção do personagem, pois são elas que ditam o desenrolar da história, e as criações acontecem nos momentos decisivos da narrativa, como por exemplo, a morte de sua mulher, que foi mascarada por um abandono, que de fato aconteceu, mas ao se realizar no presente da memória, Eulálio ainda tinha esperança de um arrependimento que consequentemente, faria com que ela voltasse para a sua vida. Porém, com a morte, não há nenhum chance de volta para o personagem principal.

Assim, pode-se observar que a narrativa do protagonista regressa ao passado, em uma tentativa de reviver as lembranças que moldaram a vida de Eulálio. As memórias do personagem constituem uma espécie de

“colcha de retalhos”, uma vez que são externadas em formas de fragmentos, através de delírios, que não esclarecem ao leitor se foram realmente vividas ou se são produtos de sua imaginação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUARQUE, Chico. *Leite Derramado*. Companhia das Letras, 2009

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Tradução de Miguel Salazar. Buenos Aires: Paidós, 2000.

RETRATOS EM AUSÊNCIA

Juliana Carvalho

jucarvalho0301@gmail.com

A nudez do rosto é maior que a do corpo,
sua inumanidade maior que a dos bichos.
Gilles Deleuze

Interessa-nos neste texto pensar sobre como ausência pode ser mais potente do que a presença. Partimos da seguinte questão: que ausência é esta que causa horror? Grumbrecht, em seu livro *Produção de Presença*, chama-nos atenção a um movimento duplo de “um nascimento para a presença” e de um “desaparecer da presença”, em “que os efeitos de presença que podemos viver já estão sempre permeados pela ausência”, principalmente em uma cultura como a nossa, uma cultura essencialmente de sentido, em que sempre tentamos atribuir só “um pouco mais de sentido” (p. 134-5).



O bebê de tartalana rosa, 1951

Em *O Bebê de Tartalana Rosa*, Heitor de Alencar, personagem-narrador do conto, experimenta uma sedução que se encontra no limite do horror ao encarar seu bebê de tartalana. Olhar o bebê significa encontrar em seu rosto a insuportável e insustentável imagem da morte, tal como aconteceu com Herodes ao recuar diante da possibilidade de ver o sexo da princesa Salomé. Fazemos das palavras de Eliane Robert Moraes as nossas, quando ela fala sobre a Medusa, em *O Corpo Impossível*, “figura ambígua que seria ao mesmo tempo menos e mais que nós mesmos, simples reflexo e realidade do além” (p. 212). A face monstruosa do bebê provoca igualmente o pavor e o medo devido à ausência de seu nariz. Ele se presentifica porque falta e, porque falta, causa horror. Experimentamos o mesmo horror que Herodes provou ao ver a cabeça decapitada de João Batista lançando-o ao terrível mundo dos mortos, ou ainda ao horror que sentiu Heitor ao ver os “dois buracos com carne” da caveira que se voltava para ele, ao nos depararmos com o rosto mutilado de Bibi Aisha. Somos atraídos pelo seu rosto com um latente pavor do informe, do sinistro, daquela caveira com carne. Poder de morte. Pavor da identificação.



Bibi Aisha, World Press Photo 2010

Imagens como estas representam o esforço de estruturar a ansiedade e organizar o horror do informe numa forma legível. A perda de a-

p. 2477 *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CIEFEL, 2011

penas uma parte de si representaria a opção por um perigo menor, frente à ameaça da dissolução total do ser. “No horizonte dessas representações do sinistro – cujo leque se estende das fantasias de mutilação às manifestações do duplo – estaria sempre um ‘pavor do informe, daquilo que abole todas as categorias, isto é, da homogeneidade absoluta da morte’” (MORAES, 2002, p. 213).

Segundo Susan Sontag, há uma fome de olhar imagens que mostrem tanto corpos nus como corpos em sofrimento. Fome esta que a arte cristã supriu durante séculos com as imagens de representação do inferno, entre outras imagens, como a de João Batista, recorrendo outra vez a sua decapitação. Nas inúmeras imagens cristãs do sofrimento, não há acusação moral, há “apenas uma provocação: você é capaz de olhar para isso? Existe a satisfação de ser capaz de olhar para a imagem sem titubear. Existe o prazer de titubear” (SONTAG, 2003, p. 38).

Há o horror de olhar uma imagem ficcional que represente a deformidade do personagem, como é o caso de Valdemort, personagem de *Harry Potter* – série de *aventuras fantásticas*, escrita pela britânica J. K. Rowling –, vilão que possui um aspecto monstruoso e, no lugar do nariz, possui duas fendas como uma serpente. No entanto, diante de um registro de uma câmera, feito bem de perto, em que se vê a horrenda e indescritível mutilação real de um ser humano, caso de Bibi Aisha, há além do prazer de olhar, a vergonha de estar diante da dor do outro.

Talvez as únicas pessoas com o direito a olhar imagens de sofrimento dessa ordem extrema sejam aquelas que poderiam ter feito algo para minorá-lo – digamos, os médicos do hospital (...) onde a foto foi tirada – ou aquelas que poderiam aprender com a foto. Os restantes de nós somos voyeurs, qualquer que seja o nosso intuito. (SONTAG, 2003, p. 39-40)

Neste desejo de olhar, mesmo o que é repulsivo, reparamos que todas estas figuras representam não só aquilo que lhes falta, mas também o excesso representado por essa ausência. No entanto, como questiona Bataille, ficamos com a pergunta: há possibilidade que dê conta daquilo que não é?

Leiamos Eliane Robert Moraes:

É significativo que, para Bataille, o “jogo do homem” diga respeito, sobretudo, à sua própria putrefação: nele, a matéria se mantém continuamente em estado de decomposição, quer dizer, ela jamais assume a

condição irrevogável de matéria morta. Daí também o fato de sua obra privilegiar as “formas materiais em permanente dissolução”, entre os quais se destacam os corpos convulsivos que, consumindo-se na violência extrema dos sacrifícios ou das catástrofes, permitem esclarecer e justificar a existência dos seres “sendo inacabada”, isto é, “sendo perecível” (MORAES, 2002, p. 223).

Apesar de sabermos sobre a perecibilidade do ser humano, o homem ocidental não aceita sua finitude. Herodes certamente não é o único a ocultar seus olhos com as mãos, recuar diante da cabeça decepada e suplicar: “Não quero ver coisa alguma; não quero que as coisas me vejam” (MORAES, 2002, p. 35). Estamos aqui diante de um tema que a modernidade estética preza muito: a perda de unidade do corpo. Estamos nos domínios da morte.



Valdemort - vilão de Harry Potter

O vilão de *Harry Potter*, Lord Valdemort, representa a luta constante do homem para atingir adiar ao máximo a morte, e, no caso específico de nosso vilão, atingir a imortalidade. Buscamos sempre enganar o tempo, é o que mostra o ensaio de Paula Sibilia, *A digitalização do rosto: do transplante ao Photoshop*. Sibilia afirma que o Brasil realiza mais de 600 mil cirurgias plásticas por ano, nosso país ocupa o segundo lugar no mundo nestas intervenções cirúrgicas, somente ultrapassado pelos Estados Unidos.

Michael Jackson é um dos exemplos mais clássicos de cirurgia plástica. Seu rosto foi tão modificado que se transformou numa máscara esbranquiçada, feito uma aparição. Estipula-se que ele tenha feito pelo menos umas 50 intervenções, contando apenas as faciais. O irlandês Bri-

an Dillon, em seu livro *Os Hipocondríacos – Vidas Atormentadas*, fala sobre a hipocondria de Michael e sua relação com o próprio corpo.

– Eu estava interessado na ambiguidade da hipocondria, no fato de que os hipocondríacos são ao mesmo tempo hipersensíveis a seu próprio corpo e ao mundo, e também vivem fora da realidade - explica Dillon. – Então, a síndrome parece dizer alguma coisa profunda sobre nossa relação com nossos corpos e a morte, mas também sobre nossa capacidade de invenção. A relação entre arte e hipocondria também é intrigante. (MIRANDA, 2011)

O rei do pop instalou certa vez uma câmara cilíndrica de aço para abastecê-lo de oxigênio puro, acreditando que ela poderia prolongar sua vida até os 150 anos. A imagem excêntrica do cantor foi uma das que mais chamou atenção em todos os tempos. Comenta André Miranda, em matéria de *O Globo*:

O que não estava bem era imaginar que o nariz do cantor poderia cair durante o famoso passo de dança. Pois é, após 12 cirurgias plásticas para modificar o nariz, passou-se a se especular que Michael se tornara “uma múmia com os dois buracos das narinas aparentes”, como descrito por uma reportagem da revista americana “Vanity Fair”, publicada em 2003. Aquele nariz de duende que ele adorava ostentar em público poderia ser, na verdade, uma prótese. (MIRANDA, 2011)



Michael Jackson

O corpo é o suporte material em que as formas de conflito se inscrevem. Para Dillon, essa é a principal razão das metamorfoses por que passou o famoso cantor:

– Eu acho que a ambição e o medo confundiram a personalidade de Jackson quando ele era jovem, e tudo isso estourava na aparência. Quando adolescente, ele sofreu de acne e ficava muito incomodado com isso, já se sentia desconfortável com sua pele. Assim como aconteceu com Warhol, acredito que Michael Jackson utilizava sua aparência estranha como um componente de sua imagem. Por isso, ele usualmente encorajava histórias sobre suas excentricidades, mas depois acabou preso a essas histórias. Tanto Jackson quanto Warhol representam, no meu livro, a maneira como a fama inclui uma obsessão nefasta com o próprio corpo e com o corpo dos outros. Mas é claro que ambos eram conscientes desse processo, e seus trabalhos estavam inseparáveis de seus medos. (MIRANDA, 2011)

É pelo rosto que as escolhas se guiam e os elementos se organizam. Segundo Deleuze, todos têm a necessidade de um rosto, pois é uma questão de economia e organização do poder, de vida. Em seu ensaio *Como desfazer para si próprio o seu rosto?*, Ana Godinho explica que os rostos são necessários ao poder. Ao poder passional, o poder do rosto amado, os rostos das celebridades e das figuras públicas etc. Mas podemos dizer que nem todos os agenciamentos de poder têm necessidade de um rosto. As organizações de poder da magia, do guerreiro, do xamã, do caçador, elas precisam de um corpo, mas não de um rosto.

Mas em que circunstâncias a máquina de produção de rosto se faz necessária? Quando precisamos de um rosto, a máquina funciona ou por unidades ou elementos; ou por escolhas. “Qualquer que seja o conteúdo que se lhe atribua, a máquina procederá à constituição de uma unidade de rosto, de um rosto elementar em correlação biunívoca com um outro: é um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre” (GODINHO, 2010, p. 73), um sujeito bom ou mau etc. “Os rostos concretos individualizados produzem-se e transformam-se em torno dessas unidades, dessas combinações de unidades, de tal modo que podemos dizer que em tal rosto se ‘vê’ tal vocação” (*Id.*, p. 74). Desta forma, podemos dizer ver a imagem do mal ao olharmos para o rosto de Valdemort. Fomos educados de maneira a ler os rostos. Há uma educação dos rostos. “Introduzimo-nos num rosto mais do que possuímos um.” (*Id.*, *ibid.*)

Outro exemplo de tal educação dos rostos a que fomos condicionados é o caso de um dos médicos que participaram da cirurgia do primeiro transplante de rosto, em 2005, da equipe dos doutores Bernard Devauchelle e Jean-Michel Dubernard. Ele se referiu à condição da paciente Isabelle Dinoire, 38 anos, no estado prévio à cirurgia, como “monstruosa”. A cirurgia teria lhe devolvido sua condição “humana”. Correlação biunívoca humano ou monstruoso. Poderíamos, segundo este ângulo, inserir Bibi Aisha na categoria monstruoso. Seu rosto “parece representar não só aquilo que lhe falta, mas também, e principalmente, o excesso possibilitado por essa ausência” (MORAES, 2002, p. 186).

Segundo Deleuze, em *Mille Plateaux*, “a cada instante, a máquina rejeita rostos não conformes ou com ares suspeitos” (p. 217), ordena as regularidades, hierarquiza e classifica, eliminando, assim, o excesso. Há pessoas que deveriam ser como nós, cujo crime é não o serem. “O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até a extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio)” (p. 218). O que é estranho à máquina, ela rejeita, exclui ou tenta recuperar a humanidade do monstruoso.

Na sociedade contemporânea, a indústria da beleza representa a máquina que fabrica o culturalmente aceito como o belo. Os que fogem desta padronização, ou seja, desta estética veiculada pela mídia e consumida mundialmente, são rejeitados pelo sistema. A máquina julga os rostos adequados e tenta rostificar os inadequados, numa tentativa de resgatá-los, eliminando os excessos, sobrecodificando para inclui-los no sistema, criando desejos de consumir o belo, ser aceito pelo meio.

A máquina criou, desta forma, o desejo em Michael Jackson – que era insatisfeito com sua aparência e muito perfeccionista –, fez com que ele exagerasse nas cirurgias plásticas. Ele modificou tanto o nariz, que destruiu seu arcabouço de sustentação, formados por ossos e cartilagem. Estipula-se que o rei do pop usava uma prótese, por se chegar a um ponto impossível de reconstrução de seu nariz. O caso dele é agravado ainda pela doença de pele que ele tinha, o vitiligo, doença que faz com que as células responsáveis pela coloração percam esta capacidade. Acredita-se que ele tenha acelerado a doença para uniformizar a cor da pele.

O problema é que as inúmeras cirurgias plásticas que o astro fez, que eram para lhe dar a imagem de um rosto saudável, jovem, um rosto em equilíbrio, adequado às regras científicas e estéticas, em conformida-

de com os modelos de beleza das celebridades, na verdade lhe proporcionou um não-rostos, uma máscara, sem expressão, escolhas que mutilaram, deformaram e comprometeram, trazendo para o cantor uma espécie de mortificação de sua imagem.

Pensando no caso de Michael Jackson, é impossível deixar de identificá-lo com *O Bebê de Tartalana Rosa*. Heitor, desde o primeiro contato com o nariz postiço do bebê de tartalana, rejeita-o. Era um nariz com cheiro de resina que fazia mal. Um nariz frio. Um nariz fantasia. Sem poder resistir à tentação de arrancá-lo, Heitor retira aquele nariz-máscara do bebê.

Preso dos meus lábios, com dois olhos que a cólera e o pavor pareciam fundir, eu tinha uma cabeça estranha, uma cabeça sem nariz, com dois buracos sangrentos atulhados de algodão, uma cabeça que era alucinadamente – uma caveira com carne... Despeguei-a, recuei num imenso vômito de mim mesmo. Todo eu tremia de horror, de nojo. O bebê de tartalana rosa emborcara no chão com a caveira voltada para mim, num choro que lhe arregaçava o beijo mostrando singularmente abaixo do buraco do nariz os dentes alvos. (RIO, 2011)

A ausência do nariz remete-nos à imagem da caveira. A perda da unidade do corpo nos lança aos domínios da morte. Para Dillon, a hipocondria de Warhol teve reflexo direto em sua arte. Partindo desta relação, compreendemos sua fixação por beleza e glamour como um desejo de escapar da realidade de seu corpo frágil, de sua mente hipocondríaca, desejo de escapar da morte. Segundo Thomas Crow, em *Saturday Disasters: Trace and Reference in Early Warhol*, sob a superfície glamourosa do fetiche das mercadorias e estrelas das mídias, Crow encontra “a realidade do sofrimento e da morte” (FOSTER, 2011, p. 161). As tragédias de Marilyn, Liz e Jackie são vistas como desencadeadoras de uma “expressão direta de sentimentos” (*Id.*, *ibid.*). Em *O Retorno do Real*, Foster explica:

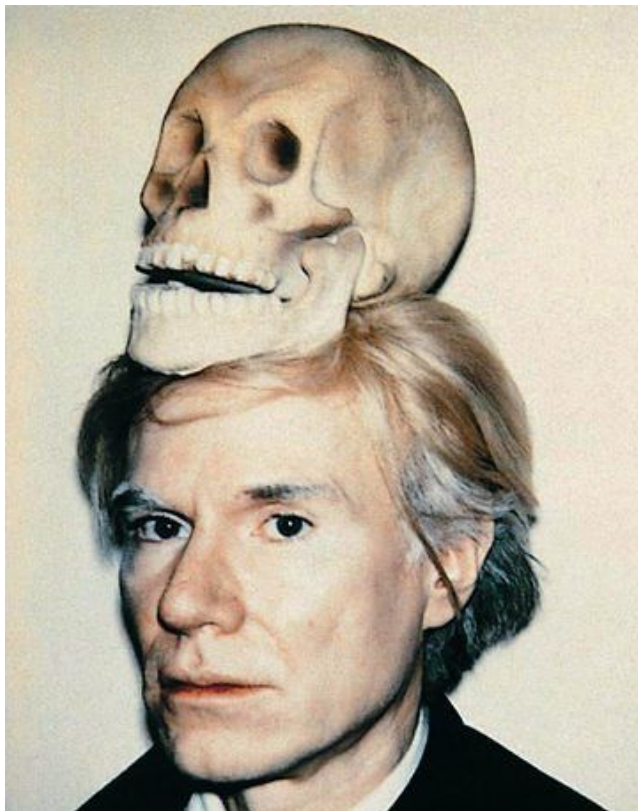
Aqui Crow encontra não apenas um objeto referencial para Warhol, mas um tema empático em Warhol, e aqui ele situa o caráter crítico de Warhol – não num ataque à “velha coisa, arte” (como Barthes o queria) mediante a aceitação do signo da mercadoria (como queria Baudrillard), mas antes numa exposição do “consumo complacente” por meio do “fato brutal” do acidente e da mortalidade. (*Id.*, *ibid.*)



Caveira - por Andy Warhol

Nos anos 70, Warhol cria sua célebre série de caveiras. Dillon vai buscar na infância de Warhol as raízes de sua hipocondria e suas implicações na obra do artista. Segundo o escritor de *Os hipocondríacos*, Warhol relatou, em seu livro *A Filosofia de Andy Warhol – De A a B e de Volta ao A*, que sofria de colapsos nervosos quando criança. Entre outras doenças, ele teria tido braço quebrado aos 4 anos, escarlatina aos 6, remoção das amídalas aos 7, febre reumática aos 8. Aos 11, o pequeno Warhol teria corrido pra baixo da cama para evitar ver o corpo morto de seu pai.

Em adulto, tornou-se um homem inseguro com sua aparência e corpo. Por volta dos 25 anos, começou a aparecer publicamente de peruca, após ser persuadido por um amigo a parar de usar boné para esconder o cabelo. “‘Alguém me disse que a minha vida me dominou’, declarou Warhol ao crítico Gene Swenson em uma famosa entrevista de 1963. ‘Gosto dessa ideia’” (FOSTER, 2011, p. 165). Na opinião de Dillon, Warhol foi um artista que viveu em dois corpos: um real e outro imaginário. Desta dupla vivência é que teria vindo seu interesse pelas repetições. Muitas de suas telas eram cópias umas das outras, com pequenas alterações. Sua obra era projeção de seus desejos físicos e sexuais, de acordo com Dillon.



Autorretrato com caveira – por Warhol

Warhol, em *POPism* (1980), afirma: “Não quero que seja essencialmente o mesmo – quero que seja *exatamente* o mesmo. Pois quanto mais se olha para exatamente a mesma coisa, tanto mais ela perde seu significado e nos sentimos cada vez melhor e mais vazios”. Ou seja, “quando se vê uma imagem medonha repetidamente, ela não tem realmente um efeito”. A repetição serve, antes de tudo, para proteger do real, que é compreendido como traumático.

Com esta repetição – podemos citar a série de caveiras de Warhol, por exemplo –, o artista se protege da morte, ela perde a força do seu significado. A repetição é uma drenagem do significado e uma defesa contra o afeto. A caveira se torna presente e a morte se torna ausente pela repetição. Mas é exatamente essa necessidade que aponta para o real, então é

nesse ponto que o real rompe o anteparo proveniente da repetição. A ruptura acontece menos no mundo do que no sujeito, “entre a percepção e a consciência de um sujeito tocado por uma imagem” (FOSTER, 2011, p. 166). Lacan, aludindo à ideia de causalidade acidental de Aristóteles, chama a esse ponto traumático de *touché*, já Barthes, em *Câmera Lúcida* (1980), chama-o de *punctum*. “É esse elemento que nasce da cena, é lançado para fora dela como uma flecha e me atinge. É aquilo que acrescento à fotografia e que mesmo assim já estava lá” (*Id.*, *ibid.*). Continua Barthes: “É preciso, porém abafado. Grita em silêncio. Estranha contradição: um raio flutuante” (*Id.*, *ibid.*)

Encontramos na obra de Warhol essa confusão sobre o ponto da ruptura – *touché* ou *punctum* –, confusão esta entre sujeito e mundo, entre o dentro e o fora. “Onde está a sua ruptura?”, pergunta Warhol em uma pintura de 1960, com uma série de flechas voltadas para o buraco entre os seios de uma mulher. Essa confusão pode ser mesmo que seja o traumático.

É o que acontece quando acostumamos o nosso olhar com a imagem de Bibi Aisha. Intrigante, no entanto, perceber que o rosto de Aisha, apesar de estampar a catástrofe, em seu semblante, em suas expressões, não figura a dor. A foto é repulsante para nós que a contemplamos. Especialmente com ela, vivemos um abandono do controle, da rotina, já que vivemos na imortalidade, num corpo que não se sente. Então, ao nos chocarmos com o retrato, sentimos a dor que Bibi parece não sentir. Seu rosto é assustadoramente calmo. Ela escapa do real no momento em que a dor parece estar ali, presentificada em seu nariz ausente, deixando-nos no limite da presença-ausente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIARA, Ana. *Nem ele, nem ela: só garotos ou um corpo em carne viva*, 2011.

DELEUZE, Gilles et Guattari, Felix. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

FOSTER, Hall. *O retorno do real*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13092954/Hal-Foster-O-Retorno-do-Real>. Acesso em: 1-08-2011.

GODINHO, Ana. Como desfazer para si próprio o seu rosto?. *Cadernos e Subjetividades*. Núcleo de estudos e pesquisas de Subjetividade. São Paulo: PUC-SP, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2010.

MIRANDA, André. *Doentes imaginários*. O Globo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2011/07/02/bem-humorado-mas-respeitoso-livro-do-irlandes-brian-dillon-mostra-como-hipocondria-marcou-vida-a-obra-de-importantes-nomes-da-arte-da-ciencia-924821466.asp>. Acesso em: 1-08-2011.

MORAES, Eliane Robert. *O corpo impossível*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

RIO, João do. *O bebê de tartalana rosa*. Rio de Janeiro: Ed. Brasileira Lux, 1951.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

SIBILIA, Paula. *A digitalização do rosto*: do transplante ao PhotoShop. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/paula_sibilia.htm. Acesso em: 1-08-2011.

**RUÍDOS DE AFETO:
PROJEÇÕES DE MEMÓRIA
EM PAISAGEM COM DROMEDÁRIO, DE CAROLA SAAVEDRA**

Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ)

nandagarbero@gmail.com

Hoy en mi ventana brilla el sol
Y el corazón se pone triste contemplando la ciudad
Porque te vas (...)

(Juan Manuel Serrat)

1. Introdução

Lançado em 2010, pela Companhia das Letras, *Paisagem com Dromedário* é o quarto livro da escritora Carola Saavedra, uma das vozes mais representativas do cenário literário contemporâneo em nosso país. Assim como nos romances anteriores (*Toda Terça*, em 2007, e *Flores Azuis*, e 2008)¹, a experimentação narrativa torna-se um aspecto de curiosa relevância na compreensão da proposta da autora, uma vez que confirma sua aposta na elaboração de um texto que caminha (com equilíbrio e precisão) entre jogos e heranças literárias.

A reiteração de “um modelo para armar”, já mencionado por Carola na composição de *Toda Terça*², delinea em *Paisagem com Dromedário*, um legado cortaziano e, ao mesmo tempo em que convida o leitor a circular por esta paisagem imaginária, traça um percurso no qual a linearidade narrativa torna-se um artifício do jogo ali empreendido, sendo ora enviesado pelas sensações da narradora, ora interrompido pelos ruídos – e silêncios – dos locais onde se realizam as gravações que compõem o romance.

Tão importante quanto a voz, o silêncio se configura como um mediador entre a linguagem, o mundo e o pensamento (ORLANDI, 2007), e possibilita uma leitura acerca do que é resistido pela memória.

¹ Lançado em 2005, *Do Lado de Fora* (contos, 7 Letras) é o primeiro livro de Carola Saavedra. Embora reconheçamos sua importância, ele não faz parte da bibliografia deste artigo, em decorrência de nossa escolha pelo estudo dos romances.

² Em entrevista à jornalista Mona Dorf (2010), Carola Saavedra considerou que *Toda Terça* é um romance elaborado como “modelo para armar”.

Ao calar, a urgência da linguagem não responde à pressão discursiva, e recria para si outros significados. Atuando na passagem entre a lembrança e a narração, ele se torna objeto de reflexão, pois o que não é mencionado – mas está na planta baixa – insere-se no livro através de imagens que, às margens da escritura, dão fôlego aos sentidos e movimentos presentes nos espaços em que Érika transita por sua memória.

Com efeito, a imagem da costura, bem como das metáforas que dela provêm, são ressignificadas no encontro de narrativas em que a memória aparece como uma aposta. A colcha de retalhos sobre a que se deita Sherazade e, com ela, tece os textos que lhe permitem seguir neste jogo, encontram-se no cenário-instalação que habita os lugares projetados em *Paisagem com Dromedário*.

Narrado em primeira pessoa, é pelas gravações exasperadas de Érika que o leitor tem acesso às histórias de um triângulo amoroso que, ao perder um de seus lados, obviamente deixaria de existir. Contudo, são pelas lembranças da narradora que vemos serem erguidas novas formas para a continuidade desta figura; o silencioso vértice, outrora inviável pela ausência, não deixa de religar as partes de um novo triângulo, cujo lado ausente desenha sua base, pois “(...) as relações só existem assim. A três. É sempre necessário um terceiro, que, ao ser excluído, possa, através de sua ausência, estabelecer um elo entre os dois.” (SAAVEDRA, 2010, p. 36).

2. Ruídos e memórias

Se o ato de rememorar é, de certa forma, procurar no vivido outros sentidos para o que chamamos de lembranças, as narrativas de memória, sobretudo aquelas que se repetem, formam parte de um processo terapêutico, ao qual o ato de contar viabiliza a ressemantização daquilo que foi suportado. Nesta perspectiva, a relação entre as palavras “procura” e “pró-cura” não nos parece um irrelevante trocadilho na leitura das personagens presentes em *Paisagem com Dromedário*.

Exilada em uma ilha vulcânica, Érika inicia uma série de relatos que irão compor as 22 gravações destinadas a Alex, o provável namorado artista plástico, com quem era formado o triângulo afetivo com Karen, a amiga morta, o lado que, ao tornar-se ausente, desequilibra a relação e serve de mote para o isolamento da narradora.

Nessa descarga emocional, os relatos das gravações emergem co-

mo uma ab-reação; ao tomar consciência da perda, ela tonifica sua dor através das recordações de sua atitude ao saber da doença de Karen, reagindo com a entrega de seu silêncio e afastamento, vazio que, algum tempo depois, será efetivamente preenchido pela morte e pelo exílio pós-traumático na ilha imaginada por Érika.

Como toda descrição de uma paisagem incerta, não geograficamente identificada, o que compreendemos da composição imagética da ilha é decorrente dessas gravações, sobretudo pelos ruídos que, menos que interferir, tornam-se parte deste cenário. Sobre a ilha, sabemos que é um lugar turístico, porque as vozes dos turistas se presentificam no relato de Érika. Sabe-se também que há dromedários, inserção que traduz a distância que este espaço ganha nas possíveis projeções do leitor. Junto às memórias da narradora, aparecem, como rasuras, pequenas descrições a respeito da ambientação que abriga essas memórias. Em *itálico*, elas diferenciam a exasperação da personagem da paisagem, inicialmente estática, que contempla o desfilar de suas reminiscências:

Barulho de vento e de ondas batendo num rochedo. Pequenas pedras caindo na água. Passos. Interrupção. Voz. (...) Silêncio. O barulho das ondas batendo no rochedo torna-se cada vez mais alto. Voz muito baixa, inaudível. Pausa. A voz continua, agora num tom mais alto. (SAAVEDRA, 2010, p. 9-10).

Num processo semelhante à paisagem imaginária recriada na voz de Érika, o tempo também corrobora a instabilidade do relato “Faz uma ou duas semanas que estou aqui. Talvez sejam apenas alguns dias, não sei. Alex, os dias passam de modo incomum neste lugar” (*Idem*, p. 10). Imprecisos, tempo, espaço e personagens vão sendo construídos a partir da incerteza, do que é permitido recuperar de uma memória também em construção, a qual, ao ser narrada e reelaborada repetidas vezes, permite ao leitor encontrar em suas porosidades novas possibilidades de olhar, como um *voyeur*, o que ali se projeta.

O livro, a partir de uma leitura da memória e dos relatos de amor, apresenta algumas questões que nos conduzem a uma análise transtextual. Logo, o diálogo entre a literatura e outras áreas do saber, como a psicanálise, a filosofia e a análise do discurso viabilizam o trato de conceitos que, engendrados na trama ficcional, refletem esboços de afeto presentes em nosso tempo. É interessante destacar, ainda, outra maneira de lê-lo, da qual surgem aspectos relevantes a respeito do lugar e do fazer artístico na contemporaneidade, sobretudo das artes plásticas, área que conecta os três lados do triângulo. Consideramos que, quiçá, este seja um dos temas mais sobressalentes do livro, porém, o trato do afeto e das

memórias aparece nos interstícios, e desvelam a angústia que, quase plástica, contorna as personagens e os cenários de *Paisagem*, compondo, assim, o recorte que pretendemos verificar.

Desta forma, falar dos afetos e das memórias torna-se um desafio no tocante à elaboração discursiva sobre ambos, uma vez que, sobre a memória, é forçoso pensar num texto que se recria no presente, mas com a matéria de um passado que, ao ser rememorado, espera-se e se projeta no futuro. Além do tempo como uma questão, as narrativas amorosas também correspondem a esse desafio de uma maneira ainda mais contraditória: embora as experiências afetivas sejam permitidas – e desejadas –, falar de amor é difícil, pois as narrativas amorosas evidenciam o ridículo, a entrega e o abismo. O sujeito que narra incursiona uma “egotrip”, ou como considera Julia Kristeva:

O amor é o tempo e o espaço onde “eu” se dá o direito de ser extraordinário. Soberano sem sequer ser indivíduo. Divisível, perdido, aniquilado; mas também pela fusão imaginária com o *amado*, igual ao psiquismo sobre-humano. Paranoico? Eu estou, em amor, no ponto mais alto da subjetividade. (KRISTEVA, 1983, p. 25)

Ao serem narrados, a memória e o afeto só se realizam heterocronicamente, ou seja, em um tempo que, na elaboração discursiva, é representado, revisitado, imaginado. Esse retorno implica o que Michel Foucault denomina como heterotopia, conceito que evoca os processos envolvidos no deslocamento de um tempo a outro, principalmente no que diz respeito às reelaborações que passam a formar parte do sujeito que experiencia essa passagem, funcionando, em suas palavras, como uma “espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional” (FOUCAULT, 1984, p. 418).

Em *Paisagem*, a voz de Érika evidencia uma dupla ruptura: na ilha com dromedários, longe de quaisquer imagens reconhecíveis em seu contexto, ela foge de um passado insuportável, reinventando narrativamente num presente hostil e projetado sobre um futuro do pretérito. Sua memória é o que *poderia*, o que *seria se*, hipóteses que se constroem dentro de um corte espaço-temporal que a religa ao vivido, ressignificado para suportar suas lembranças e a perda de seu objeto amoroso, o triângulo:

Alex, o que será de nós, agora que Karen não existe mais?” *Silêncio* “É como se, junto com ela, qualquer possibilidade nossa tivesse morrido também. Como éramos antes, Alex? Como fazíamos? Como vivíamos nós dois sem Karen? Como vivemos todos esses anos, toda a vida? Como acordamos, comemos, dormimos, como convivemos com a imprescindível presença um do

outro? Com a nossa constância? (...) Como pudemos sair ilesos por tantos anos? Desde sempre. Tento me lembrar, mas não consigo. É como se antes nós não existíssemos. Quem éramos nós, Alex, antes de Karen? Como fazíamos, Alex, qual foi a nossa história? Eu tento me lembrar, mas não consigo. Se pudéssemos descobrir como era, talvez pudéssemos restabelecer a antiga rotina. A rotina antes de Karen. Éramos felizes, não? (SAAVEDRA, 2010, p. 65)

Novamente, o silêncio aparece como uma possibilidade narrativa. Necessário à significação, o que nele há de “nada” é o que estabelece a multiplicação de sentidos. Ao ser inserido em seu discurso, ele e a “pausa” (recurso que também evidencia o não dito) escrevem o implícito das gravações, o qual serve como “um subproduto desse trabalho do silêncio, um efeito particular dessa relação mais de fundo e constitutiva. O implícito é o resto visível dessa relação. É um seu resíduo, um epifenômeno.” (ORLANDI, 2007, p.45)

Assim como em *Toda Terça e Flores Azuis*, romances anteriores de Carola Saavedra, os afetos de *Paisagem* são tecidos no desencontro, na distância, na impossibilidade e, sobretudo, nas estetizações que as personagens desvelam em seus relatos. Embora não se trate de uma característica restrita à autora, o que vemos inicialmente ser esboçado no romance de 2007 tonifica sua inviabilidade no de 2010, uma vez que o afeto só poderia constituir-se numa perspectiva a três, e um destes lados deixa de existir, tornando-se silente. Porém, é preciso reconstituí-lo narrativamente, quase como um dever de Sherazade: para Érika e Alex continuarem existindo é preciso falar de Karen, recurso que deflagra o desespero da narradora que, consciente, imerge na procura de algo que não é mais possível ser recuperado.

A ilha, mais que uma paisagem imaginária, remete ao exílio, tanto em seu sentido espacial quanto afetivo, por que passa a personagem. Heterocrônico, o tempo configura-se como uma pausa, um intervalo entre uma memória que, ao mesmo tempo em que precisa ser narrada, também se prepara e experencia o esquecimento, o apagamento necessário para o que é possível conservar e dar novos sentidos às imagens de quem lembra, de quem continua vivo para vivenciar a presente ausência decorrente da morte. A perspectiva de uma ruptura temporal, neste caso, mais nítida no hiato, permite olhar este cenário num de seus poros mais abertos: assim como a personagem recria suas lembranças, o espaço também está em constante recomposição, culminando na instalação, ao término do livro, que o abriga.

Ao serem reelaborados discursivamente, memória e afeto convocam para si o status de objetos estéticos, recriados pela voz de Érika. A

narradora mistura o vivido com as possibilidades imagéticas que sua memória do afeto poderia constituir, decorrendo numa hipótese de realização estético-terapêutica capaz de ressemantizar os exílios imbricados em sua experiência de gravação e isolamento. Desde o início, ela imagina que o que está sendo dito poderia tornar-se uma instalação, projetando sobre suas lembranças a hipótese de criação artística:

Acabo de ter uma ideia. (*a voz se torna ansiosa*) Vou de cidade em cidade gravando os sons (...). Na exposição, crio para cada cidade uma sala totalmente escura, o visitante entra Tateando, lá dentro apenas o som. O que você acha? (*pausa*) Sim, você vai dizer que não é suficiente, ou que alguém já fez isso. (...) Posso dar-lhe o título *Viagem* ou *Viajante*, o que você acha? O incômodo de estar presente nesta volta ao mundo. Vou começar agora, se aproximar o microfone do meu peito, as batidas, você ouve? *Barulho do microfone em contato com a roupa*. (SAAVEDRA, 2010, p.16-17)

Nessa projeção mítico-afetiva, a referência ao que foi feito, inviabilizando o novo, confirma uma narrativa de memória que se edifica cinematograficamente; ao começar a primeira gravação, Érika recupera a lembrança do filme “O céu de Lisboa” (1994), do diretor alemão Wim Wenders. Por inferências, o leitor é conduzido pela incerteza da reelaboração que ali se constrói:

Mas, como te disse, não quero falar sobre o tempo. Tampouco sobre imagens. Na realidade, queria falar sobre os sons. Te explicar por que, em vez de atender os teus telefonemas, eu me decidi por este gravador. Tem aquele filme, não lembro o nome agora. Mas era algo assim, um homem passeando por Lisboa. Em vez de uma câmera, ele tinha um gravador. E ele gravava tudo, feito um turista. Acho que trabalhava com isso, era sonoplasta, engenheiro de som, sei lá. (...) Talvez cada cidade tenha sua história sonora. E de uma forma imaginária seja possível fazer uma reconstituição de todos os ruídos que passaram por ela, feito uma sinfonia. (...) (*Idem*, p. 11-12)

Também como num filme, outras personagens entram na trama de Érika. Como coadjuvantes, elas estão presentes menos para atuarem que para religar, transformar as novas perspectivas do triângulo. A cinematografia que a narradora ensaia em seu relato-performance é entrecortada por histórias mínimas que, como *flashbacks*, ou melhor, parênteses, incorporam-se às gravações. Num percurso paralelo, novos triângulos são formados, como na imagem do casal que a hospeda na ilha, cicerones em seu exílio, além da cozinheira e do médico, personagens que delegam instantes de protagonismo às ausências de Karen e Alex.

Como turistas, eles passeiam pelas paisagens criadas pela narradora, ora como vozes, ora como recursos de memória em (de)composição. Nesta perspectiva, as lembranças vão constituindo uma sinfonia de mão

dupla: os ecos da reminiscência preenchem os espaços vazios de afeto e recriam uma possibilidade de diálogo com Alex, o que se observa no apelo estético da transformação da experiência na montagem da instalação, processo em curso no intento das gravações.

O exílio experienciado por Érika denota, ainda, o incômodo presente nas relações em que projeções de núcleos familiares são constituídas. No momento em que a ilha torna-se um espaço para o afeto, ela decide ir embora. Sua reação não surpreende o leitor, uma vez que, naquele espaço imaginado, tudo se realiza na ficcionalização que a narradora modela para as suas recordações. A ilha é o pedaço de terra perdido entre vulcões e mar, entre as possibilidades de partir ou permanecer de outra maneira, porém sempre provisoriamente. Érika o faz, mas aquele lugar, ao ser preenchido por novas redes afetivas, não resiste às suas memórias. Ali, elas não cabem.

Ao partir, sua renúncia não é ao afeto, seu exílio não é de seu estado amoroso. A despedida é um encontro com o que ficou entre parênteses, um retorno à paisagem onde a memória foi tecida – mas não se tornou discurso –, ao espaço que, antes dos relatos, era hostil. Como uma continuidade do que de heterocrônico encontramos nas gravações sobre a ilha, no último parágrafo da penúltima gravação, a narradora relembra uma cena do filme “Cria Cuervos”, de Carlos Saura. A referência poderia passar sem relevância, já que não há nenhuma menção específica ao enredo. O que se recupera é a música, que serve como trilha sonora para a despedida de Érika da ilha, e a prepara o provável reencontro com Alex.

A cena rememorada é a que as meninas estão ouvindo a canção “Porque te vas”, de Juan Manuel Serrat, interpretada pela, então, jovem cantora Jeanette. No filme de Saura, a alegria das irmãs é interrompida pela amarga e severa tia que as obriga a abaixar o volume, recomendação que as personagens ouvem, mas não obedecem. Ao sair, elas reiniciam a música, aumentam ainda mais o som e dançam livremente, ensaiando uma coreografia de ternura que irrompe a cena de um filme cujo protagonista é o incômodo.

Ao som de “*hoy en mi ventana brilla el sol, y el corazón se pone triste contemplando la ciudad, porque te vas*”¹, Érika ensaia sua despedida. Estetizados, memória, afeto e narradora abandonam a ilha para cons-

¹ Tradução: “hoje em minha janela, brilha o sol, e o coração fica triste, contemplando a cidade, porque te vais.” A tradução dos textos é de minha autoria.

tituírem a instalação projetada, como hipótese de ressignificação pela estética, desde o início das gravações. E, se o “exílio é uma longa insônia”, como dizia Victor Hugo, é na sala escura de uma galeria de arte, que a voz e as lembranças da narradora encontram a possibilidade de repouso, de continuar a falar de seu desespero, entre ruídos, silêncios, memórias e paisagens sem dromedários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Fragmentos do discurso amoroso*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CRIA CUERVOS. País: Espanha. Duração: 104 minutos. Gênero: Drama. Direção e roteiro: Carlos Saura, 1976. (Audiovisual)

DORF, Mona. *Autores e ideias*. São Paulo: Saraiva / Benvirá, 2010.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Michel Foucault, estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001d, p. 411-422. (Ditos & Escritos, v. III)

KRISTEVA, Julia. *Histórias de amor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

O CÉU DE LISBOA. País: Alemanha. Duração: 100 minutos. Gênero: Drama. Direção e roteiro: Wim Wenders, 1994. (Audiovisual)

SAAVEDRA, Carola. *Toda terça*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

_____. *Flores azuis*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

_____. *Paisagem com dromedário*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou A respeito da atualidade do estético. *Porto Arte*. Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio de 1995.

SOCIOLINGUÍSTICA E VARIAÇÃO NA SALA DE AULA

Bruno Defilippo Horta (UFJF)

bruno.horta@ufjf.edu.br

1. Introdução

A homogeneidade da língua é um mito que a cada dia vai perdendo espaço no trabalho com a linguagem em sala de aula. A sociolinguística tem contribuído para comprovar tal fato, as reflexões trazidas por essa vertente mostram que a língua é heterogênea e, como tal, possui regras variáveis e sujeitas a mudanças. Constitui-se, entre nós, um grande desafio tornar o português do Brasil uma língua usada de maneira ampla e eficaz seja na oralidade, seja na escrita (CYRANKA; HORTA, 2010).

Tradicionalmente, nas aulas de língua materna, os professores tendem a ensinar a variedade culta da língua como a única existente. No Brasil, esse hábito acarreta, desde o século passado, um efeito perverso: a consideração nada razoável de que, das diferentes variedades que convivem em uma língua, apenas a variedade culta é boa, interessante, correta. As consequências políticas dessa atitude são plenamente conhecidas, “[...] os linguistas mostram que a norma é uma variedade à qual a comunidade de fala atribui um prestígio maior, em face do qual as demais variedades sofrem discriminação” (CASTILHO, 2010, p. 90).

Dessa forma, ideias e conceitos já contestados pelos sociolinguistas há algum tempo, mas que a escola insiste em reverberar, são reproduzidos: existe apenas uma forma correta de falar; a fala correta é aquela que mais se assemelha à língua escrita; os brasileiros falam mal o português, entre outros mitos (BAGNO, 1999). Disso decorre o hábito inoportuno – ainda hoje muito presenciado – dos nossos professores de língua portuguesa de corrigir a fala dos alunos em sala através de comentários como “não fale assim que está errado”. Esses fatos incidem de forma mais acentuada sobre aqueles oriundos de grupos sociais falantes de uma variedade linguística desprestigiada, aos quais a escola oferece a possibilidade de estudar e aprender o uso de um dialeto prestigiado socialmente, porém submetidos à condição de abandonarem o seu, que é tido como errado, incorreto. Segundo Bakhtin (*apud* CYRANKA, 2009), o homem é um ser social que se constitui pela linguagem; por isso, para existir a partir dela, o aluno não pode tê-la rejeitada pelo professor e pela própria escola.

Dessa maneira, é fundamental que se estude e se ensine o PB, para que não se perpetue a situação anormal de um povo que não estuda – por vezes se nega a estudar – a língua que fala. Um povo que tende a negar a existência dessa língua ao considerar que a frase *me dá um quibe aí* não existe por estar incorreta. Mas nós não pronunciamos essa e tantas outras construções similares em nosso dia a dia? Como elas, então, “não existem”? Da mesma forma que para Perini (2010, p. 21),

Para nós, “certo” é o aquilo que ocorre na língua. É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere a pronúncia de alguma região, etc. Mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verifica que as pessoas dizem frases como *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*, precisa reconhecer essa construção como legítima da língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria *se você a vir, diga-lhe que me telefone*, e essa construção precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto.

Durante muito tempo, as escolas no Brasil pouco consideraram as implicações sociais da VL, o que pode ser comprovado pela ênfase sempre dada ao ensino da gramática normativa, desconsiderando qualquer outra variedade linguística que não a “padrão”. Uma perspectiva centrada no ensino dessa gramática dissemina o mito da homogeneidade da língua e reforça o preconceito linguístico, explicitado no contexto educacional por meio das reações depreciativas diante de outras variedades que não a prestigiada. O resultado desse tipo de abordagem muitas vezes é o não reconhecimento da variedade culta da língua por parte dos alunos como forma de prestigiarem seu próprio dialeto, fato já comprovado em pesquisa realizada em escolas públicas e particular (CYRANKA, 2007). Esse trabalho revelou como se faz mister a promoção de modificações quanto ao tratamento dado pela escola aos dialetos trazidos pelos diferentes grupos sociais que compõem a sala de aula das escolas.

Sendo assim, neste artigo, propomo-nos a apresentar as reflexões feitas, até o presente momento, em nossa pesquisa, que busca averiguar como têm sido desenvolvidas as discussões sobre VL nas escolas do município de Juiz de Fora (MG). Para isso, acompanhamos turmas de quatro escolas do município de Juiz de Fora (MG) do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental com foco na abordagem da variação linguística, “o tratamento que lhe é dado pelos professores; de que forma agem diante da ocorrência desse fenômeno em sala de aula e qual a forma de abordagem dispensada para o tratamento dessa temática em sala de aula”.

2. Sociolinguística, variação e ensino de língua portuguesa

Uma nova forma de pôr em prática o ensino de língua portuguesa se faz cada vez mais necessária, assim como de pensar também a linguagem como um conjunto de recursos flexíveis, expressivos e em constante mudança. É fundamental que se proponha em sala de aula reflexões que possam auxiliar as práticas pedagógicas linguísticas que respeitem a diversidade a que o falante da língua está exposto, tendo como mote as variadas situações comunicativas que esse falante vive. Os PCN reforçam a necessidade de que nas aulas de língua portuguesa o professor ofereça ao aluno condições para que ele possa escolher qual a melhor fala a ser usada nas diferentes situações em que ele precise se comunicar no seu dia a dia:

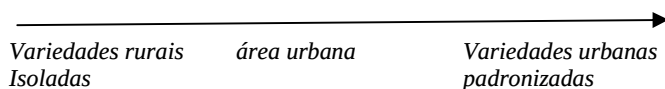
No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

A legitimação da linguagem trazida pelos alunos é um bom ponto de partida para o trabalho com os princípios sociolinguísticos. Nos termos de Labov (1987), a primeira fonte da transmissão das formas linguísticas é a ordem familiar, exercida principalmente pela mãe com o auxílio dos demais membros da família. Já o estágio seguinte é a chamada “patota” (*peer groups*), constituído pelos grupos de amigos, que caracterizam a primeira influência não familiar relevante. Daí a importância de se propor e executar práticas de oralidade na escola, pois se a comunidade linguística como um todo é capaz de ensinar, mesmo inconscientemente, padrões linguísticos, isso deve ser feito da mesma forma pela escola.

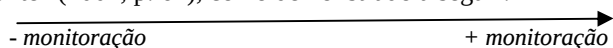
Labov (1987) afirma que a influência da patota supera a influência da escola, fonte instituída de aprendizagem da língua e, até mesmo, a influência da mídia, fortemente reconhecida como uma das principais fontes de influência linguística na sociedade contemporânea. Essa constatação só reforça que, em vez de combater a variedade trazida pelos alunos para a sala de aula, mais frutífero é despertar nossa sensibilidade para os antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos e as experiências que vivenciam a partir de usos reais da língua, no intuito de nos dedicar-

mos a duas importantes tarefas: explicar a ocorrências apresentadas pela variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra.

Uma forma de se explorar a língua sob esse viés ressaltado por Labov nos é trazida por Bortoni-Ricardo (2004) e sua proposta de trabalho através de apresentação dos contínuos. O primeiro deles é o contínuo de urbanização: num dos extremos, a autora situa os falares rurais mais isolados, nos quais a cultura da oralidade prevalece; no outro, situa os falares urbanos, que sofreram influência de codificação linguística, como o estabelecimento de um padrão correto de pronúncia. A autora defende que não há fronteiras consistentes que segreguem os falares rurais, urbanos ou rurbanos, sendo possível localizar qualquer falante do português brasileiro em algum ponto desse contínuo:



Outro contínuo sugerido por Bortoni-Ricardo (2004) é o de monitoração estilística. O trabalho com esse contínuo possui relevância no sentido de mostrar aos alunos que nem sempre vamos falar da mesma maneira, pois dependendo da situação iremos nos monitorar mais ou menos em relação à linguagem utilizada, “desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são planejadas e que exigem muita atenção do falante” (2004, p. 62), como demonstrado a seguir:



O trabalho com o contínuo de monitoramento estilístico pode ser uma ferramenta importante para mostrar aos alunos que, dependendo da situação, vamos utilizar uma determinada variedade, ou seja, vamos nos policiar mais ou menos com relação ao tipo de linguagem que vamos usar. Se estivermos na escola, dentro de sala, na hora intervalo e precisarmos sair de lá, possivelmente diríamos para um colega: *ou, peraí que eu já volto*; já se estivermos em horário de aula com o professor em sala, provavelmente pediríamos ao professor: “por favor, professor, o senhor me dá licença para eu ir lá fora”? Da mesma forma, “na cantina dizemos *me dá um quibe aí*, mas na língua escrita isso seria *dê-me um quibe*” (PERINI, 2010, p. 19). Ambas as formas de expressão estão igualmente adequadas, cada qual em seu contexto.

Também nessa mesma toada vai Faraco (2008), que defende o ensino da norma linguística e reforça o que, no nosso ponto de vista e de outros estudiosos, é fundamental: “[...] linguistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades ditas cultas, como também que desenvolva uma compreensão mais refinada do próprio fenômeno dessas variedades” (*op. cit.*, p. 170).

A transformação do quadro atual inevitavelmente depende de uma mudança de postura. A inexistência de uma educação linguística efetivamente democrática, com o respeito às diversidades da língua em suas diversas manifestações, permanece sendo fator de discriminação social e, conseqüentemente, de discriminação linguística no nosso país. Concor damos com Faraco quando diz que o grande desafio do professor de língua portuguesa neste começo de século e de milênio é reunir esforços para a construção de

Uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem (...). Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (FARACO, 2008, p. 182)

Muito mais do que “corrigir” formas consideradas “erradas”, é preciso propor alternativas pedagógicas que despertem a sensibilização dos sujeitos da escola quanto à variação e seus sentidos sociais e culturais. Se almejarmos contribuir para a formação de pessoas competentes linguisticamente, estudos baseados em nomenclaturas e teorias de gramática são improdutivos, pois o objetivo do professor de língua portuguesa deve ser formar falantes competentes.

3. *Pesquisa e método*

Conforme já mencionado, este trabalho é fruto das observações realizadas na pesquisa que está dando origem à nossa dissertação de mestrado. O tipo de pesquisa pensado foi um acompanhamento de aulas de língua portuguesa junto a professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em escolas do município de Juiz de Fora (MG). A partir da observação das aulas, fizemos notas de campo que continham anotações com nossas percepções sobre aquilo que vínhamos presenciando. Apre-

sentamos, aqui, um recorte dos resultados de nossas observações em duas das três escolas acompanhadas, uma vez que os dados da última delas se encontram em fase de finalização de análise.

3.1. Caracterização da pesquisa

A pesquisa possui caráter qualitativo e é de base etnográfica em educação (ANDRÉ, 2000), esclarecendo-se desde já que em momento algum foi nossa intenção implementar uma pesquisa etnográfica. A natureza qualitativa com base etnográfica foi escolhida pelo fato de encontrarmos nesse tipo de pesquisar as ferramentas que contemplavam satisfatoriamente nossa proposta de trabalho – a observação participante e a entrevista intensiva. Expressamos nossos resultados também em números, uma vez que quando são reportados dados de depoimentos, entrevistas ou de observações – técnicas de coleta de dados essencialmente qualitativas –, não é rara a conveniência de se expressar os resultados também em números.

3.2. O(s) contexto(s) da pesquisa(s)

Os acompanhamentos ocorreram num total de dois meses, durante o segundo semestre de 2010, sendo cada escola acompanhada de forma individualizada, ou seja, um mês dedicado exclusivamente a cada uma. Ambas as escolas que acompanhamos são públicas da rede municipal de ensino. No total, assistimos às aulas de 7 professores – três na escola A e quatro na escola B. Somada a quantidade final de turmas observadas no decorrer de dois meses em cada uma das escolas, temos o número de 19 salas de aula acompanhadas durante as observações, uma média de nove turmas por escola cujas aulas de língua portuguesa presenciamos.

O critério para escolha das turmas a serem visitadas durante as semanas em que estivemos nas escolas foi aleatório, mediante negociação direta feita junto aos professores, com os quais conversamos previamente para chegar a essa escolha antes de iniciarmos nosso trabalho. Ressaltamos que os deixamos à vontade para escolherem em quais turmas poderiam acompanhar as aulas, não forçando em momento algum as opções feitas por eles.

4. Dados analisados até o momento

Após as observações realizadas durante as aulas, organizamos quadros para agrupar as ocorrências quanto à VL por nós presenciadas no decorrer das aulas. De acordo com o que foi observado, percebemos que a forma de abordagem da temática da variação em sala de aula ocorreu de maneira bem peculiar dependendo do contexto das ocorrências. Passamos a seguir para a apresentação do panorama de cada escola observada

4.1. Escola A (pública municipal)

Aulas sem ocorrência de reflexão sobre VL	Aulas com ocorrências inadequadas sobre VL
→ Aulas com ausência de qualquer comentário sobre VL	→ Visão dicotômica da língua: 5 → Correção da fala dos alunos: 5 → Comentários imbuídos de preconceito linguístico: 3
Quantidade de aulas: 62	Quantidade de aulas: 13

Quadro 1: Panorama desfavorável na Escola A ao trabalho com a VL

Aulas não planejadas a respeito da VL	Aulas planejadas a respeito da VL
→ Diferença entre linguagem formal x linguagem informal: 3	→ Reflexões sobre norma padrão x norma culta: 0
→ Comentários sobre adequação da fala ao contexto: 3	→ Reflexões sobre a existência do preconceito linguístico: 0
→ Explicação de que é preciso respeitar a fala do outro: 3	→ Construção de consciência crítica sobre a gramática: 0
Quantidade de aulas: 9	Quantidade de aulas: 0

Quadro 2: Panorama favorável na Escola B ao trabalho com VL

Na escola A, de acordo com o quadro 1, notamos que a maior parte das aulas observadas apresentou um panorama desfavorável ao trabalho com a VL. Durante nossas observações, observamos ocorrências de cerceamento à fala dos alunos, tais como “se nós chegar lá, é isso mesmo que você falou”; “depois nós pega, é isso mesmo que eu ouvi”? Esse tipo de ocorrência aconteceu em mais de 15% das aulas que acompanhamos. Em contrapartida, o quadro 2 mostra que não tivemos nenhuma aula planejada para o trabalho com a VL, que foi abordada em momentos circunstanciais, i.e, evocou-se o tema a partir de situações não programadas. Comentários como “não existe fala errada, temos que adaptar nossa fala ao contexto” e “se a pessoa que vier conversar com a gente não falar do mesmo jeito que a gente fala não vamos rir dela, se ela falar de um jeito diferente do nosso” totalizaram pouco mais de 10,7% das aulas ob-

servadas. E o número de aulas em que não há menção nenhuma à VL totaliza 72, mais de 73%.

O que se percebe é que na Escola A ainda há um distanciamento do trabalho com língua portuguesa em sala sob o viés dos princípios sociolinguísticos. A visão língua como objeto mutável e heterogêneo ainda está afastada do dia a dia dos professores e alunos, que não refletem criticamente sobre as construções tendo como ponto de partida os usos reais de língua, como defendem Bortoni-Ricardo (2004) e Perini (2010).

4.2. Escola B (pública municipal)

Aulas sem ocorrência de reflexão sobre VL	Aulas com ocorrências inadequadas sobre VL
→ Aulas com ausência de qualquer comentário sobre VL	→ Visão dicotômica da língua: 3 → Correção da fala dos alunos: 8 → Comentários imbuídos de preconceito linguístico: 3
Quantidade de aulas:	Quantidade de aulas: 14

Quadro 3: Panorama desfavorável na Escola B ao trabalho com a VL

Aulas não planejadas a respeito da VL	Aulas planejadas a respeito da VL
→ Diferença entre linguagem formal x linguagem informal: 3 → Comentários sobre adequação da fala ao contexto: 2 → Variação no tempo; vocabulário de hoje x vocabulário de outras épocas: 1	→ Reflexões sobre norma padrão x norma culta: 0 → Reflexões sobre a existência do preconceito linguístico: 0 → Construção de consciência crítica sobre a gramática: 0
Quantidade de aulas: 6	Quantidade de aulas: 0

Quadro 4: Panorama favorável na Escola B ao trabalho com VL

Na escola B, percebemos um quadro parecido com aquele visto na escola A, com uma semelhança quanto ao percentual do quadro 1, uma vez que, de 70 aulas que acompanhamos, em 52 delas – ou seja, mais de 73% – não houve menção ou ocorrência alguma que fizesse emergir o trabalho com a VL. O quadro 1 nos mostra ainda que houve um total de 14 aulas com ocorrências consideradas inadequadas, ou seja, correções da fala dos alunos, manifestações de visão dicotômica da língua e comentários preconceituosos. Essas ocorrências totalizam mais de 21% das aulas acompanhadas, as quais foram marcadas por comentários como “eu não acho que a gente devia rir do Nerso da Capitinga, que trata de uma pessoa que não estudou, humilde, que fala tudo errado”; nós foi pegar o bolo? Ou nós fomos?; “Não pode falar é nós, não pode, tá errado; “não

pode falar vi ele no cinema que está errado”. Ou seja, não é feito um trabalho sobre a existência de mais de uma variedade, de diferença de prestígio que existe entre elas (CASTILHO, 2010).

Em contraste a esse panorama, o quadro 2 nos demonstra que, quando acontece o trabalho com a VL em sala de aula, este ainda é escasso e restrito a situações circunstanciais. O número de aulas em que houve algum tipo de menção foi de 6, ou seja, menos de 10% daquelas que acompanhamos. Ainda assim, o debate restringe-se a discussões como “como nós já debatemos, trata-se de uma questão de adequar a linguagem ao contexto, você vai procurar se adequar à situação”; “é uma história em quadrinhos, que tipo de linguagem vamos utilizar, formal ou informal”; “estão vendo, essas palavras são de uma outra época, lá dos anos 50, hoje em dia os termos que utilizamos são outros”. Quando há ocorrências de VL, novamente restringem-se ao sabor das circunstâncias, a motivadas por discussões localizadas, sem ser levada conta a realidade linguística dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2004; LABOV, 1987).

Conforme pudemos notar, assim como na escola A, não acompanhamos em nenhuma das aulas na escola B uma aula sequer em que o debate sobre VL foi planejado e trazido à baila mediante uma discussão sistemática ou programática. As discussões ocorrem ocasionalmente, sem a presença de uma reflexão densa que leve os alunos a contrastarem as manifestações diversas da língua vinculadas aos seus contextos de realização (PERINI, 2010).

5. *Considerações finais*

O que conseguimos concluir a partir de nossas observações nas duas escolas que acompanhamos é que os princípios da sociolinguística variacional ainda se encontram distantes das salas de aula. Permanece a existência de um hiato entre a teoria e a prática escolar de um ensino de língua portuguesa alicerçado nos princípios da heterogeneidade e na educação linguística. Porém, a escola não pode mais ignorar que as línguas mudam e que o fenômeno da variação é inevitável e irreversível. Professores e alunos precisam estar conscientes de que há duas ou mais formas para se dizer a mesma coisa, sendo que algumas delas conferem uma posição de relevo e prestígio social ao falante, enquanto outras são discriminadas e moldam uma imagem negativa a quem as expressa, uma vez que somos avaliados pela maneira como falamos.

Os professores são um agente desse sistema que insiste em disseminar a visão errônea de língua homogênea, pura e imutável. Ou seja, os cursos de formação não podem mais prescindir de uma discussão para que seja implantada uma ‘pedagogia da variação’ (FARACO, 2008) nas aulas de língua portuguesa. Cabe ao professor de língua materna promover uma educação linguística de seus alunos, fazendo-os compreender a necessidade do uso da variedade culta, prestigiada, sem descartar o dialeto que eles trazem para a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007
- CYRANKA, L. F. M. Uma perspectiva sociolinguística no trabalho escolar com a língua materna. In: MIRANDA, Sonia Regina; PACHECO, Luciana Marques (Orgs.). *Investigações: experiências de pesquisa em educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009, p. 49-61
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; HORTA, Bruno Defilippo. Bidialetalismo na escola pública. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, out. 2010.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, W. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.). *Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature*. Norwood, NJ: p. 2505
- Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

Ablex, 1987.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

**SUPER SE GRAMATICALIZANDO:
O MOVIMENTO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO 'SUPER'
EM BLOGS DE REVISTAS PARA ADOLESCENTES**

Pedro Villalba Sgarbi Goulart (UERJ)

p_villalba@msn.com

1. Introdução

O prefixo latino *super-* (em oposição ao seu desdobramento histórico, o prefixo português *sobre-*) é muito presente na língua portuguesa. Ele participa de processos de derivação lexical, nos quais pode exprimir superioridade, excesso, abundância, elevação, excepcionalidade. O *Vocabulário Ortográfico* da Academia Brasileira de Letras conta mais de quinhentos termos com este prefixo, a grande maioria introduzida na língua a partir do Renascimento, com a cunhagem de novas palavras, baseando-se primariamente nos radicais latinos e não em seus reflexos diacrônicos na língua portuguesa.

Entretanto, recentemente tem-se encontrado um *super-* substancialmente mais produtivo que aquele verificado nas formas dicionarizadas e nos neologismos análogos a elas, especialmente na fala de adolescentes do sexo feminino. Esse novo uso do *super-* é acompanhado de dois movimentos: em um, perde em valor lexical nas acepções de superioridade, excesso e abundância; em outro, descola-se da palavra que modificaria, deixando de ser prefixo.

Este trabalho pretende, à luz dos estudos sobre gramaticalização, especialmente de Hopper & Traugott (2003), e das questões levantadas por Haspelmath (in FISCHER, NORDE & PERRIDON, 2004) e Lorenz (in DIEWALD & WISCHER, 2002), propor um possível estágio incipiente de gramaticalização do prefixo *super-*, levando em conta suas particularidades formais e contextuais, dando especial atenção ao princípio da unidirecionalidade e suas implicações no caso estudado.

O corpus escolhido para o trabalho são entradas nos *blogs* “Colírios Capricho” e “Amiga, que bafo!”, da revista *Capricho*, de 2009 a 2011 (endereços eletrônicos: <http://capricho.abril.com.br/blogs/colirios/> e <http://capricho.abril.com.br/blogs/amigaquebafo/>); nesse material, foi possível encontrar diversas ocorrências do novo uso do *super-*, pois são textos escritos por mulheres jovens para meninas adolescentes. No espaço de tempo de dois anos, seria presumível que se encontrassem constru-

ções suficientemente constantes para que não se supusessem ocorrências esporádicas e irregulares, mas dotadas de solidez o bastante para que se cogitasse o processo de gramaticalização. As ocorrências do *super-* foram contabilizadas com auxílio da ferramenta de busca em HTML do navegador Google Chrome; uma vez localizadas no texto, foram retiradas, juntamente ao contexto frasal, e listadas, para que, mais tarde, se fizesse o levantamento estatístico dos casos encontrados. Estes foram organizados em tabelas esquemáticas, ilustrativas dos resultados do levantamento feito.

2. A gramaticalização

A gramaticalização, para Hopper e Traugott, “se ocupa de como itens e construções lexicais passam a servir, em certos contextos gramaticais, funções gramaticais ou como itens gramaticais passam a servir novas funções gramaticais” – a mudança de palavra de conteúdo para palavra funcional se dá por um processo semântico e morfossintático, o que Hopper e Traugott chamam *cline*, uma cadeia de variação contínua, com estágios intermediários entre um item ou construção lexical independente e um afixo flexional, estágio máximo de gramaticalização. O *cline* proposto teria dois pontos fixos: lexical (L) e gramatical (G); o movimento de gramaticalização se dá sempre de L para G – princípio denominado *unidirecionalidade*, segundo o qual uma forma qualquer nunca se torna mais lexical, mas sempre *menos lexical*; e, paralelamente, no campo da morfossintaxe, ela nunca se torna mais livre, sempre *mais dependente*. Por exemplo, não seria possível, segundo esse modelo, que um afixo temporal se tornasse um vocábulo fonológico e morfológico independente e que assumisse um valor menos gramatical (o fenômeno descrito é o da *desgramaticalização*). A validade disso é controversa e muitos contra-argumentos foram encontrados e publicados (Cf. ROSENBACH, in FISCHER, NORDE & PERRIDON, 2004; DOYLE, in DIEWALD & WISCHER, 2002).

3. O *super-*

Nos *blogs*, foram encontradas 243 ocorrências de *super-*, excluindo-se, evidentemente, palavras dicionarizadas como “superar” ou “superhomem”. Delas, 65% representam *super* precedendo um adjetivo simples (i.e., não eram construções perifrásticas ou locuções); o segundo maior

grupo, com 12% das ocorrências, diz respeito ao *super* que antecede substantivos simples; o restante é dividido entre o *super* precedendo adjetivos compostos, advérbios, verbos e núcleos de sintagmas nominais mais longos.

QUADRO 1

Adjetivos simples	“super fofo”, “supertímido”	159	65%
Substantivos simples	“super campanha”, “superbeijo”	29	12%
Advérbios	“canta superbem”, “nos trataram superbem”	13	5%
Adjetivos compostos	“super à vontade”, “super de bem com a vida”	18	7%
Núcleos de sintagmas nominais longos	“super efeito 3D”, “super pose de ator de Hollywood”	5	2%
Verbos sem clítico	“supercombina”, “está super procurando”	15	6%
Verbos com clítico	“o casal está super se curtindo”	2	1%
Outros casos	“rola super, né?”, “se está solteiro? Super!”	2	1%
TOTAL	-	243	100%

A seleção das categorias foi motivada por dois aspectos:

- 1) Testar a validade do princípio de unidirecionalidade, levantando casos em que o *super*- **não pode** ser considerado um prefixo (ao menos não como qualquer prefixo existente no português), como antes de preposições (“super de bem com a vida”); ou antes de sequências de palavras, sem que pareça se acoplar a nenhuma delas em especial, mas ao conjunto de sentido (“super pose de ator de Hollywood”);
- 2) Demonstrar a perda do sentido original de superioridade, excesso, abundância, pelo menos em alguns casos, em detrimento de outro matiz semântico, mais abstrato, que o “prefixo” estaria exprimindo.

A apresentação das ocorrências se dará nas tabelas em anexo. Para ocorrências do *blog* “Colírios”, há a abreviação *col*, e, para as do *blog* “Amiga, que bafo!”, *aqb*. Em alguns casos, foi necessário também que se retirasse o contexto frasal para que se evidenciasse a classe gramatical da palavra modificada pelo *super*.

4. O problema da unidirecionalidade

Apresentado como princípio regente da gramaticalização por Hopper & Traugott (2003) e defendido por Haspelmath (In: FISCHER,

NORDE & PERRIDON, 2004) e Heine & Kuteva (2004), a unidirecionalidade é estatisticamente dominante (i.e., $L > G$ é muito mais comum que $G > L$), fato aceito mesmo por autores que publicaram contraevidências a ela, consideradas casos esporádicos, marginais, que não fornecem provas suficientemente consistentes para refutar inteiramente o princípio. Entretanto, os críticos do princípio de unidirecionalidade Joseph & Janda (2003, pp. 80-1) deixam claro que a descrição da gramaticalização de Hopper & Traugott e outros gramaticalizacionistas abusa da metáfora do “caminho” (*pathway*), com a justificativa de que alterações semânticas não têm memória, e logo a irreversibilidade do movimento $L > G$ seria apenas uma tendência da língua, mas não um princípio, com toda a rigidez que o termo implica.

No caso específico do prefixo *super-*, pode-se dizer que o princípio da unidirecionalidade se mantém no campo do *sentido*: ou seja, semanticamente, o corpus indica que se deslexicalize e se gramaticalize. Morfossintaticamente, porém, o que parece haver um movimento contrário à unidirecionalidade formal – *super-* deixa de ser prefixo e passa a ocupar posições menos rígidas. Tomando-se o exemplo “super de bem com a vida”, tem-se dimensão disso. A locução adjetiva complexa “de bem com a vida” é toda ela modificada pelo “prefixo”, que, formalmente, *stricto sensu*, deveria se acoplar apenas a palavras individualmente, e não a lexias complexas como um todo; pode-se perceber também, todavia, a deslexicalização do *super-*. Isso pode ser notado por comparações:

(a) “supervalorizado”: valorizado em excesso, valorizado demais

(b) “superfaturado”: faturado em excesso, faturado a mais

mas,

(c) “super de bem com a vida”: *muito* de bem com a vida

(d) “superfeliz”: *muito* feliz

A acepção de *super-* em (a) e (b) é diferente daquela em (c) e (d). Nos dois primeiros casos, a substituição do prefixo “super-” pelo intensificador “muito” não é bastante para fazer equivaler as duas expressões, diferentemente do que se vê em (c) e (d), em que a troca do “prefixo” pelo advérbio de intensidade parece diferir apenas no grau de intensidade. Dialogando com Lorenz (in DIEWALD & WISCHER, 2002), sobre os intensificadores em inglês, há níveis de deslexicalização de intensificadores; i.e., podem ser localizados num espectro em posições mais próximas ou mais distantes de L (consequentemente, quanto mais distante de L, mais próximo de G, e vice-versa). A acepção mais “primitiva” de *super-*,

a de excesso, abundância, superioridade, poderia ser pensada como a causa principal de seu novo uso, mais deslexicalizado, que ainda sim remete à noção de maior intensidade. A exemplo do intensificador inglês *absolutely* “~absolutamente”, citado por Lorenz (in DIEWALD & WISCHER, 2002, p. 145), que perdeu, ao longo da história, seu sentido original, que dizia respeito à natureza de uma comparação ou valoração (como no par absoluto vs. relativo), o *super-* encontrado no corpus não mais se refere à noção de superioridade *per se*: a afirmação de que alguém “superfeliz” goza de um nível de felicidade *superior* ao de outra pessoa que seja somente “feliz” decorre de uma inferência *lógica*, e não do que está posto.

Lorenz não foge, como se percebe no parágrafo anterior, do paradigma postulado por Hopper & Traugott da unidirecionalidade no campo da semântica ($L > G$), $L+ > L-$), e este nível de análise é perfeitamente compatível com os resultados encontrados pelo levantamento feito neste trabalho. Por outro lado, é digno de nota que Lorenz se refere à transformação de adjetivos, palavras fonológica e morfossintaticamente livres, em intensificadores, enquanto que este estudo se ocupa da transformação de um *prefixo*, forma fonológica e morfossintaticamente dependente, em alguma outra classe, que pode ocorrer em mais posições que um prefixo propriamente dito. Neste ponto, os usos atestados do *super-* no corpus parecem contradizer a tendência da unidirecionalidade formal, ou seja, que o movimento [mais livre] $\rightarrow$ [menos livre] (p. ex. “advérbio de tempo” $\rightarrow$ “flexão de tempo”) acompanha, necessariamente, o movimento $L \rightarrow G$.

Há muitos casos que parecem comprovar isso. O *super* desprefixalizado ocorre em (c), e também em (e) e (f), a seguir:

(e) “ele é superalto astral”

(f) “ele tava super de bom humor”

As locuções adjetivas “alto astral” e “de bom humor” são intensificadas como um todo pelo *super*, que aparece destacado precedendo a estrutura da locução adjetiva predicativa como uma unidade de sentido. A comparação com Lorenz (2002) à luz do processo de gramaticalização tal como descrito por Hopper & Traugott (2003), parece indicar a existência de uma reanálise: o *super-* prefixo reanalisado como partícula que antecede o que modifica, o que segue a reinterpretação do *super-*. Ao mesmo passo que se deslexicaliza, o *super* parece ganhar mais liberdade com relação ao tipo de estrutura que modifica. Em (g) e (h), pode-se no-

tar a liberdade de associação do termo com relação a estruturas mais complexas, que modifica como um todo:

(g) “dá um super efeito 3D”

(h) “olha esse superclose do peitoral”

Em (g), não se fala de um [superefeito][3D], mas sim de um [super][efeito 3D]; igualmente em (h), tem-se um [super][close do peitoral], e não um [superclose][do peitoral]. Os exemplos em (i) e (j) sequer carecem de mais profundas análises semânticas, uma vez que *super* está separado do verbo por um clítico, nos dois casos, um pronome reflexivo:

(i) “o casal está super se curtindo”

(j) “parecem estar super se divertindo”

A prefixação própria, como seria feita num neologismo acadêmico que empregue o *super-* prefixo, dos verbos *curtir* e *divertir* daria em **se supercurtindo* e **se superdivertindo*, o que não ocorre.

Note-se que em nenhum dos exemplos acima, à exceção de (a) e (b), pode-se determinar com precisão o sentido do emprego do *super*, ou sequer um padrão de alteração semântica que motive sua colocação que não seja algo vago como “intensificador”.

É difícil, portanto, localizar o *super* no *cline* gramaticalização (no caminho, estrada, ou *pathway*), considerando-se que, se por um lado representa o processo ordenado e previsto (e utilizado por Lorenz em sua análise) de $L \rightarrow G$, de $L^+ \rightarrow L^-$, por outro lado se tem o movimento [menos móvel] $\rightarrow$ [mais móvel], oposto do que descrevem Hopper & Traugott (2003) e do que defende Haspelmath (2004).

A complexa tarefa de determinar um estágio, vago que seja, no qual se deve pôr o *super* da forma como foi encontrado no corpus, ressoa ao problema levantado por Rosenbach (in FISCHER, NORDE & PERRIDON, 2004), ao tratar da flexão de genitivo do inglês que, hoje, é um clítico móvel. Enquanto que a acepção semântica de posse pouco tenha se alterado ao longo dos séculos, o genitivo deixou de se manifestar por meio de uma desinência *-(e)s* para, no inglês moderno, ser expresso com um clítico (*'s*) – ao passo que este segue o último elemento do NP que modifica, aquele deveria, necessariamente, ser desinência do núcleo do NP. Um movimento parecido ocorre com *super* mas, devido a sua natureza de prefixo, ele passa a anteceder estruturas mais complexas em detrimento de se colar a palavras individuais. Doyle (in DIEWALD & WISCHER, 2002) observa um caso semelhante no irlandês, em que o a-

fixo *-maid*, marcador da primeira pessoa do plural, é reanalisado como um clítico *muid*, equivalente ao pronome pessoal “nós”, substituindo o pronome pessoal original em virtualmente todos os casos.

Há, ainda, os dois casos do anexo 8, que, embora marginais (estatisticamente não passam de 1%), contam com o *super* tão desprefixalizado que ele sequer *precede* o que modifica. Em um caso, segue o verbo (“rola super, né?”) e, no outro, figura sozinho (“se ele está solteiro? Super!”), como uma palavra equivalente em uso a “sim”. São ocorrências interessantes de se analisar, mas este trabalho deverá se preocupar com aquelas de maior expressividade numérica e maior semelhança morfossintática com o *super*- prefixo. Procurar outros casos com essas características particulares e analisá-los fica para um estudo futuro, dedicado a tais estruturas.

A asserção de que um morfema pode manter, grosso modo, o mesmo nível de gramaticidade, mas tornar-se morfossintaticamente mais livre parece ser sustentado por exemplos do corpus e de outros autores (Rosenbach, 2004; Doyle, 2002). Não é a intenção deste trabalho, não obstante, refutar o princípio da unidirecionalidade, pois fazê-lo seria estatisticamente irresponsável, e sim de questionar, aplicado ao caso todo particular do *super*, se o tal princípio seria realmente uno: não poderia ele ser desdobrado em dois movimentos, um semântico e outro morfossintático? Evidentemente, seria outra insensatez, especialmente debruçado sobre o arcabouço teórico da gramática funcional de M. A. K. Halliday (2005), desconsiderar a estreita relação de interdependência entre os dois movimentos, mas este trabalho não pretende se estender sobre as complexas interseções entre semântica e sintaxe e as forças motivadoras de suas reinterpretações, especialmente quando se cai no campo da pragmática.

O questionamento fica, contudo, e é válido, ao menos na superficialidade da análise proposta: os dois movimento aparentemente incongruentes do caso do *super* são apenas uma ilusão ou fato observado/observável?

5. A nova classificação

Para os objetivos imediatos deste estudo, os questionamentos mais profundos acerca da questão bivalente da unidirecionalidade e de sua real

observabilidade serão deixadas de lado, em prol de uma discussão sobre o caso específico do *super*.

No exemplo do par (c) e (d), pode-se observar a aparente equivalência entre *super* e *muito*. Contudo, essa correspondência superficial não se mantém quando se toma como exemplos (g) e (h), pois nesses dois casos se trata de *super* precedendo estruturas nominais mais complexas. Os exemplos (k), (l) e (m) são com substantivos *simples*, e a impossibilidade de se substituir *super* por *muito* permanece:

(k) “está fazendo uma super campanha”

(l) “tem uma supernovidade”

(m) “rolou uma superfesta”

Nos exemplos retirados do corpus, *super* modifica adjetivos (ou locuções equivalentes), substantivos (ou locuções equivalentes), advérbios e verbos. A estratégia de procurar uma palavra a qual se equivalha para, daí, determinar a classe a qual pertence, falhará, pois não há palavra na língua portuguesa que se comporte de maneira equivalente (ao menos não preservando o sentido). O que pode ser feito, no entanto, é a proposição de uma classe que tenha essa característica – a do *expletivo atributivo*. Essa classe tem como principal característica a carga semântica quase nula (mas forte influência pragmática).

O *super* encontrado no corpus se assemelha a expletivos atributivos do inglês como *bloody* ou *goddamn*, com a ressalva de que não tem uma carga afetiva negativa como estes. A contribuição do *super* para o significado, assim como dos expletivos ingleses mencionados, é apenas a carga emocional ou a expressão de sentimentos quaisquer. De fato, assim como observado por Lorenz para os intensificadores do inglês moderno, passou por um processo parecido de deslexicalização que *bloody* e *goddamn* – que não significam, em seu uso corrente como expletivos atributivos, “sangrento” ou “amaldiçoado”, embora o emprego mais lexical ainda ocorra de forma produtiva.

Fica a proposição do surgimento, pelo *super*, de uma classe gramatical até então marginal no português brasileiro, a dos expletivos atributivos. A predominância estatística do *super* expletivo antecedendo adjetivos pode explicar-se pela carga emocional da *qualificação*.

6. Considerações finais

Este trabalho pretendeu pôr em destaque um fenômeno linguístico que pode ser estudado à luz da gramaticalização. No levantamento feito, surgiram algumas hipóteses, como: o *super* se comporta como um expletivo atributivo de intensidade? O caso do *super* é uma contraevidência ao princípio da unidirecionalidade? Além disso, ficam outras perguntas, possíveis de serem respondidas em outros momentos: que tipo de circunstância foi motivadora dessa reanálise? Em que ambientes pode-se considerar que o *super* deixou de ser considerado um prefixo lexical para se tornar, *supostamente*, um expletivo atributivo menos lexicalizado? Teria sido a influência de palavras da língua portuguesa como *supervalorizar* ou de outras palavras, normalmente de influência inglesa, como *super-homem* e *supermodelo*? Ou, talvez, uma combinação das duas influências?

Em estudos futuros, essas e outras questões poderão ser desdobradas, e novas perguntas poderão emergir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOYLE, Aidan. Yesterday's affixes as today's clitics: a case study in degrammaticalization. In: DIEWALD, Gabriele; WISCHER, Ilse. (Eds.). *New reflections on grammaticalization*. John Benjamins Publishing Company, 2002.
- HALLIDAY, M.A.K. *On Grammar*. Continuum International Publishing Group, 2005.
- HASPELMATH, Martin. On directionality in language change with particular reference to grammaticalization. In: FISCHER, Olga; NORDE, Muriel; PERRIDON, Harry (Eds.). *Up and down the cline – the nature of grammaticalization*. John Benjamins Publishing Company, 2004.
- HEINE, Bernd; KUTEVA, Tania. *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge University Press, 2004.
- HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge University Press, 2003.
- JANDA, Richard D.; JOSEPH, Brian D. *Handbook of historical linguistics*. Wiley-Blackwell, 2003.

LORENZ, Gunter. *Really worthwhile or not really significant?* A corpus-based approach to delexicalization and grammaticalization of intensifiers in Modern English. In: DIEWALD, Gabriele; WISCHER, Ilse (Eds.). *New reflections on grammaticalization*. John Benjamins Publishing Company, 2002.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Gramaticalização: uma visão teórico-epistemológica. *Revista Palimpsesto*, ano 9, nº 11, 2010. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num11/dossie/palimpsesto11_dossie02.pdf. Acesso em: 08-2011.

ROSENBACH, Anette. The English s-genitive: a case of degrammaticalization? In: FISCHER, Olga; NORDE, Muriel; PERRIDON, Harry (Eds.). *Up and down the cline – the nature of grammaticalization*. John Benjamins Publishing Company, 2004.

Anexos

ANEXO 1: *super* + adjetivos simples

col	2011	6-Ago	super emocionado
col	2011	6-Ago	super xavequeiro
col	2011	3-Ago	superestilosas
col	2011	29-Jul	superdescontraído 2x
col	2011	11-Jul	ele é super família
col	2011	10-Jul	super preguiçoso
col	2011	03-Jul	super animada
col	2011	30-Jun	superatencioso
col	2011	28-Jun	superciumento
col	2011	20-Jun	super estiloso
col	2011	20-Jun	super simples
col	2011	17-Jun	supercarismático
col	2011	15-Jun	super engraçado
col	2011	13-Jun	super-romântico
col	2011	11-Jun	super animado
col	2011	9-Jun	super simpático
col	2011	04-Jun	super simpático
col	2011	29-Mai	supertímido
col	2011	25-Mai	supertalentoso
col	2011	24-Mai	superfofo x2
col	2011	20-Mai	superestiloso x2
col	2011	17-Mai	supertímido
col	2011	10-Mai	superfrio
col	2011	6-Mai	supercarinhoso
col	2011	27-Abr	supertímido
col	2011	24-Abr	supertímido
col	2011	19-Abr	supercorrido

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

col	2011	29-Mar	super carinhoso
col	2011	07-Mar	super tranquilo
col	2011	7-Fev	super simpático
col	2011	07-Jan	super romântico
col	2011	02-Jan	super atencioso
col	2010	30-Nov	superfos
col	2010	30-Nov	superquerido
col	2010	17-Nov	superfalante
col	2010	09-Nov	supersaudável
col	2010	06-Nov	superfofo
col	2010	02-Nov	superatencioso
col	2010	21-Out	super diferente
col	2010	12-Out	super eclético
col	2010	27-Set	super eclético
col	2010	25-Set	supereducado x2
col	2010	2-Set	super atencioso
col	2010	2-Set	superfofo
col	2010	23-Ago	super fofo e humilde
col	2010	22-Ago	supercomunicativo
col	2010	20-Ago	superatencioso
col	2010	19-Ago	super cool
col	2010	18-Ago	superfofo
col	2010	18-Ago	super extrovertido
col	2010	2-Ago	superlindo
col	2010	08-Jul	super simples
col	2010	07-Jul	superfofo
col	2010	07-Jul	superlegal
col	2010	06-Jul	superchocado
col	2010	01-Jul	super profissional
col	2010	29-Jun	supertímido

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

col	2010	28-Jun	superlegal
col	2010	27-Jun	super fofos
col	2010	25-Jun	super meigo
col	2010	24-Jun	sou super afobado
col	2010	23-Jun	super criativo
col	2010	18-Jun	superdescolado
col	2010	18-Jun	super fashion
col	2010	18-Jun	super colorido
col	2010	18-Jun	ficou super colírio
col	2010	16-Jun	superestilosa
col	2010	16-Jun	super fofo
col	2010	14-Jun	foi super style
col	2010	13-Jun	super fofooo*
col	2010	13-Jun	super lindo
col	2010	02-Jun	super cute (inglês)
col	2010	02-Jun	super fofa
col	2010	31-Mai	um filme super cult
col	2010	28-Mai	superinusitado
col	2010	28-Mai	super fofa
col	2010	24-Mai	super misterioso
col	2010	24-Mai	super popular
col	2010	23-Mai	tem um gosto musical super parecido com o seu
col	2010	20-Mai	supersimples
col	2010	15-Mai	super eclético
col	2010	13-Mai	super pop
col	2010	12-Mai	super fofo
col	2010	11-Mai	supersimpático
col	2010	10-Mai	superativo
col	2010	7-Mai	superforte
col	2010	29-Abr	superculto

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

col	2010	28-Abr	supersedutores
col	2010	25-Abr	fica superbem fazendo charminho
col	2010	21-Abr	tem uma vida super musical
col	2010	12-Mar	era super nerd
col	2010	28-Fev	super triste
col	2010	22-Fev	super talentoso
col	2010	18-Fev	suuuper* romântico
col	2010	13-Fev	super gatinho
col	2010	11-Fev	super calmo
col	2010	11-Fev	super família (=adjetivo)
col	2010	8-Fev	super bombante
col	2010	18-Jan	mega ultra super famoso
col	2010	07-Jan	supercarinhoso
col	2010	06-Jan	super interessada
col	2010	05-Jan	superfofo
col	2010	05-Jan	superamigo
aqb	2011	9-Ago	superapaixonados
aqb	2011	28-Jul	superemocionante
aqb	2011	27-Jul	superatualizada
aqb	2011	18-Jul	superansiosos
aqb	2011	27-Jun	superprofundo
aqb	2011	06-Jun	superestiloso
aqb	2011	23-Mai	superbrincalhões
aqb	2011	18-Mai	superfamosa
aqb	2011	16-Mai	superfofa
aqb	2011	27-Mai	supernormal
aqb	2011	13-Mai	superfofa
aqb	2011	13-Mai	super simpática
aqb	2011	11-Mai	superanimada
aqb	2011	11-Mai	superapaixonados

ANAIIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

aqb	2011	10-Mai	superfofo
aqb	2011	21-Abr	superfofo
aqb	2011	13-Abr	supermalucos
aqb	2011	28-Abr	a gente super amou conhecer
aqb	2011	11-Abr	superfofo
aqb	2011	11-Abr	supersimples
aqb	2011	11-Abr	superfelizes
aqb	2011	8-Abr	super parecidos
aqb	2011	1-Abr	superfocos
aqb	2011	30-Mar	superfocos
aqb	2011	01-Mar	superlegais
aqb	2011	17-Fev	está num momento superfeliz
aqb	2011	16-Fev	supergato
aqb	2011	15-Fev	superanimadas
aqb	2011	13-Fev	superquerido
aqb	2011	21-Jan	superparecidas
aqb	2011	18-Jan	superbadaladas
aqb	2010	09-Nov	superpequeninha
aqb	2010	09-Nov	supersimpáticos
aqb	2010	09-Nov	superverdinha
aqb	2010	08-Nov	super românticas
aqb	2010	06-Nov	uma fã superfofa
aqb	2010	13-Set	superestiloso
aqb	2010	23-Ago	superestiloso
aqb	2010	20-Ago	supersexy
aqb	2010	4-Ago	kellan é superchegado no bichinho
aqb	2010	23-Jul	cenas superanimadas
aqb	2010	21-Jul	superfofo
aqb	2010	15-Jul	seu clipe superousado
aqb	2010	13-Jul	num hotel superbadalado

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

aqb	2010	12-Jul	pedido de casamento superfofo
aqb	2010	12-Jul	estamos super ansiosas
aqb	2010	08-Jul	superempolgada
aqb	2010	11-Mai	Miley está super comprometida com Liam
aqb	2010	3-Mai	esse carinho super-mega-hiper apaixonado
aqb	2010	3-Mai	super importante
aqb	2010	20-Fev	super sexy
aqb	2010	11-Jan	num hotel super badalado

ANEXO 2: *super* + substantivos simples

col	2011	3-Ago	superbalada
col	2011	30-Jul	superamigos
col	2011	29-Jul	supercelebrities
col	2011	29-Jul	superfesta
col	2011	09-Jun	super campanha x2
col	2011	26-Mai	super banner
col	2011	24-Mai	superfã
col	2010	26-Nov	supernovidade
col	2010	10-Ago	superfesta
col	2010	9-Ago	super balada
col	2010	23-Jul	superfesta
col	2010	14-Jul	superamiga
col	2010	04-Jul	superamigos
col	2010	25-Jun	superabraço
col	2010	21-Jun	super produção
col	2010	24-Jan	super amigo
aqb	2011	19-Jul	superestreia
aqb	2011	4-Mai	além do superbronzado incrível
aqb	2011	28-Abr	que é super brother dos garotos
aqb	2011	15-Jan	superfanfarrão
aqb	2010	07-Jan	superamigo
aqb	2010	23-Nov	superbeijo
aqb	2010	16-Nov	superestreias
aqb	2010	11-Nov	superdivas
aqb	2010	05-Nov	tá rolando um *supersquema
aqb	2010	14-Out	supershow 2x
aqb	2010	16-Mar	eles são super amigos

ANEXO 3: *super* + adjetivos compostos

aqb	2011	1-Ago	super à vontade
aqb	2010	05-Nov	estamos super de prontidão
col	2010	25-Nov	super *afim
col	2010	29-Set	super gente boa
col	2010	29-Set	superalto astral
col	2010	30-Ago	super de boa
col	2010	8-Ago	super bem acompanhada
col	2010	29-Jun	tava super de bom humor
col	2010	28-Jun	super de boa
col	2010	23-Jun	super gente boa
col	2010	04-Jun	super de boa
col	2010	28-Mai	a gente ficou super de olho no que rolou
col	2010	23-Mai	é um garoto super de bem com a vida
col	2010	12-Mai	foi super bem combinada com a franjinha
col	2010	2-Mai	super de bem com a vida
col	2010	20-Abr	deixou a gente super a fim de saber
col	2010	21-Mar	super de bem com a vida
col	2010	01-Mar	super bem humorado

ANEXO 4: *super* + núcleos de sintagmas nominais longos

col	2010	08-Jul	super kit cheerleader
col	2010	21-Jun	dá um super efeito 3d, né?
col	2010	21-Jun	super vento cenográfico
col	2010	16-Jun	olha esse superclose do peitoral
col	2010	28-Mai	fez uma super pose de ator de Hollywood

ANEXO 5: *super* + advérbios

aqb	2011	23-Mai	e nos trataram super bem
aqb	2011	21-Fev	manda superbem no basquete
aqb	2010	07-Nov	super rápido
aqb	2010	23-Jun	está aproveitando superbem o tempo de folga
col	2011	07-Jul	super bem
col	2011	11-Jun	super bem
col	2011	09-Jun	super bem
col	2011	10-Mar	super bem x2
col	2010	18-Set	tratar você super bem sempre
col	2010	29-Mai	canta super bem
col	2010	18-Fev	deve se dar super bem na data
col	2010	17-Jan	trata todo mundo superbem

ANEXO 6: *super* + verbos sem clítico

aqb	2011	2-Ago	supercombina
aqb	2010	08-Nov	a gente super amou conhecer
aqb	2010	06-Nov	está super passeando
aqb	2010	11-Mai	nós super acreditamos
aqb	2010	8-Fev	super aprovamos o visual
col	2010	1-Dez	está super procurando
col	2010	20-Out	a gente super valoriza
col	2010	29-Jun	super merecem
col	2010	23-Mai	super merece
col	2010	13-Mai	está super estudando pra prestar medicina
col	2010	26-Abr	super merece
col	2010	18-Abr	está na batalha super competindo
col	2010	2-Abr	antes que você super pense em namorá-lo
col	2010	22-Mar	para super conquistar a gente
col	2010	11-Fev	a gente super entende

ANEXO 7: *super* + verbos com clítico

aqb	2011	31-Mai	o casal está super se curtindo
col	2010	30-Jun	parecem estar super se divertindo

ANEXO 8: outros casos com *super*

col	2010	20-Set	rola super, né?
col	2010	06-Jan	se ele está solteiro? super!

SURDEZ E EXPRESSÕES METAFÓRICAS: PELA SINGULARIDADE DO LETRAMENTO

Daniele Barboza Moura (INES)
danielebmoura@ig.com.br

1. Introdução

Ao ouvir a seguinte frase *João enfiou o pé na jaca*, você irá imaginar que João ultrapassou os limites, bebeu ou comeu demais. Na verdade por ser uma expressão idiomática comum de nossa língua portuguesa, sabemos perfeitamente do que se trata. Porém se repetirmos esta mesma frase para alguém que não tem conhecimento do nosso idioma, acredito que esta pessoa irá imaginar que o João de fato, no sentido denotativo da expressão, enfiou o pé na jaca formando uma imagem visual desta expressão.

Para tal compreensão linguística de determinadas expressões, é preciso que o indivíduo esteja envolvido no contexto da situação e na cultura em que surgem cada vez mais novas expressões metafóricas e com elas novos significados a termos antigos. Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, afirma de que a língua é viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Isto realmente é o que acontece com nossa língua ao longo dos tempos, são empréstimos linguísticos, novos significados, neologismos, são diversas as variações. Sob esse aspecto é fundamental que o educador esteja atento a essas transformações, principalmente quando estes são falantes da língua brasileira de sinais e para estar inseridos na sociedade precisam aprender a modalidade escrita da língua portuguesa.

Vygotsky (1934) já afirmava que o desenvolvimento dos processos cognitivos interfere no modo de interpretar os signos, pois para o autor, a formação dos signos é composto de significado (sentido) e de um significante (o vocábulo, em si mesmo, a “imagem” acústica) que se altera para o indivíduo de acordo com o desenvolvimento de seus processos cognitivos. Com isso podemos afirmar que o significado das palavras é um processo mental que está diretamente ligado à fala, deste modo, ambos se complementam. Mas como fica a situação do sujeito surdo? Uma vez que sem o “*feedback* auditivo” a audição, que significado terá essa fala e como será o processo de significação para o ele? É importante ressaltar que as expressões idiomáticas são próprias de cada língua e quando

o assunto é interpretação e tradução para uma língua distinta, como é o caso da língua de sinais, elas não podem ser realizadas ao pé da letra, pois acarreta prejuízo na compreensão e perdendo o sentido real da expressão.

Outro ponto importante é que o surdo possui a sua língua própria, a libras, porém, por ser considerada uma língua ainda ágrafa, esse aluno precisa aprender a língua portuguesa, em sua modalidade escrita incluindo a leitura e produção de texto. Por essas expressões terem um valor conotativo e em sua maioria carregam um valor metafórico intenso se torna difícil relacionar as expressões em língua portuguesa para a língua de sinais, já que ambas possuem estruturas gramaticais próprias e distintas. É necessário pontuar duas questões: a libras é a língua natural do sujeito surdo e está é definida como L1 já a modalidade escrita da língua portuguesa é classificada de L2, por ser a segunda língua aprendida pelo surdo.

No entanto, o processo de letramento não se restringe apenas na decodificação das letras, é mais amplo, de acordo com Kleiman (1995, p. 19) o processo de letramento é definido hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Dessa forma podemos afirmar que o letramento é uma prática social de leitura e escrita, assim como os eventos em que essas práticas são postas em ação e as consequências dela sobre a sociedade.

2. O processo de letramento

Na questão do letramento não podemos desconsiderar que para desenvolver a escrita ou até mesmo aprender outra língua, é necessário termos uma língua materna. Emilia Ferreiro (1993) diz que no início desta aquisição, todos usam uma língua materna como apoio suporte na escrita, mas tarde, porém, todos esses símbolos se dissociam e tornam-se próprios. Por esse motivo é fundamental assegurar o ao sujeito surdo a aquisição de sua língua materna, libras. Esta será a L1 e é esta que irá oferecer subsídios para o desenvolvimento simbólico, linguístico e semântico para a aprendizagem da L2 que aqui se refere à língua portuguesa na modalidade escrita. É importante ressaltar que para que haja aprendizagem de uma segunda língua (língua portuguesa) é necessário que esse aluno tenha um bom repertório semântico e linguístico de sua língua materna.

O processo de letramento do aluno surdo tem uma grande ferramenta, que é a imagem visual contextualizada. Sendo que esta imagem deve estar inserida em um contexto, não se referindo a qualquer imagem aleatória, descontextualizada. O importante na compreensão da dinâmica dialógica que podemos ter ao ver textos, imagens, propagandas é compreender as significações que estão por trás destes signos visuais existentes na mídia, nos jornais, revistas e em outros portadores de textos.

É através da visão que o surdo entra em contato com o mundo, uma vez que sua língua materna é visoespacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. A imagem torna-se aliada no processo de letramento, pois com a ausência da audição é através da visão que o indivíduo surdo apreende sua língua. (FERNANDES, 2005). E partindo desta premissa é possível desenvolver ações a fim de favorecer um letramento visual que servirá de apoio no processo de aquisição da escrita na L2.

Nos dias de hoje com os avanços tecnológicos o apelo visual são cada vez maiores, as imagens muitas vezes, dizem mais do que quando pronunciamos palavras. Entretanto, há diversas formas de gêneros textuais que estão em nosso contexto social e muitos são isentos de palavras e mesmo com a ausência dessa escrita é possível compreender a mensagem.

Podemos observar que no caso de uma criança, ainda em fase inicial do processo de letramento, na educação infantil, ao visualizar, por exemplo: uma capa de um livro, ela desenvolve estratégias próprias de como deduzir e entender através da às imagens apresentadas naquele contexto. O mesmo acontecerá com o sujeito surdo, a partir das imagens ele irá levantar hipóteses sobre determinado assunto. Importante ressaltar que em ambas as situações será preciso que estes utilizem a sua vivência para realizar tais inferências, pois como vou descrever algo ou levantar hipóteses se desconheço a imagem a ele relacionada. É preciso que essa imagem tenha um sentido para esse sujeito.

Vejamos o exemplo a seguir:



Se tivermos um pouco de conhecimento, saberemos apenas pela leitura da imagem que a matéria desta revista trata de um acontecimento recente em nosso País. Essa inferência aconteceria devido ao meu conhecimento de mundo, pois o sujeito iria relacionar com imagens armazenadas.



O interessante é que o nosso mundo é repleto de imagens seja nas representações visuais assim como nas imagens mentais (SANTAELLA, 2008). Por estarem presentes em nosso contexto e por termos diversas formas de apresentá-las, são indispensáveis o sujeito ter a oportunidade de conhecer e ter acesso às diversas linguagens. Santaella divide a imagem em dois domínios: o primeiro refere-se às imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas. Essas imagens são signos que representem nosso meio ambiente visual e são portadores de texto e auxiliam no processo de letramento. O segundo domínio é o imaterial, pois diz respeito à imagem construída em nossa mente. Claro que essa imagem mental é influenciada, em alguns momentos, pela vivência de mundo. Entretanto é a interpretação do indivíduo, portanto sendo única.

Logo sendo o homem um ser social, este precisa conhecer e saber utilizar as diferentes linguagens, pois estas servirão de ferramentas para que este indivíduo possa inserir-se na sociedade. É interessante observarmos o papel da linguagem no cotidiano humano e como o uso de variadas formas de comunicação contribui na construção de uma relação social que será contínua.

Nestas relações sociais é importante destacar as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita que estão presentes também nas relações, já que estas não acontecem apenas, por meio da oralidade, em alguns contextos a língua escrita também esta presente e esse indivíduo deve estar preparado para compreender seu papel dentro deste grupo social.

3. *Expressões metafóricas – As imagens aliadas no processo de letramento*

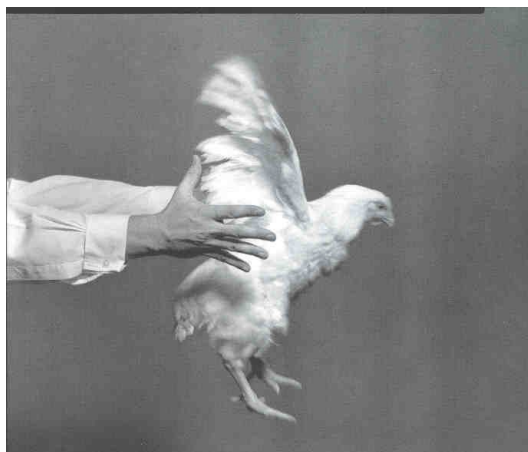
Houve um tempo em que o termo metáfora esteve sempre relacionado aos textos literários. Como passar do tempo a metáfora se tornou mais presente em nosso dia a dia. Seja em jornais e revistas, noticiários ou até mesmo nos discursos políticos, a metáfora surge como forma de agir e interagir com os acontecimentos do mundo.

Segundo Lakoff e Turner (1989, *apud* CARVALHO, 2003), a metáfora é uma figura de linguagem que compara seletivamente destacando as qualidades de um sujeito consideradas importantes para aquele que a usa. Para eles, a metáfora é uma ponte que liga domínios semânticos di-

ferentes fazendo, assim, com que percebamos novos caminhos para a compreensão do sujeito. A metáfora é uma maneira de expandir os significados de palavras além do literal ao abstrato e uma maneira de expressar o pensamento abstrato em termos simbólicos.

Os fotógrafos Marcelo Zocchio e Everton Ballardin (1999) resolveram transformar as famosas expressões idiomáticas em fotografias e publicaram em 1999 o Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas. Com o intuito de brincar com os ditos populares, esses fotógrafos fizeram com que o olhar e a reflexão sobre o escrito fossem além das metáforas. Observar as imagens e remetê-las ao contexto utilizado é um processo muito rico.

Observe: “*soltar a franga*”:



1

Liberar-se, desinibir-se

Galinha ouriça-se ao ser solta

Mãos soltam galinha

Realizarmos esse processo em nossa mente é fácil, já que essas expressões fazem parte do nosso contexto, de nossas vivências. Entretanto, para o surdo esse processo é difícil, pois a expressão idiomática é própria de cada língua e na libras as expressões idiomáticas possuem um outro sentido que quando traduzidas para o português muitas vezes perde-se a ideia a ser representada, como vimos anteriormente. Uma vez que

¹ Exemplos elaborados a partir da leitura de Zocchio e Ballardin (1999).

as expressões são únicas em cada língua e algumas estão relacionadas a grupos sociais e a momentos da história de um determinado grupo como exemplificado na imagem da capa da revista *Veja* sob o título *O natal dos Safados*; como aproveitar tais expressões em sala de aula, qual a sua contribuição no processo de letramento do sujeito surdo?

Devido ao aluno surdo entrar em contato com o mundo através da visão, é interessante trazer para este grupo imagens que se relacionam no contexto e momento social em que se encontram. Até porque o letramento vai além da simples decodificação de letras, pois o sujeito pode ser alfabetizado, decodificar letras e não compreender as “entrelinhas” de um determinado texto. É indispensável que o aluno tenha a oportunidade de acessar diversos portadores de textos e compreender a função de cada um. Essa é uma das funções da imagem, bem como as expressões idiomáticas que carregam um enorme sentido conotativo, não devendo ser levadas ao pé da letra. Uma vez que por possuírem um sentido figurado é sujeita a ter numerosas interpretações.

Para que tal processo aconteça é preciso que faça sentido para o aluno, não basta levar imagens, fotografias, como as apresentadas nos exemplos anteriores, para dentro de sala de aula sem que estas tenham sentido para os educandos. Ao citar as expressões idiomáticas vejo que são aliadas sim no processo de letramento, uma vez que se faz necessário ao sujeito surdo a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, porque não propiciar de forma visual o contato com a outra língua não havendo a necessidade, em um primeiro momento, em usar as formas escritas para a apresentação do outro idioma.

A História nos mostra que desde o início das civilizações o homem, para transmitir pensamentos e comunicar-se, produzia sons e gestos que ao longo dos tempos foram se estruturando e dando lugar a linguagem oral, gestual e a sua representação através de imagens pictográficas, que em sua maioria era representada através de desenhos. Kato (1995) nos afirma que o desenho do homem primitivo criado sobre a superfície de algum objeto tinha para ele, em um primeiro momento, a função de expressar suas ideias visualmente, enquanto a fala era sua expressão auditiva.

Entretanto com o passar do tempo à escrita tornou-se um grande status e hoje em dia não dominá-la é fazer parte de um grupo que vive a margem da sociedade. E isso é o que vem acontecendo com diversos grupos, principalmente os surdos. Por isso afirmo que o papel da escola é

fundamental na inserção deste grupo no universo letrado, pois a escola enquanto instituição social deve possibilitar o aluno a entrar em contato com diversas formas de linguagem, pois só assim este sujeito estará apto a interagir e vivenciar as inúmeras experiências de letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992ª (original de 1929).

CARVALHO, Sérgio N. de. A metáfora conceitual: uma visão cognitivista. In: SILVA, José Pereira da. (Org.). *Língua e Cultura – Cadernos do CNLF*, ano VII, nº 12, p. 52-63. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/VIIICNLF/anais/caderno12-04.html>.

FERNANDES, Eulália. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Editora Ática. São Paulo, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 1ª edição, São Paulo: Iluminuras, 2008.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>.

ZOCCHIO, Marcelo e BALLARDIN, Everton. *Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas*. São Paulo: Dorea Books, 1999.

**TÉCHNE GRAMMATIKÉ
– A BASE DA TEORIA GRAMATICAL**

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFMT)
luizpeel@uft.edu.br

1. Apresentação

Uma das primeiras obras acerca do ensino da língua e da literatura, a *Téchne Grammatiké* de Dionísio Trácio, é um tratado breve e metódico da teoria gramatical, e suas edições principais são a de G. Uhlig – *Dionysii Thracis Ars Grammatica*, de 1883, e a de I. Bekker, em *Anecdota Graeca*, de 1965, que foram usadas como fonte para esta edição portuguesa; servindo, ainda, de apoio a edição de Jean Lallot – *La Grammaire de Denys le Thrace*, de 1989.

Dionísio nasceu em Alexandria e viveu entre 170 e 90 antes de Cristo, aproximadamente, ocupando-se especialmente com a obra de Homero, por meio de comentários, dos quais chegaram até nós algumas dezenas de fragmentos. E a questão da autenticidade de sua obra foi considerada resolvida no século retrasado, por J. Classen e M. Schmidt.

A *Techné* é, obviamente, um texto grego e chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos); existindo, ainda, duas traduções antigas: uma em armênio, do fim do V século; a outra em siríaco, praticamente contemporânea da primeira. Trata-se, para alguns, da primeira gramática do Ocidente.

A melhor introdução para este gramática equivale com certeza ao seu parágrafo inicial: “A Gramática é o conhecimento empírico do que se encontra, na maioria das vezes, nos poetas e nos outros escritores”. Gramática era, portanto, conhecimento não teorizado, provindo apenas de experiências de análise textual ou filológica, algo bem diferente da tradição gramatical contemporânea. Dionísio fixou normas a partir do uso atestado nos textos de sua época, com a finalidade de preservar a cultura de seu povo; entretanto, não considerou as antecipações lógicas e semânticas propostas por Aristóteles, apresentado preocupações apenas com o nível estoico do significante.

Partindo das observações desses filósofos, compôs um pequeno tratado cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais, pena que sua primeira frase, talvez a mais pre-

cisa, não tenha tido igual consideração, e sim, os seus outros enunciados, carentes da perceptibilidade daquela.

Tendo nascido na Alexandria, viveu aproximadamente entre 170 e 90 a.C., constando sua obra de vinte parágrafos, que não abrigam a sintaxe, somente a fonética e a morfologia; apresentando somente sistemas classificatórios e não considerando o significado nem a sintaxe. Preocupações objetivas com o arranjo só aparecerão no segundo século depois de Cristo, com Apolônio Díscolo, que, organizando sistematicamente toda a matéria linguística sobre uma base filosófica, afastou-se do exame do aspecto exterior, típico da gramática alexandrina.

2. A gramática de Dionísio Trácio

2.1. Técnica¹ de Dionísio, o gramático

2.1.1. Da gramática

Gramática é o conhecimento empírico² do que se diz frequentemente³ entre poetas e prosadores.

¹ O vocábulo *techné*, traduzido aqui por técnica, apresenta uma característica dirigida à produção, tanto poética quanto pragmática; surgindo de experiências individuais (*empeirias*) e tomando-se técnica por meio de suas generalizações.

² A conceituação de gramática como *empeiria* significa que a sua característica fundamental é a de ser fenomenológica e filológica. Entretanto, para Dionísio, a gramática deve ser compreendida principalmente como arte (*techné*), já que não é uma ciência como a geometria ou a física, pois suas regras permitem várias exceções em função da ambigüidade do *lógos* – linguagem, discurso, razão ou pensamento. Mas que tipo de arte seria? Para os contemporâneos de teórico grego, havia dois tipos de arte: arte da linguagem (*logikai*) e arte da ação (*praktikai*); e é óbvio que, para eles, a gramática se situava dentre as artes da linguagem, juntamente com a retórica e a filosofia. Havia, no entanto, para os estudiosos da época, outra tipificação das artes: artes de especulação (*theoretikai*), como a astronomia; artes de ação (*praktikai*), como a estratégia; artes de produção (*poietikai*), como a estatuária; e artes mistas (*miktai*), como a medicina. Nessa classificação, a gramática era colocada como arte mista, como parente da medicina.

³ Dionísio se refere às formas lingüísticas usuais ou ao uso corrente da linguagem, o que coloca a sua obra como a primeira tentativa ocidental descritivista; e a expressão que usa é a mesma já anteriormente utilizada por Aristóteles para qualificar o que se produz usualmente na linguagem. E a menção do uso coloca a gramática entre as ciências da observação.

São seis as suas partes¹: a primeira, a leitura experiente de acordo com os sinais prosódicos; a segunda, a exposição dos tropos poéticos encontrados; a terceira, a pronta restituição das palavras e das histórias; a quarta, a descoberta da etimologia; a quinta, a consideração da analogia; a sexta, a crítica dos poemas, que é de todas as partes a mais bela.

2.1.2. *Da leitura*

A leitura é a enunciação correta de poemas e composições em prosa.

É necessário ler de acordo com a declamação, com os sinais prosódicos e com os sinais de pontuação. Na declamação, percebemos a qualidade; nos sinais prosódicos, a arte; nos sinais de pontuação, o pensamento contido; para que possamos ler a tragédia, heroicamente; a comédia, vivamente; a elegia, agudamente; a épica, vigorosamente; a poesia lírica, harmoniosamente; as lamentações, preguiçosamente e chorosamente. De fato, leituras que não observam esses princípios, não só menosprezam as virtudes dos poetas, mas também tornam ridículos os comportamentos dos leitores.

2.1.3. *Do tom*

O tom é a ressonância da voz harmoniosa: no caso do agudo, acima; no caso do grave, uniforme; no caso do circunflexo, curvado.

2.1.4. *Do ponto*

São três os pontos: final, médio e ‘subponto’². O ponto final é sinal de pensamento completo; o médio, sinal empregado em função de respiração; o ‘subponto’, sinal de pensamento não completamente acabado, mas faltando ainda algo.

¹ A divisão da gramática em seis partes corresponde à compreensão da gramática enquanto *empeiria*, tal como concebiam os filólogos alexandrinos desde o III século antes de Cristo: uma atividade aplicada, cujo objeto é o texto, particularmente o texto poético.

² ‘Subponto’ pode ser traduzido também por vírgula, mas optei por subponto por assim o entenderem os antigos.

Em que difere ponto de ‘subponto’? No tempo: para o ponto, o intervalo é grande; para o ‘subponto’, totalmente pequeno.

2.1.5. Da rapsódia

A rapsódia é uma parte do poema que compreende certo assunto; é chamada rapsódia por ser um tipo de ‘*rhabdoidía*’ [“canto com varinha”], oriundo de itinerantes cantarem os poemas de Homero com uma varinha de loureiro.

2.1.6. Do elemento

Há vinte e quatro traços¹ do *álpha*’ ao ‘*o méga*’; são chamados traços (*grámmata*) pelo fato de serem formados por traços (*grammaís*) e por arranhões (*ksusmaís*). De fato, para os antigos, traçar (*grápsai*) era arranhar (*ksúsai*)², como também para Homero: “Agora, tu te lisonjeias assim, porque arranhaste (“*epigrápsas*”) a planta do meu pé”. (*Iliada*, 11.388)

Elas, as letras, são chamadas ainda de elementos (*stoikheía*), pelo fato de terem uma posição (*stoîkhon*) e uma ordem.

Dentre elas, sete são soantes (*phonéenta*): *a e é i o y ó*; são chamadas soantes (*phonéenta*), porque compõem por si mesmas um som (*phoné*).

Dentre as soantes, duas são longas, *ê* e *ô*; duas breves, *e* e *o*; três, ‘bitemporais’, *a i y*; são chamadas ‘bitemporais’, porque ou são estendidas ou reduzidas.

Há cinco soantes pré-ordinais: *a e ê o ô*; são chamadas pré-ordinais, porque preordenadas ao *i* e ao *y* compõem uma sílaba, como *ai ay*. Há duas subordinais: *i* e *y*. Há algumas vezes o *y* preordenado ao *i*, como em “*myîa*” e “*hárpyia*”.

São seis os ditongos: *ai au ei eu oi ou*.

¹ Os ‘traços’ são evidentemente as letras.

² Observe o jogo de raízes gregas - “*grammaís*”(traços), “*grápsai*” (traçar)/“*xusmaís*”(arranhões), “*xúsai*” (arranhar).

As restantes são dezessete consoantes: *b g d dz th k l m n ks p r s t ph kh os*; são chamadas consoantes porque elas não têm por si mesmas um som, entretanto, coordenadas com as soantes, compõem um som.

Dentre elas oito são semissoantes: *dz ks ps l m n r s*; são chamadas semissoantes, porque, em comparação com os fortes sons das soantes, sendo tão inferiores, apresentam um som como murmúrios e sibilos. As mudas são nove: *b g d k p t th ph kh*; são chamadas mudas, porque são mais cacófonas que as outras, da mesma forma que chamamos de mudo o ator trágico cacófono.

Dessas, enquanto três são simples, *k p t*, três são veladas, *th ph kh*, e outras três médias, *b g d*; são chamadas médias, porque são mais veladas do que as simples e mais simples do que as veladas. O *b* é a média entre o *p* e o *ph*; o *g*, a média entre o *k* e o *kh*; o *d*, a média entre o *t* e o *th*. Existe, ainda, uma correspondência entre as veladas e as simples:

como o *ph* e o *p*, em

Allá moi êiph' hópei éskhes iòn euergéa nêa (Od. 9. 279);

como o *kh* e o *k*, em

Autíkh' ho mèn khlâinán te khitôná te hénnut' Odysseús (Od. 5. 229);

como o *th* e o *t*, em

Hòs éphath', hoi d'ára pántes akèn egénonto siopêi (Il.3.95).

Ainda entre as consoantes, três são duplas: *dz ks ps*; elas são chamadas duplas, porque cada uma delas é formada por duas consoantes, o *dz* de *d* e *s*, o *ks* de *k* e *s*, e o *ps* de *p* e *s*.

Quatro são imutáveis: *l m n r*; são chamadas imutáveis, porque não mudam nem nos futuros dos verbos nem nas flexões dos nomes; são também chamadas líquidas.

São cinco os elementos finais dos nomes masculinos não alongados no caso direto e no singular: *n ks r s ps*, como em *Díon, Phôiniks, Nestor, Paris, Pélops*; dos femininos, oito: *a e o n ks r s ps*, como em *Môusa, Hélène, Kleió, khelidón, hélíks, meter, Thétis, lâilaps*; dos neutros, seis: *a i n r s y*, como em *háрма, méli, déndron, húdor, dépas, dóry*; alguns acrescentam também o *o*, como *állo*. Dos duais são três: *a e o*, como em *Atrêida, Héktore, phílo*. Dos plurais são quatro: *i s a e*, como em *phíloi, Héktores, bíblia, béle*.

2.1.7. Da sílaba

Propriamente, sílaba¹ é a reunião de consoantes com soante ou soantes, como *kar*, *bôus*; usualmente, também há a de uma só soante, como *a*, *e*.

2.1.8. Da sílaba longa

Uma sílaba se torna longa por oito maneiras, três por natureza, cinco por posição; por natureza, ou quando for emitida por meio de um elemento longo, como *héros*; ou quando contiver um dos elementos ‘bitemporais’ empregados com alongamentos, como *Ares*; ou, ainda, quando contiver um dos ditongos, como *Áias*; por posição, ou quando terminar em duas consoantes, como *háls*; ou quando uma soante breve ou abreviada é seguida por duas consoantes, como *agrós*; ou quando terminar em uma consoante simples e tiver na sequência uma sílaba começando por uma consoante, como *érgon*; ou quando for seguida por uma consoante dupla, como *ékso*; ou quando terminar em um consoante dupla, como *Áraps*.

2.1.9. Da sílaba breve

Uma sílaba se torna breve de duas maneiras, ou quando tiver uma das breves por natureza, como *bréphos*; ou quando tiver uma das bitemporais empregada abreviadamente, como *Áres*.

2.1.10. Da sílaba comum

Uma sílaba se torna comum de três maneiras, ou quando terminar em uma soante longa e a seguinte começar com uma soante, como em

Óú tí moi aitié essí, theóí ný moi áitiói eisin (Il. 3.164);

¹ A ‘sílabas’ é definida como a reunião dos ‘elementos’ ou letras, tendo sempre um apoio vocálico, que pode constituir-la por si só; sendo que a escansão dos versos, a procura das suas sílabas constituintes, era apontada pelos gramáticos antigos como um exercício fundamental desde a infância. O vocábulo grego *syllabé* é derivado de *syllambáneí*, ‘tomar ou pegar junto’, e a sílaba constituída de uma só vogal era chamada sílaba ‘por extensão’ (LALLOT, 1989: 107).

ou quando uma vogal breve ou abreviada for seguida por duas consoantes, sendo a segunda imutável, a precedente muda compondo uma unida-de, como em

Pátroklé moi deilêi plêiston kekharisméne thymôi (Il. 19.287);

ou quando, sendo breve, encerrar uma das partes da oração, e a seguinte começar com uma soante, como em

éstora d'ouk élathen iakhè pínontá per émpes (Il. 14.1).

2.1.11. Da dicção

A dicção é a menor parte da oração em relação ao arranjo.

A oração é uma composição desde a simples dicção em prosa, manifestando um pensamento completo.

São oito as partes da oração¹: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. O apelativo² é submetido, de facto, como um tipo ao nome.

2.1.12. Do nome

O nome é uma parte casual da oração, significando corpo ou ação, corpo como ‘pedra’, ação como ‘educação’, enunciado de maneira comum ou própria, comum como ‘homem’, ‘cavalo’, própria como *Sócrates*. Há cinco acidentes para o nome: gênero, espécie, figura, número e caso.

Obs.: gêneros são três: masculino, feminino e neutro; alguns lhes acrescentam dois outros: comum e sobrecomum, comum como *híppos*, *kúon* [‘cavalo’, ‘cachorro’], sobrecomum como *khelidón aetós* [‘andorinha’, ‘águia’ – palavras que valem para os dois sexos].

¹ A oração com oito partes, evidentemente, é uma oração genérica, obtida pela abstração; já que as orações particulares, como o próprio Dionísio afirmou no parágrafo anterior, podem ser expressas até por um só vocábulo.

² O ‘apelativo’, para os gramáticos alexandrinos, indicava uma qualidade comum (*koinèn poióteta*), como homem ou cavalo; já o nome, por sua vez, indicava uma qualidade particular (*idían poióteta*), como Diógenes ou Sócrates.

As espécies são duas: primária e derivada; a primária é a enunciação de acordo com a convenção inicial, como *Gê* ['Terra']; derivada é a que teve sua origem em outra, como *bGaiēios* ['Nascido da Terra' (Od. 7. 324)].

As espécies de derivados são sete: patronímico, possessivo, comparativo, superlativo, hipocorístico, parônimo e verbal.

(1) Patronímico é propriamente o que é formado a partir do nome paterno; impropriamente, também a partir dos ancestrais, como *Peléides*, *Aiakides* o *Akhilleús*. – Os tipos de patronímicos masculinos são três, o em *-des*, o em *-on*, o em *-adios*, como *Atréides*, *Atréion*, e o tipo próprio dos eólios *Hyrrádios* (*Pittakóbs* é o filho de *Hýrra*). Dos femininos são igualmente três, o em *-is*, como *Priamís* ['Filho de Príamo'], o em *-as*, como *Peliás* ['Filho de Peleu'], o em *-ne*, como *Adrestíne* ['Filho de Adrasto']. – Homero não forma nome patronímico a partir da mãe, mas os [escritores] recentes [sim].

(2) Possessivo é o subordinado pela posse, incluído o possuidor, como *Neléioi híppoi* ['os cavalos de Neleu' (Il. 11.597)], *Hektóreos khitón* ['o manto de Heitor' (Il. 2.416)], *Platonikòn biblíon* ['um livro de Platão'].

(3) O comparativo é o que apresenta a comparação de um só com um só homogêneo, como *Akhilleús andreióteros Áiantos* ['Aquiles é mais corajoso do que Ájax'], ou de um com muitos heterogêneos, como *Ákhilleús andreióteros tôn Tróon* ['Aquiles é mais corajoso do que os troianos']. Os tipos de comparativos são três, o em *-teros*, como *oksýteros* ['mais rápido'], *bradýteros* ['mais lento'], o em *-on*, como *beltíon* ['melhor'], *kallíon* ['mais belo'], o em *-on*, como *kréisson* ['mais forte'], *hésson* ['mais fraco'].

(4) O superlativo é o empregado com intensidade numa comparação de um com muitos. Seus tipos são dois, o em *-tatos*, como *oksýtatos* ['o mais rápido'], *bradýtatos* ['o mais lento'], e o em *-tos*, como *áristos* ['o melhor'], *mégistos* ['o maior'].

(5) O hipocorístico é o que indica uma redução do primário, sem comparação, como *antropískos* ['homenzinho'], *líthaks* ['pedrinha'], *meirakýllion* ['pequeno-homem' = 'adolescente'].

(6) O parônimo é o feito sobre o nome, como *Théon*, *Trýfon*.

(7) O verbal é o derivado de um verbo, como *Philémom*, *Noémon*.

As figuras dos nomes são três: simples, sintético e parassintético; simples, como *Mémnon*, sintético, como *Agamémnon*, parassintético, como *Agamemnonídes*, *Philippídes*. – Dentre os compostos, quatro são as variedades: uns existem a partir de dois completos, como *Kheirísophos*; outros, de dois incompletos, como *Sophokés*; outros, de incompleto e completo, como *Philódemos*; e outros, de completo e incompleto, como *Periklés*.

Os números são três: singular, dual, plural; singular, *ho Hómeros*; dual: *tô Homero*; plural: *hoi Hómeroi*. – Alguns singulares são característicos e são enunciados de muitos, como *demos* ['povo'], *khorós* ['coro'], *ókhlós* ['multidão']; ainda há plurais [enunciados] de singulares e de duais, de singulares como *Athénai* ['Atenas'], *Thêbai* ['Tebas'], de duais como *amphóteroi* ['os dois' = 'ambos'].

Os casos dos nomes são cinco: reto¹, genitivo², dativo³, causativo⁴, vocativo¹. O reto é também chamado de nominativo e direto; o geni-

¹ O *nominativo* foi visto como caso reto porque é a relação direta da "identificação", daí da "nomeação", da "denominação" daquilo de que se fala; é a relação primeira, direta, entre o significado e o significante, identificando o sujeito e as suas relações secundárias.

² No *genitivo* identificar-se-á a relação nominal de *definição*, *restrição*, *delimitação* (complemento ou adjunto adnominal). O *genitivo* é o caso do complemento determinativo de nome: *liber Petri*, como o acusativo é o do complemento do verbo: *Petrum diligo*. O termo *genitivo* é uma adaptação do grego *geniké*, provavelmente o caso da categoria ou da espécie. A *função essencial do genitivo é precisamente a de especificar*. O *acusativo acrescenta ao enunciado uma precisão imediata, que se estrutura com ele*. O *genitivo determina um ser, um objeto, um processo por referência a uma realidade ou a uma noção de existência distinta, que se trata de uma relação de dependência ou de posseção* (genitivo de posseção, de pertença, de qualidade, genitivo explicativo ou de definição, genitivo de estimação, genitivo partitivo, genitivo de preço etc.).

³ É o caso da "dação", da atribuição. *Datiuus aliquid extrinsecus addi demonstrat vel accedere*: "O dativo demonstra que algo de fora se junta ou é acrescentado" (*Ars Anonyma Bernensis*, séc. VIII-IX). É uma definição interessante que enfatiza a relação significante-significado. A metáfora e a metonímia fazem o resto. Mas ela é também abrangente, porque, a partir da idéia de *ser acrescentado* ou *se juntar* a, podemos enumerar as relações de *amizade*, *hostilidade*, *utilidade*, *provento*, *interesse*, *comunidade*, *ajuda*, *agrado*, *serviço*, *servidão*, *afinidade*, *semelhança*, *contigüidade*, *horizontalidade*, *igualdade*, *comparação*, *lateralidade*, *interesse*, *paralelismo*, *simultaneidade* etc.

⁴ A gramática tradicional diz que é o caso do objeto direto, que se caracteriza pela ausência do conectivo (preposição) entre o verbo transitivo e o seu complemento [= visão apenas formalista, imperfeita e inútil, já que não leva em conta a relação semântica]. Agora, se derivarmos *aitiatiké* (nome grego do caso) do verbo *aitéo*, "eu procuro, busco, exijo", podemos explicá-lo satisfatoriamente. A derivação de *aitía*, "causa", por ser abstrata, não é suficiente e destoa do conjunto das denominações dos outros casos, que são concretas. É o que acontece com os verbos transitivos que, por serem incompletos, *partem à busca de seu complemento*; esse complemento é o termo, término do processo verbal; o ato verbal se completa, se fecha nele. A denominação de *transitivo* exprime bem esse fato.

tivo, de possessivo e paternal; o dativo, de epistolar; o causativo, de consoante o causativo; o vocativo, de interpelativo.

Subordinam-se ao nome os seguintes [tipos], que são também chamados de espécie: próprio, apelativo, epíteto, relativo, quase relativo, homônimo, sinônimo, diônimo, epônimo, étnico, interrogativo, aoristo, anafórico, que é também chamado de semelhante, dêitico e correlativo, coletivo, distributivo, inclusivo, factual, genérico, específico, ordinal, numeral, absoluto, participativo.

(1) Próprio é o que significa a substância particular, como ‘Homero’, ‘Sócrates’.

(2) Comum é o que significa a substância comum, como *ánt-hropos* [‘homem’], *hýppos* [‘cavalo’].

(3) Epíteto é o colocado, de modo homonímico, junto dos próprios e comuns e exprimindo elogio ou repreenda; é compreendido de três maneiras, da alma, do corpo, das coisas exteriores: da alma, como *sóphron* [‘temperante’], *akólastos* [‘debochado’]; do corpo, como *takhýs* [‘rápido’], *bradýs* [‘lento’]; das coisas exteriores, como *plóusios* [‘rico’], *penes* [‘pobre’].

(4) Relativo é como *patér* [‘pai’], *huiós* [‘filho’], *fhílos* [‘amigo’], *deksiós* [‘direito’].

(5) Quase-relativo é como *núks* [‘noite’], *heméra* [‘dia’], *thánatos* [‘morte’], *dzoé* [‘vida’].

(6) Homônimo é o nome colocado de modo homonímico para muitos, como para os nomes próprios, *Áias*, o *Telamônios* [‘Ájax, o filho

Essa busca do “complemento” pode ser verificada também nos verbos chamados de *movimento* ou de *direção*. A única diferença é que, nesse caso, há uma relação espacial. Nas frases *eu vou à cidade* / *eu amo a cidade*, a palavra *cidade* é *termo*, *complemento* tanto de *amo* quanto de *vou*. Há uma diferença apenas: *vou*, por exprimir uma idéia de *espaço*, precisa de uma preposição. Mas a relação é a mesma, isto é, *completar o verbo*, e por isso também o caso é o mesmo. Nem sempre há coincidência entre o ponto de vista do português e o ponto de vista do latim no entendimento da transitividade dos verbos. Em português prevalece a análise formal: identifica-se o objeto direto pela ausência da preposição; em latim, a identificação do acusativo (objeto direto) se faz pelo significado, tendo em vista o processo verbal em seu seguimento até sua realização e complementação no objeto, que é o termo do processo verbal.

¹ É o ato de chamar. O vocativo não é propriamente uma função; não faz parte do mecanismo da frase; é exterior a ela. É uma espécie de interjeição, um chamado, um aceno; é o “gancho” do diálogo, que é bipolar, singular (próprio da oralidade).

de Telamon’], e *Áias*, o *Iléos* [‘Ájax, o filho de Iléo’], e para os comuns, *mýs thalássios* [‘o rato marinho’] e *mýs gegenés* [‘o rato terrestre’].

(7) Sinônimo é o que exprime por meio de diferentes nomes a mesma coisa, como *áor*, *ksífhos*, *mákhaira*, *spáthe*, *phásganon* [‘espada’, ‘punhal’, ‘faca’ etc.].

(8) Ferônimo é o instituído a partir de algum acidente, como *Ti-samenós* [‘Vingador’] e *Megapénthes* [‘Grande-Tristeza’].

(9) Diônimo consiste em dois nomes aplicados a um próprio, como *Aléksandros*, o também *Páris*, não sendo o discurso reversível; pois nem todo *Aléksandros* é também *Páris*.

(10) Epônimo, que é também chamado diônimo, é aquele que é enunciado com outro nome próprio a um único (ser), como *Enosíkhton* [‘O que abala a terra’], o *Poseidón*, e *Phóibos* [‘Brilhante’], o *Apóllon*.

(11) Étnico é o que exprime a etnia [nacionalidade], como *Phryks* [‘Frígio’], *Galátes* [‘Gálata’].

(12) Interrogativo, que também é chamado de inquisitivo, é o enunciado para interrogar, como *tís* [‘que?’], *qual?’*], *poíos* [‘de qual qualidade’], *pósos* [‘de qual quantidade’], *pelíkos* [‘de qual idade?’].

(13) Aoristo é o enunciado contrariamente ao interrogativo, como *hostis*, *hopoîos*, *hopósos*, *hopelíkos*.

(14) Anafórico, que também é chamado de semelhante, dêitico e correlativo, é o que significa a semelhança, como *toioûtos*, *tosoûtos*, *teli-kouûtos*.

(15) Coletivo é o que significa uma quantidade por meio de um número singular, como *dêmos*, *khorós*, *ókhlos*.

(16) Distributivo é o que, de dois ou mais, tem a referência para um, como *hekáteros*, *hekastos*.

(17) Inclusivo é o que representa algo manifestado em si mesmo, como *daphnón*, *parthenon*.

(18) Factual é o dito de modo mimético às particularidades sonoras, como *flôisbos*, *rhôidzos*, *orygmados*.

(19) Genérico é o que pode ser dividido em muitas espécies, como *dzóon*, *fhytón*.

(20) Específico é o que provém da divisão do gênero, como *boûs*, *híppos*, *ámpelos*, *eláia*.

(21) Ordinal é o que exprime ordem, como *prótos*, *déuterós*, *trítos*.

(22) Numeral é o que significa o número, como *eîs*, *dýo*, *trêis*.

(23) Absoluto é o pensado nele mesmo, como *theós*, *lógos*.

(24) Participativo é aquele que participa de uma substância, como *pýrinos*, *drúinos*, *eláphinos*.

As disposições do nome são duas: ativa e passiva; ativa conforme *krités* o *krínon*, passiva conforme *kritós* o *krinómenos*.

2.1.13. Do verbo

Verbo é dicção sem caso, capaz de indicar tempo¹, pessoa e número, exprimindo o ativo ou o passivo. Há oito acidentes para o verbo: modo, disposição, espécie, esquema, número, pessoa, tempo, conjugação.

Os modos são cinco: definido, imperativo, desiderativo, subjuntivo, indesignativo.

As disposições são três: ativa, passiva, média; ativa, como *týpto*, passiva, como *týptomai*, média é a disposição que indica tanto a ativa quanto a passiva, como *pépega*, *diéphthora*, *epoiesámen*, *egrapsámen*.

Há duas espécies: primária e derivada; primária, como *árdo*, derivada, como *ardéuo*.

Há três esquemas: simples, sintético, parassintético; simples, como *phronó*, sintético, como *kataphronó*, parassintético, como *antigonídzo*, *philippídzo*.

Há três números: singular, dual, plural; singular, como *týpto*; dual, como *týpteton*; plural, como *týptomen*.

¹ A definição que Apolônio Díscolo dá de verbo ajuda a compreender o que pensavam os gramáticos alexandrinos dessa parte da oração: "Verbo é parte da oração sem caso que, por meio de transformações particulares, é capaz de conter diversos tempos com atividade ou passividade ou nenhum dos dois, e que exprime também as pessoas e os números, quando mostra as disposições da alma" (*Commentarius Heliodori*, 13, 21).

Há três pessoas: primeira, segunda, terceira; a primeira, a partir da qual há o enunciado; a segunda, para a qual há o enunciado; a terceira, sobre a qual há o enunciado.

Há três tempos: presente, passado, futuro. Dentre eles, o passado tem quatro variedades: durativo, adjacente, mais-que-perfeito, aoristo; desses, havendo três parentescos: do presente com o durativo, do adjacente com o mais-que-perfeito, do aoristo com o futuro.

2.1.14. Da conjugação

A conjugação é a flexão regular de verbos.

São seis as conjugações dos verbos barítonos, das quais

(1) a primeira é expressa por *b, ph, p* ou *pt*, como *léibo, grápho, térho, kópto*;

(2) a segunda, por *g, k, kh* ou *kt*, como *légo, pléko, trékho, tíkto*;

(3) a terceira, por *d, th* ou *t*, como *áido, plétho, anyto*;

(4) a quarta, por *dz* ou dois *ss*, como *phrádzo, nýsso, orýsso*;

(5) a quinta, pelas quatro imutáveis, *l m n r*, como *pállo, némo, kríno, spéiro*;

(6) a sexta, pelo *o* puro, como *híppéuo, pléo, basiléuo*.

Alguns introduzem ainda uma sétima conjugação, por *ks* e *ps*, como *alékso, hépso*.

As conjugações dos verbos circunflexos são três, das quais

(1) a primeira é expressa nas segunda e terceira pessoas pelo ditongo *ei*, como *noô, noêis, noêi*;

(2) a segunda, pelo ditongo *ai*, sendo o *i* adscrito, mas não pronunciado, como *boô, boâis, boâi*;

(3) a terceira, pelo ditongo *oi*, como *khrysô, khrysôis, khrysôi*.

As conjugações dos verbos terminados em *mi* são quatro, das quais

(1) a primeira é expressa a partir da primeira dos circunflexos, como a partir de *tithô* vem *tithemi*;

- (2) a segunda, a partir da segunda, como de *histô* vem *hístemi*;
- (3) a terceira, a partir da terceira, como de *didô* vem *dídomi*;
- (4) a quarta, a partir da sexta dos barítonos, como de *pegnýo* vem *pégnyimi*.

2.1.15. Do particípio

O particípio é a dicção que participa da propriedade dos verbos e da dos nomes. Para ele, há os mesmos acidentes do que para o nome e o verbo, exceto pessoa e modo.

2.1.16. Do artigo

O artigo é uma parte casual do enunciado, preposta ou posposta à flexão dos nomes; há o preposto *ho* e o posposto *hós*.

Para o artigo há três acidentes: gênero, número, caso.

Os gêneros são três: *ho poietés*, *he póiesis*, *tò póiema*.

Os números, três: singular, dual, plural; singular: *ho*, *he*, *tó*; dual: *tó*, *tá*; plural: *hoi*, *hai*, *tá*.

Casos: *ho*, *toû*, *tôi*, *tón*, *ô*, *he*, *tês*, *têi*, *ten*, *ô*.

2.1.17. Do pronome

O pronome é uma dicção empregada no lugar do nome, indicando pessoas definidas.

Para o pronome há seis acidentes: pessoa, gênero, número, caso, esquema, espécie.

Há pessoas: dos primários, *egó*, *sý*, *hí*; dos derivados, *emós*, *sós*, *hós*.

Gêneros: dos primários, não são distinguidos pela expressão, mas pela sua dêixis, como *egó*; dos derivados, como *ho emós*, *he emé*, *tò emón*.

Números: dos primários, singular, *egó*, *sú*, *hí*; dual, *nôi*, *sphôi*; plural, *hemêis*, *hymêis*, *sphêis*; dos derivados: singular, *emós*, *sós*, *hós*;

dual, *emó*, *só*, *hó*, plural, *emói*, *sói*, *hói*.

Casos: dos primários, direto, *egó*, *sý*, *hí*; genitivo, *emoû*, *soû*, *hoû*; dativo, *emói*, *sói*, *hói*; causativo, *emé*, *sé*, *hé*; vocativo, *sý*; dos derivados, *emós*, *sós*, *hós*; genitivo, *emoû*, *soû*, *hoû*; dativo, *emôi*, *sôi*, *hôi*; causativo, *emón*, *són*, *hón*.

Dois esquemas: simples e sintético; simples, como *emoû*, *soû*, *hoû*; sintético, como *emautoû*, *sautoû*, *hautouû*.

Espécies, porque uns são primários, como *egó*, *sý*, *hí*, e outros derivados, como todos os possessivos, que são chamados também ‘bipessoais’; assim se derivam: dos singulares, os que indicam um ‘possessor’, como de *emoû* o *emós*; dos duais, os que indicam dois, como de *nôi*, *nóïteros*; dos plurais, vários, como de *hemêis*, *heméteros*.

Dentre os pronomes, uns são inarticulados¹, outros articulados: inarticulados, como *egó*; articulados, como *ho emós*.

2.1.18. Da preposição

A preposição é uma dicção preposta a todas as partes do enunciado, em composição e em arranjo.

As preposições todas são dezoito, das quais seis são monossilábicas: *en*, *eis*, *eks*, *sýn*, *pró*, *prós*, nas quais não há anástrofe; e doze, dissilábicas: *aná*, *katá*, *diá*, *metá*, *pará*, *antí*, *epí*, *perí*, *amphí*, *apó*, *hypó*, *hypér*.

2.1.19. Do advérbio

O advérbio é uma parte do enunciado sem flexão, dita do verbo ou relacionada ao verbo.

Dentre os advérbios, uns são simples, outros compostos; simples, como *pálai*, compostos, como *própalai*.

¹ Aqui, *inarticulados* significa *empregados sem artigo*. Lembrando do étimo de artigo – “o que articula”, o pronome inarticulado seria, então, o pronome que não tem articulação com algo já referido na enunciação; já o articulado, o que apresentaria a articulação.

(1) Há os próprios para indicar o tempo, como *nýn*, *tóte*, *áuthis*; a esses como espécies é necessário compilar os que exprimem o momento, como *sémeron*, *áurion*, *tóphra*, *téos*, *peníka*.

(2) Os de modo, como *kalôs*, *sophôs*.

(3) Os de qualidade, como *pýks*, *láks*, *botrydón*, *ageledón*.

(4) Os de quantidade, como *pollákis*, *oligákis*.

(5) Os próprios para indicar número, como *dís*, *trís*, *tetrákis*.

(6) Os de lugar, como *áno*, *káto*; desses há três maneiras de ser: lugar onde, lugar para, lugar de onde, como *óikoi*, *óikade*, *óikotheren*.

(7) Os que significam desejo, como *éithe*, *áithe*, *ábale*.

(8) Os de pranto, como *papâi*, *ióu*, *phêu*.

(9) Os de denegação ou de negação, como *óu*, *oukhí*, *oudêta*, *oudamôs*.

(10) Os de afirmação, como *nái*, *náikhi*.

(11) Os de proibição, como *mé*, *medêta*, *medamôs*.

(12) Os de aproximação ou assimilação, como *hos*, *hósper*, *eúte*, *katháper*.

(13) Os de admiração, como *babâi*.

(14) Os de conjectura, como *ísos*, *tákha*, *tykhón*.

(15) Os de disposição, como *heksês*, *ephksês*, *khorís*.

(16) Os de ajuntamento, como *árden*, *háma*, *élitha*.

(17) Os de instrução, como *eîa*, *áge*, *phére*.

(18) Os de comparação, como *mállon*, *hêttón*.

(19) Os de interrogação, como *póthen*, *peníka*, *pôs*.

(20) Os de intensidade, como *lían*, *sphódra*, *pány*, *ágan*, *málista*.

(21) Os de reunião, como *háma*, *homôu*, *ámydis*.

(22) Os de juramento negativo, como *má*.

(23) Os de juramento positivo, como *né*.

- (24) Os de consolidação, como *deladé*.
- (25) Os de obrigação, como *gametéon*, *pleustéon*.
- (26) Os de superstição, como *euhói*, *éuhan*.

2.1.20. Da conjunção

A conjunção é uma dicção que conjuga o pensamento com ordenação, indicando a interpretação do discurso.

Dentre as conjunções, existem as copulativas, as disjuntivas, as conectivas, as ‘paraconectivas’, as causais, as dubitativas, as silogísticas e as expletivas.

(1) As copulativas são aquelas que conjugam a interpretação que é exposta por enumerações; são estas: *mén*, *dé*, *té*, *kái*, *allá*, *emén*, *edé*, *idé*, *atár*, *autár*, *étoi*, *kén*, *án*.

(2) As disjuntivas são aquelas que conjugam a frase de maneira sobreposta, separando uma ação da outra; são estas: *é étoi eé*.

(3) As conectivas são aquelas que não indicam uma existência, mas significam uma sequência; são estas: *éi*, *éiper*, *eidé*, *eidéper*.

(4) As ‘paraconectivas’ são aquelas que indicam tanto uma existência quanto uma ordenação; são estas: *epéi*, *epéiper*, *epeidé*, *epeidéper*.

(5) As causais são aquelas empregadas para a atribuição de uma causa; são estas: *hína*, *óphra*, *hópos*, *héneka*, *hóuneka*, *dihó*, *dihóti*, *kath’hó*, *kath’hóti*, *kath’hóson*.

(6) As dubitativas são aquelas usadas para unir, quando se está incerto; são estas: *âra*, *kâta*, *môn*.

(7) As silogísticas são aquelas que estão bem colocadas tanto para as premissas quanto para a concepção das provas; são estas: *ára*, *allá*, *allamén*, *tóiny*, *toigártoi*, *toigarôun*.

(8) As expletivas são aquelas empregadas para o metro ou para o ornamento; são estas: *dé*, *rhá*, *ný*, *pôu*, *tói*, *thén*, *ár*, *dêta*, *pér*, *pó*, *mén*, *án*, *âu*, *nún*, *ôun*, *kén*, *gé*.

Alguns acrescentam também as opositivas, como *émpes*, *hómos*.

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*. Lisboa: Guimarães, 1982 (tradução de Silvestre Pinheiro Ferreira).

_____. *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 University 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. *Gramática de Port-Royal/Arnauld e Lancelot*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ARNAULD et LANCELOT. *Grammaire Générale et Raisonnée*. Avec les remarques de Duclos et préface de Michel Foucault. Paris: République-

tions Paulet, 1969.

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.

_____. *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.

DAHLMANN, Hellfried. *Zur Ars Grammatica des Marius Victorinus*. Mainz: Verlag der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 1970.

EGGER, E. *Apollonius Dyscole – Essai sur l’histoire de théories grammaticales*. Paris: Auguste Durand Librairie, 1854.

_____. *Notions élémentaires de grammaire comparée*. Paris: G. Pedone-Lauriel, 1880.

EMMANUELIS ALVARI. *Institutio Grammatica*. Roma: Horatio Tursellini S.J., 1832.

FORCELLINI, Aegidio. *Lexicon Totius Latinitatis*. Patavii Typis Seminarii, MCMXXX, 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 –*
Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 2552

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 linguística*. 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/Brasília: Hucitec/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 (first edition – 1924).

SEQUEIRA, Francisco J. M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 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: Institutii Franciae Typ., 1865.

UHLIG, Gustavus. *Apollonii Dyscoli Quae Supersunt*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1910.

_____. *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.

TERCEIRA IDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PAPEL DA AFETIVIDADE E DA SOCIALIZAÇÃO

Luiz Carlos Balga Rodrigues (UFRJ)

balga@superig.com.br

1. Introdução

Este artigo baseia-se no trabalho realizado no ano de 2009, numa turma de francês – língua estrangeira (FLE), num curso de idiomas da zona sul do Rio de Janeiro. A turma era composta de dez alunos, sendo sete alunas com idade de 66 a 74 anos e três jovens (um rapaz e duas moças) com idades de 21, 20 e 22 anos. Tratava-se de uma turma de aperfeiçoamento: pessoas que já tinham no mínimo cinco anos de estudo de francês, mas que queriam desenvolver a habilidade oral e, principalmente, não perder o contato com a língua. As sete alunas idosas já eram minhas alunas havia três semestres, no mesmo curso de aperfeiçoamento, pois não se tratava de um curso sequencial. Os três jovens entraram neste grupo em virtude do cancelamento da turma na qual se haviam inscrito, devido ao número insuficiente de alunos para abertura de turma, segundo os critérios do curso.

Meu trabalho foi calçado, sobretudo, na observação e na aplicação de dois questionários abertos muito reduzidos. O primeiro questionário foi aplicado apenas às alunas idosas, antes da chegada dos alunos jovens. Elas foram avisadas previamente da chegada dos novatos e responderam às seguintes perguntas: qual sua expectativa para a chegada dos três novos alunos na sala de aula? Em sua opinião, isso pode ser um fator positivo ou negativo para a realização dos seus objetivos de estudo? O outro questionário foi aplicado a todos os alunos no final do curso. Aos alunos jovens perguntei: como se sentiram no momento em que entraram na nova turma e se deram conta de que era basicamente uma turma de terceira idade? E agora, ao final do curso, como avalia a sua experiência? Às idosas, perguntei apenas como avaliavam a experiência desse convívio ao final do curso. Todas as outras informações relevantes (idade, profissão, interesses, formação, lazer) foram colhidas no decorrer do convívio com os alunos.

Dado especialmente relevante é que todas as alunas idosas possuíam um elevado grau de instrução e cultura. Todas, aposentadas ou donas de casa, possuíam nível superior: quatro professoras, uma advogada, uma

enfermeira e uma funcionária pública formada em administração de empresas. Dos três jovens, o rapaz era estudante de Engenharia Eletrônica e as moças eram estudantes de Ciências Sociais e História. Todos já haviam viajado para o exterior e conheciam a França, que era para eles uma referência positiva e o verdadeiro estímulo para prosseguirem nos estudos de francês.

No semestre anterior, a turma (até então apenas com as sete idosas) pediu que no semestre seguinte montasse um curso baseado na literatura francesa. Todas queriam ler textos literários e discuti-los em aula. Solicitaram-me então que preparasse uma espécie de apostila com os textos dos autores mais significativos da literatura francesa. Animado e conhecedor do gosto das alunas pela literatura, foi o que fiz. Não sabia ao certo se seria do agrado dos novos alunos, mas eles foram advertidos pela secretária do curso quanto ao conteúdo de nossas aulas e aceitaram participar assim mesmo do grupo. Identificaremos as alunas idosas com letras (de A a G); o rapaz será identificado como H e as duas alunas jovens chamaremos de I e J.

Ainda são muito pouco numerosos os trabalhos sobre terceira idade e ensino / aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, grande parte desses estudos enfatizam ora os aspectos cognitivos, ora a questão da socialização, da necessidade que muitos idosos sentem de provarem sua capacidade. No nosso caso específico não se trata nem de um caso, nem de outro. Todos os alunos em questão já possuíam conhecimento suficiente de francês (que poderia ser classificado entre B1 e C1, segundo o quadro europeu comum de referência para as línguas), com diferentes graus de desempenho oral e escrito, mas não eram de forma alguma iniciantes no estudo do idioma. Além disso, as idosas presentes também não buscavam na sala de aula uma socialização a todo custo. Já possuíam, segundo seus depoimentos, uma vida social bastante significativa junto a familiares e amigos. Frequentavam teatro, cinema, exposições; viajavam, organizavam almoços e jantares (inclusive entre elas); comemoravam os aniversários dos membros do grupo fora da sala de aula: ocasiões em que o professor era sempre convidado, assim como os alunos mais jovens da turma.

2. A Importância da socialização

Usamos aqui a expressão *terceira idade*, tal como foi cunhada pelo gerontologista francês Huet para se referir à fase mais madura da vida

humana por volta da aposentadoria (HADDAD, 1986, p. 25). Corresponde, portanto, à fase improdutiva da vida humana, uma entre tantas razões para o preconceito de que tanto são vítimas os idosos.

Envelhecer, para a imensa maioria das pessoas, significa entrar em declínio físico e mental. A mídia ajuda a criar essa crença, pois o idoso é quase sempre retratado de forma caricata, seja como uma criança indisciplinada, seja como alguém insuportavelmente ranzinza, surdo, alcoveiteiro, puritano. “O jovem é a imagem da beleza, da alegria, da energia. O velho, em contrapartida, é a imagem da feiura, do declínio, da tristeza e da lentidão.” (PIZZOLATTO, 2008, p. 239).

Interessante notar como esses elementos apareceram nas respostas aos questionários distribuídos, ainda que não se tratem de idosas com tantos problemas de socialização. Elas não estão, todavia, totalmente imunes a esse tipo de preconceito e parecem ter plena consciência desse problema. Em vários momentos as alunas pareciam ter incorporado a imagem negativa que a sociedade possui em relação aos idosos:

Vamos ver como os jovens vão nos receber. Será que vão se adaptar a uma turma de velhas? (aluna A)

Não sei se terão paciência de nos aguentar. (aluna B)

E se eles não quiserem continuar? Corremos o risco de também mudarmos de horário? (aluna C)

Nem todos os jovens são iguais. Alguns conseguem conviver bem com os mais velhos. Espero que eles sejam assim. (aluna D)

(...) seja o que Deus quiser. (aluna E)

Houve duas manifestações positivas:

(...) acho ótimo. Estamos sempre aprendendo com os jovens. (aluna F)

Muito legal. Dá uma renovada na turma. Por que não? (aluna G)

É interessante observar como essas respostas são reveladoras desse *poder* atribuído à juventude atualmente. A aluna A disse “vamos ver como vão nos receber”, quando na verdade a turma das idosas já existia e são elas que efetivamente iriam receber os jovens, inclusive pelo fato de serem mais numerosas. As falas das alunas B e C são reveladoras de que o poder é visto como algo pertencente aos jovens. São eles que decidem, como se os três alunos novos pudessem interferir numa turma já constituída. A aluna D ao falar de “alguns” jovens, deixa claro que a maioria, a seu ver, não consegue conviver muito bem com os idosos e a aluna E a-

cha tão aleatória a questão, que prefere lançar ao acaso ou à sorte o desenrolar dos acontecimentos. Vejamos o que sobre isto diz BOSI:

A moral oficial prega o respeito ao velho mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção. Que ele nos poupe de seus conselhos e se resigne a um papel passivo. Veja-se no interior das famílias a cumplicidade dos adultos em manejar os velhos, em imobilizá-los com cuidados para "seu próprio bem". Em privá-los da liberdade de escolha, em torná-los cada vez mais dependentes "administrando" sua aposentadoria, obrigando-os a sair de seu canto, a mudar de casa (experiência terrível para o velho) e, por fim, submetendo-os à internação hospitalar. Se o idoso não cede à persuasão, à mentira, não se hesitará em usar a força. Quantos anciãos não pensam estar provisoriamente no asilo em que foram abandonados pelos seus ! (2010, p. 78).

Interessante observar que as duas idosas que se mostraram mais receptivas em relação aos novos alunos eram as que mais conviviam com seus netos. A aluna F morava com um dos netos e a aluna G chegou a levar seu neto uma vez para assistir à aula. Ambas eram professoras aposentadas. Isso parece indicar que a maior convivência entre as faixas etárias pode servir como um elemento dissipador do preconceito.

Em relação aos jovens, questionados ao final do curso sobre o que sentiram quando ingressaram na turma dos idosos, deram-me as seguintes respostas:

Convivo com meus avós e não tenho nenhum problema com idosos. Pensei que pudesse ser chato, assim, na hora de ouvir as músicas, de ver alguns vídeos. Eu não gosto muito daquelas músicas francesas que meu avô adora: Charles Aznavour, Mireille Mathieu... (aluno H)

Achei que não fosse me adaptar, mas depois vi que todas são muito fofas. Só que elas falam muito, muito, muito. (aluna I)

Pra falar a verdade, levei um susto, no início. Acho horrível falar isso, me senti super preconceituosa, mas vi que não tem nada a ver. (aluna J)

Como se pode notar, embora se trate de jovens esclarecidos, o preconceito ainda assim se faz presente. Em todos eles aparece em maior ou menor escala o receio de uma convivência difícil por conta da diferença de gostos e de comportamento.

3. Terceira idade: motivação e comportamento peculiares

Os estudos de Brown (1985) e Preston (1989) revelam certas características dos alunos de terceira idade, como, por exemplo, serem pouco favoráveis à passividade em sala de aula: "(...) elas falam muito, mui-

to, muito” (aluna J). Os alunos de terceira idade estão constantemente sugerindo temas e atividades ao professor, de forma a adaptar a aula às suas dificuldades, às suas necessidades e aos seus objetivos.

Preti sublinha a importância da narrativa, da conversação para os idosos, como um modo de negar o confinamento social imposto pela sociedade em que ele vive.

Os idosos têm, quase sempre, uma tendência muito grande para se tornarem contadores de histórias. Explica-se facilmente esse fato: há um destino educativo no seu papel social e para cumpri-lo existe uma exemplificação farta acumulada ao longo de sua vida. Além disso, há um interesse em relembrar esse passado, valorizando-o em relação ao presente. O "seu tempo" para o idoso, isto é, o tempo de sua juventude, parece-lhe sempre melhor do que a realidade presente em que vive. Por outro lado, na conversação, quando se lhe dá a oportunidade de interagir naturalmente com outros falantes, o idoso tem a tendência de falar muito, relembrando nas narrativas a sua experiência e revelando muita habilidade em montar o seu discurso (...). (1991, p. 106)

Preti (1991) defende em sua obra a ideia de que uma vez surgida a oportunidade do engajamento social que propicie uma interação verbal, o sujeito da terceira idade procura compartilhar suas vivências com seus interlocutores. Esse apreço pela participação em sala de aula leva a uma constante disputa pela palavra que deve ser administrada pelo professor. Este precisa muitas vezes “acalmar os ânimos” em sala de aula. Impressionante como a visão estereotipada de velhinhos calados e quietos, recolhidos no seu canto é tão presente na sociedade, que causava espanto nos mais jovens a forma tão efusiva como as alunas idosas participavam das aulas. Muitas vezes os jovens entreolhavam-se e riam, como se não entendessem como poderiam aquelas senhoras mães e avós agirem como crianças indisciplinadas e afoitas. As conversas paralelas eram constantes. Muitas vezes o francês era esquecido e a língua materna vinha à tona. Os mais velhos tendem a focar mais no conteúdo que na forma, ou seja, opinar, defender um ponto de vista sobre um determinado assunto é mais importante do que o desempenho na língua estrangeira. Esta preocupação, por sua vez, está mais presente nos mais jovens, que raramente se afastam da língua estrangeira, já que focam mais na forma que no conteúdo.

Esse comportamento aparentemente indisciplinado e digressivo quanto ao foco da aula tem sua explicação no aspecto psicossociológico da educação que, segundo Vygotsky (1989), não pode ser esquecido pelo professor: a afetividade. Vejamos o que sobre isso diz Pizzolatto:

Além de ver a sala de aula como um lugar propício para o contato social, para a formação de novas amizades, os alunos-sujeitos também apresentam fortes indícios de que necessitam da empatia do professor, ou seja, eles esperam que o professor compreenda os seus problemas, as suas necessidades e seja solidário com eles. Não é por acaso que em ambos os contextos de ensino aqui tratados, constantemente os alunos expõem os seus problemas pessoais, as suas emoções em sala de aula. (1995, p. 118)

Não podemos nos esquecer, aliás, que na imensa maioria dos casos, o que leva jovens e adultos a procurar um curso de francês são diferentes motivações. Os jovens são movidos por interesses acadêmicos ou profissionais (a possibilidade de um estágio ou de um intercâmbio no exterior, por exemplo). O francês é quase sempre a segunda ou terceira língua estrangeira, que funciona como um diferencial no seu currículo. No caso dos idosos, o francês funciona não apenas como um passatempo, mas como a retomada de uma língua muito apreciada por eles, que o estudaram na infância ou na adolescência, da qual muitas vezes se afastaram, mantendo um contato quase que exclusivamente pela leitura ou pelas viagens. Aqueles que começam a estudar francês na terceira idade geralmente são movidos pelo imaginário que envolve a língua francesa, ainda muito presente entre os idosos, que viveram numa época em que o francês era símbolo de *status*, de elegância, de *glamour* e seu estudo era tão ou mais disseminado que o da língua inglesa.

Este laço de afetividade que se manifesta entre o aluno de terceira idade e a língua francesa, também se constrói de forma natural nas relações professor-aluno e alunos entre si. Daí, por exemplo, a preocupação em serem aceitas ou não pelos mais jovens, em saber se as relações interpessoais seriam positivas ou não. Entre os estudantes de terceira idade, mais do que o aprendizado da língua, a sala de aula é antes de qualquer coisa um espaço de socialização. Os intervalos, por exemplo, são tão apreciados quanto as aulas. É o momento em que as relações sociais se estabelecem. Na turma em questão cada semana um aluno ficava responsável em levar o lanchinho do intervalo.

4. Socialização e Afetividade: o papel do professor

Numa turma de terceira idade o afeto desempenha um papel fundamental. Entendemos afeto não como uma aproximação íntima entre professor e aluno. Adotamos a definição de Rompelman (2002, p. 27-35) que chama de *affective teaching* a modalidade de ensino que estimula os

sentimentos e a aproximação do professor com seus alunos, levando-o a respeitar suas limitações e incentivar seu desenvolvimento.

Um exemplo muito comum é que a aula na turma de terceira idade geralmente começa com um aquecimento prolongado. Há sempre alguém querendo contar algo, fazer um desabafo, relatar alguma experiência. Cabe ao professor a sensibilidade para se servir pedagogicamente dessas situações trabalhando o vocabulário, corrigindo as estruturas, introduzindo informações culturais relevantes.

Tanto o método comunicativo quanto a chamada *perspective actionnelle* parecem, aliás, bastante eficazes em turmas de terceira idade, pela forma como estimulam o trabalho em grupo, as colaborações entre os alunos e, graças à sua inspiração construtivista, fazem da interação o eixo do aprendizado de língua estrangeira.

Algo que sempre questionei é se há realmente necessidade de se criarem turmas específicas para terceira idade. Tenho a impressão de que fazemos isso por um impulso mecânico, da mesma forma que optamos por criar turmas específicas para crianças ou para adolescentes. Se num primeiro momento julgamos que o idoso se sente mais à vontade junto a pessoas da mesma idade, pode-se perceber a partir de experiências como a que pudemos vivenciar, que os fatos sugerem exatamente o contrário. As classes “mistas” com jovens e idosos parecem ser muito salutares. Muitos idosos anseiam por um contato com os mais jovens, apenas nem sempre têm essa oportunidade, já que a sociedade parece quase sempre segregá-los. Estar perto dos mais jovens significa para os idosos estarem perto da modernidade, dos novos tempos em que, querendo ou não, estão inseridos. O idoso não quer se isolar do mundo. Ao aprender uma língua, ele quer antes de tudo, socializar-se. O fato de estar junto a jovens pode servir-lhe de incentivo para que se mostre ainda mais capaz e atualizado.

A precariedade de um aparato técnico-pedagógico ou de material didático específico para a terceira idade pode ser suprida pelo professor consciente e centrado no *affective teaching*. Basso ([20--], p. 10-11) enumera algumas considerações a respeito: se o idoso adora expressar suas experiências e emoções, por que não aproveitar e trabalhar um vocabulário abstrato ligado a sentimentos, emoções e estimulá-lo à produção escrita, relatando tudo que contou oralmente? Por que não explorar nos momentos em que o idoso fala de suas experiências pessoais certos aspectos estruturais da língua para expressar desejos, gostos, sentimentos e emoções?

A afetividade também se manifesta, por exemplo, quando o professor faz uso de certas práticas pedagógicas caras ao aluno de terceira idade, como no caso da tradução (FARIA; MONTEIRO, 2007, p.31-32). Banida durante décadas da sala de aula de língua estrangeira, vista como uma prática a ser evitada, não podemos esquecer que muitos idosos estudaram língua estrangeira de forma tradicional e que o método gramática-tradução ainda está muito presente em suas memórias. Em vez de simplesmente desprezar suas experiências pessoais, por que não lhes ensinar outros meios de se usar a tradução, diferentes do modo quase exclusivo como era utilizada no passado?

Deixar que os próprios alunos escolham as músicas, os poemas, os textos que queiram trabalhar em sala de aula parece ser também uma forma bastante eficaz de estimular o aluno de terceira idade. Alguns alunos adoram trabalhar certas músicas ou poemas que lhes trazem certa carga de emoção, o que certamente acaba por envolver os mais jovens, nem sempre conhecedores de suas escolhas, ajudando a aproximá-los ainda mais.

Pelo que pude constatar no final do semestre, a partir das respostas dadas ao questionário, o curso foi um sucesso e o retorno sobre a experiência da turma mista não poderia ter sido mais positivo:

Adorei conhecer outros colegas mais jovens. Eu me senti até um pouco mais jovem perto deles. (aluna B)

Quanta coisa podemos aprender com essa garotada! (aluna C)

Pra falar a verdade, às vezes eu esquecia que estava no meio de idosos. Elas são todas tão jovens de cabeça quanto eu, ou até mais, né? (aluna J)

Eu achei muito legal. Não acho que tenha muito a ver separar as pessoas só porque são jovens ou velhas. Gostei muito do curso. (aluno H)

Magnífico ! Acho que não vivo mais sem este curso e sem os meus colegas. (aluna F)

5. *Considerações finais*

O que pude perceber com este trabalho é que a experiência trouxe algo de positivo e que vai além da simples satisfação do professor de sentir ter cumprido o seu papel, ou do prazer do aluno que passou horas agradáveis em contato com uma língua estrangeira que tanto aprecia. Talvez tenha sido uma experiência única que tenha dado certo pela conjunção de fatores que mereceriam por si só novas pesquisas e aprofunda-

mentos: seria o fato de os alunos virem na sua totalidade do mesmo meio social um fator determinante do sucesso? O fato de um dos jovens ter declarado conviver frequentemente com seus avós e as outras duas jovens serem estudantes de Humanidades e gostarem de literatura seriam outros fatores fundamentais para o curso ter dado certo? Quaisquer respostas apressadas a estas perguntas seriam meras conjecturas que nada teriam de científico e, repito, não são para nós, o mais importante nesse momento.

Repensar a prática pedagógica com alunos de terceira idade e encontrar soluções para impasses de convivência em sala de aula, que porventura venham a surgir, devem ser as preocupações de todo professor que lida com essa faixa etária. Mais do que procurar o caminho fácil da turma homogênea, que sob a alegação do respeito às particularidades, termina por segregar os idosos, devemos sim pensar no caminho mais justo da socialização. Cada um pode trazer suas experiências, sua vivência, seu campo de interesse e de conhecimento para que juntos construam o aprendizado. Cabe ao professor a tarefa de promover esse encontro, de fazer da sala de aula um espaço de troca, onde certamente jovens e idosos, professor e alunos possam ensinar e aprender uns com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, E. *Valores e educação*: rumo a uma proposta pedagógica de ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos. [20--]. Disponível em http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/artigo_valores_unti.pdf. Acesso em: 19-08-2011.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

BROWN, C. Requests for specific language input: differences between older and younger language learners. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Orgs.). *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House, 1985, p. 272-281.

FARIA, F.; MONTEIRO, S. Desafios na terceira idade: o ensino de língua inglesa sob novas perspectivas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007.

HADDAD, E. G. M. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez, 1986.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da ter-*

ceira idade. 1995. 258 p. Dissertação de mestrado em linguística aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 237-255.

PRESTON, D. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 1989.

PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

ROMPELMAN, L. *Affective teaching*. Lanham, MD: University Press of America, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**TRADUÇÃO E TECNOLOGIA:
A LINGUÍSTICA DE CORPUS COMO FERRAMENTA
PARA ESTUDO DO ESTILO DO TRADUTOR**

Felipe Barbosa de Aguiar (UERJ)
felipeaguiar2002@yahoo.com.br

1. Introdução

Em um mundo globalizado, onde a informação pode ir de um extremo a outro do planeta, a tradução desempenha um papel fundamental no processo de comunicação. Seus aspectos diversos têm sido alvo de estudos em várias áreas do conhecimento.

Nos últimos anos, em especial, os Estudos de Tradução têm se mostrado ainda mais interdisciplinares, pois vêm reforçando o seu caráter linguístico e comunicativo, cuja abordagem passou a ser a relação funcional entre o texto de partida e o texto de chegada.

Os estudos de Mona Baker (1993, 2000) foram pioneiros a focarem nesta relação funcional entre os textos de partida e chegada. Antes de haver o surgimento dos primeiros estudos que trataram a tradução como fenômeno empírico, estudos anteriores, mesmo sem às vezes o desejar, desvalorizavam a tradução e rotulavam-na como atividade de segunda classe.

Segundo Baker (1993, p. 236):

O objetivo implícito em todos os estudos de tradução nunca foi estabelecer o que a tradução é em si mesma, como fenômeno, mas determinar o que uma tradução ideal, por exemplo, deveria se esforçar a ser, com o objetivo de minimizar sua inevitável distorção da mensagem, do espírito e da elegância do original.

Em outras palavras, o texto traduzido valeria na medida em que tivesse ‘equivalência’ ao texto de partida, sendo, via de regra, um objeto imperfeito.

A tradução, por muitas vezes, foi deixada de lado nos estudos da linguagem, (inclusive da linguística de *corpus*), com a alegação de que os textos traduzidos não seriam representativos da língua de chegada propriamente dita (BAKER, 1993). Porém, a disciplina “Estudos de Tradução” se estabeleceu inicialmente no meio acadêmico como campo de es-

tudo, e com a ajuda principalmente da Linguística de Corpus, se tornou uma disciplina de fato.

Com vistas à extensão do conceito de equivalência, passou-se a analisar não só o texto original como modelo, mas também a língua-alvo e suas estruturas. De acordo com Haas (1968), duas expressões seriam equivalentes quando há uma correspondência entre seus usos. Esta mudança para a perspectiva situacional foi de profunda importância, pois deu suporte aos estudos descritivos da tradução, em especial os estudos baseados em corpus.

A partir da década de 70, entretanto, vários estudiosos começaram a perceber a falta que os estudos descritivos faziam para que os estudos de tradução se estabelecessem plenamente. Segundo Toury (1980), tal disciplina deveria criar uma metodologia de pesquisa para que seus achados pudessem ser generalizados e passíveis de repetição em outros corpora diferentes.

Segundo Baker (2000, p. 244),

Os estudos de tradução herdaram, essencialmente, de ambas as disciplinas - literatura e linguística, a associação de estilo como escrita 'original'. (...) A implicação é que um tradutor não pode ter, na verdade, não deveria ter, um estilo próprio, sendo o trabalho de tradução simplesmente reproduzir o mais próximo possível o estilo do texto original.

Entretanto, será que o tradutor desaparece, sem deixar traços textuais, depois que seu trabalho acaba? Será que as escolhas tradutórias afetam o texto final de alguma forma?

De acordo com Hermans (1996, p. 9), “aquela outra voz [entenda-se, a voz do tradutor] está presente no próprio texto, em cada palavra do mesmo”. Ainda, segundo Baker, o conceito de estilo do tradutor é expresso pela definição de que a marca do tradutor é a “impressão digital que é expressa em termos de características linguísticas” (2000, p. 245). Seguindo este conceito, pode-se argumentar que o tradutor pode se expressar de algumas maneiras no texto traduzido, seja pelos hábitos linguísticos ou por preferências padronizadas. Seriam, então, essas preferências do tradutor por padrões específicos, independentes daquelas do autor/texto original? Podem ser atribuídas a algum fator social, cultural ou ideológico pertinente ao tradutor?

Como Baker (2000) afirma, os estudos de tradução se limitavam a tal, enquanto que uma abordagem na qual o estilo do tradutor fosse investigado por meio de padrões era muito pouco utilizada. Tal abordagem

parte da premissa que o estilo envolve padrões recorrentes de comportamento linguístico, em vez de intervenções individuais do tradutor. Portanto, para que tal estudo seja efetivo, é preciso contar com o auxílio de grandes quantidades de dados e de ferramentas de análise dos textos, como o que temos hoje à nossa disposição. Poucos estudos têm sido feitos a partir dessa metodologia. Baker (2000, p. 258) ainda declara que “identificar hábitos e estilos linguísticos não é um fim em si mesmo: só é válido se isso nos diz algo a respeito do posicionamento cultural e ideológico do tradutor.” E, num texto traduzido, é difícil decidirmos a quem ou a que atribuir tal posicionamento. Se ao autor original, à língua original ou ao tradutor. Ao analista cabe, portanto achar um caminho para desatar este nó.

Quanto ao Campo, no sentido da gramática funcional hallidayana, ou seja, ao objetivo social e assunto do texto, assume-se que o tradutor não interfira no texto. Em tese, quando traduz, o tradutor não muda o tópico, ou o propósito do texto. Porém, a *persona* do tradutor pode aparecer como um avaliador diferente, que dá peso maior ou menor a fatos e eventos, e cuja fala pode assumir características ora semelhantes ora diversas das do texto original. Em outras palavras, dentro da função interpessoal, as relações entre o tradutor e seu leitor podem se apresentar de forma diferente daquelas estabelecidas pelo autor do texto original e seu leitor.

Este trabalho, portanto, objetiva investigar possíveis marcas de posicionamento intersubjetivo no texto traduzido que pertençam ao tradutor e não ao autor original. O propósito é analisar como o tradutor lida com avaliações de necessidade, previsão ou possibilidade e a sua transformação no par inglês-português. As perguntas de pesquisa, considerando este texto e sua tradução para o português são:

- a) Será que os modais traduzidos se atêm ao sentido original do texto de partida?
- b) Em caso negativo, de que forma são traduzidos os verbos modais?
- c) Como essa tradução pode afetar a percepção dos leitores e o possível posicionamento original do autor no texto original?

2. Revisão da literatura

Para poder analisar mais facilmente como a persona do tradutor pode aparecer no texto, dando peso maior ou menor que o autor do texto original, avaliando como certos, os fatos incertos do mesmo texto de partida, um dos fenômenos linguísticos mais indicativos é a modalidade com seus sinais específicos.

Modalidade, segundo Frawley (2007, p. 1), pode ser entendida em um âmbito maior como “referência a qualquer tipo de modificação pelo falante do estado de acontecimentos, até mesmo incluindo dimensões como tempo e aspecto verbal”. Através da modalização, o autor define sua adesão ao texto, possibilitando ao leitor conhecer sua atitude em relação ao que está sendo dito.

O principal modo de realização da modalidade em língua inglesa é o uso de verbos modais. De acordo com BIBER et alii (1999), os verbos modais são: ‘can’, ‘could’, ‘may’, ‘might’, ‘shall’, ‘should’, ‘will’, ‘would’ e ‘must’. Estes têm características específicas, como serem formas invariáveis e serem seguidos por um verbo na forma infinitiva sem o ‘to’ (*bare infinitives*). Esses verbos têm sido alvo da atenção de estudiosos (ver PALMER, 2001), pois são dotados de uma grande complexidade semântica.

Existe uma categorização bastante difundida dos modais: a classificação que divide os modais entre eixo epistêmico e eixo deontico (Biber et alii, 1999). A modalidade no eixo epistêmico avalia o valor de verdade de uma proposição ou o potencial de ocorrência de um evento. Tal avaliação geralmente é feita pelo autor da sentença, e indica a chance da proposição ser aplicada ao mundo. A modalidade epistêmica se refere ao estado lógico dos eventos ou estados, geralmente se referindo a avaliações de possibilidade: necessidade, previsão ou possibilidade. Na sua estrutura, geralmente acompanham um sujeito que se refere a um ser inanimado, e/ou acompanha verbos de estado, ou seja, verbos que descrevem o estado de ser das coisas.

Já a modalidade no eixo deontico interfere no evento, estabelecendo obrigações ou dando permissão a alguém. Como Frawley (1997) propõe, a modalidade deontica é definida geralmente em termos de obrigações e permissões, mas deve se estender também à indicação do grau de conveniência moral expresso na frase. Tipicamente, essa expressão recai sobre o falante, mas nem sempre, já que o falante pode reportar a avaliação de outros. Ela se refere a ações e eventos que humanos (ou ou-

tros agentes) controlam diretamente: sentidos relacionados a permissão, obrigação e volição (ou intenção). Na estrutura, os modais deônticos da língua inglesa normalmente tem um sujeito que se refere a um ser humano como agente do verbo principal, e é acompanhado de um verbo dinâmico.

De acordo com Biber et alii (1999), os modais podem ser divididos em três grandes categorias de significado. Dentro destas categorias, cada modal tem dois sentidos, um no eixo epistêmico e outro no eixo deôntico. A primeira é permissão / possibilidade / habilidade. Dentro dessa, se encaixam os verbos modais ‘can’, ‘could’, ‘may’ e ‘might’. A segunda categoria é obrigação / necessidade. Dentro dessa, se encaixam os verbos ‘must’, ‘should’, ‘(had) better’, ‘have (got) to’, ‘need to’, ‘ought to’ e ‘be supposed to’. A terceira categoria é a volição / predição. Dentro dessa, se encaixam os verbos ‘will’, ‘would’, ‘shall’ e ‘be going to’.

No quadro sinótico abaixo, resumo para cada modal, sua função e sua possível tradução para a língua portuguesa.

Modal	Função/ões	Tradução possível
Should	Obrigação; Necessidade Lógica; Condição experimental em orações condicionais.	Dever (Deveria e Devia, na maioria dos casos)
Must	Obrigação; Compulsão; Necessidade Lógica; Proibição (Forma Negativa)	Dever (deve, na maioria dos casos)
Ought to	Obrigação; Necessidade Lógica (menos categórico que o <i>must</i>)	Dever

Tabela 1: Modais e Respektivas Traduções¹

3. Metodologia

Nesta parte do trabalho, detalho o tipo e o objeto de pesquisa, bem como as ferramentas de coleta de dados, seus procedimentos e o modelo teórico utilizado para a análise.

¹ As traduções possíveis foram retiradas do site <http://www.linguateca.pt/COMPARA>

3.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Diferentemente dos estudos quantitativos, este estudo dá validade à riqueza, realidade e profundidade dos dados. A investigação é um estudo de caso, pois há apenas um objeto de pesquisa: uma única obra de um único autor e um único tradutor. Um estudo de caso trata da investigação de um exemplo singular no contexto em que ele ocorre, e revela fenômenos muito particulares, que mostram dados únicos e abrem caminho para pesquisas futuras.

3.2. Descrição dos dados

Os corpora de análise são compostos pelo principal volume da coleção de livros “As Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis – *O Leão, A Feiticeira e o Guarda-Roupa* (*The Lion, the Witch and the Wardrobe*), escrito por C.S. Lewis para o público infanto-juvenil.

Em 1949, Clives Staples Lewis escreveu *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, contendo jornadas a um mundo desconhecido, criaturas fantásticas e batalhas épicas. Mas ele não parou por aí, e mais seis outros livros foram escritos, e juntos se tornaram o que ficou conhecido como “As Crônicas de Nárnia”. Estes livros transcenderam o gênero da fantasia, e se tornaram parte do cânon de literatura clássica, fascinando gerações de leitores de todas as idades.

O livro analisado neste estudo foi o primeiro a ser escrito, e conta a história de quatro crianças (Lúcia, Edmund, Susana e Pedro) que, são levadas para uma temporada na casa de um tio. Chegando lá, descobrem uma passagem para o mundo de Nárnia (o Guarda-Roupa), onde eram esperados com expectativas. Neste mundo, conhecem Aslan, o personagem principal presente em toda a série, um leão doce e amável, mas também forte e imponente. Sua figura é frequentemente associada com a figura do Deus cristão, e também com Jesus Cristo. Juntamente com as quatro crianças (depois coroadas reis e rainhas de Nárnia), Aslan enfrenta e derrota a Feiticeira Branca, tipificação do mal na história, e acaba com um longo período de inverno e tristeza em Nárnia.

3.3. Coleta e procedimento para análise dos dados

Os textos foram coletados já digitalizados, em suas versões em inglês (texto original), e sua tradução em português (feita por Paulo

Mendes Campos), e a partir destes textos digitalizados foi criado um corpus paralelo, contendo ambos. Um corpus paralelo é aquele que contém duas versões do mesmo texto, uma na língua de partida outra na língua de chegada. Com a ajuda de um programa de computador, podemos colocar os textos lado a lado, separados por sentenças. Com isso, podemos analisar as duas versões ao mesmo tempo, comparando-as.

Para que o corpus de análise fosse criado, utilizamos um software disponibilizado pelo Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL), da PUC-SP. Aos textos foram inseridos marcadores a cada quebra de segmento (final de sentenças e final de parágrafos) com o objetivo de indicar ao software as divisões nos textos. Após as devidas marcações, os textos foram submetidos ao software, um por vez, e o mesmo se encarrega de fazer o alinhamento.

Os dados, já alinhados, são processados através do *software* WordSmithTools (SCOTT, 1999) Uma busca dos modais é feita no texto em inglês. Após a busca, é feita uma coleta individual da tradução de cada um deles, em busca de possíveis padrões. Depois de feita a coleta, os dados são analisados para se descobrir se há um posicionamento do tradutor que se diferencie do original.

Durante a pesquisa, os dados revelaram que os verbos ‘*must*’ e ‘*should*’ apresentariam resultados mais relevantes para a pesquisa, visto que a tradução destes demonstraria um possível posicionamento diferenciado do tradutor em relação ao autor original.

Como exemplo, destacamos a seguir uma sentença contendo um modal e a sua respectiva tradução:

It must have been hours later when she shook herself and said:	Passaram-se horas talvez, até que ela deu por si e exclamou, sobressaltada:

Já neste exemplo preliminar podemos notar uma discrepância na tradução do modal *must*, que no original dá ideia nítida de imprecisão (é epistêmico), e na tradução se materializa através de uma asserção, sem qualquer tipo de dúvida, pouco atenuada por um adjunto adverbial.

Entre os vários modelos teóricos disponíveis para analisar o fenômeno em questão, escolheu-se a teoria da valoração (*Appraisal*), de Martin, que busca sistematizar as marcas deixadas pelo autor ou escritor no texto, implícita ou explicitamente, no que diz respeito aos juízos que faz sobre as pessoas, enunciados ou acontecimentos, entre outros.

Martin (2004 *apud* SOUZA, 2006, p. 45) apresenta o modelo abaixo exposto, subdividido em três subsistemas: comprometimento, atitude e gradação. A atitude é utilizada para avaliar os enunciados que possuem uma visão positiva ou negativa de pessoas, situações ou coisas.

A gradação trata do grau de impacto ou força que o enunciador emprega em sua fala, numa escala de variação que vai de baixa a alta intensidade.

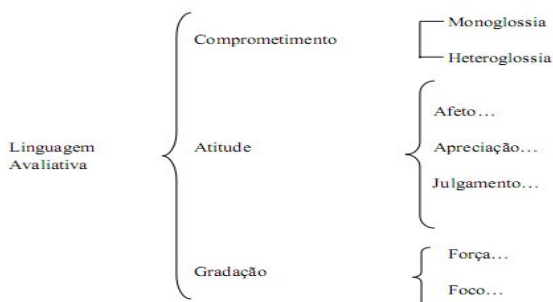


Fig. 1 – Diagrama geral da teoria da linguagem avaliativa (SOUZA, 2006, p. 45)

Para este estudo, foi considerado como foco o subsistema do comprometimento (*apud* SOUZA, 2006, p. 47), também chamado subsistema de Engajamento. Este subsistema se detém no estudo do posicionamento dialogístico dos enunciados, ou seja, a referência, explícita ou implícita a enunciados anteriores, em forma de reutilização ou de resposta. Este subsistema se mostrou o mais adequado para analisar a modalidade, visto que está diretamente relacionado ao investimento pessoal que o enunciador faz em seus enunciados.

Este subsistema se divide ainda em duas categorias: monoglossia e heteroglossia. A monoglossia se trata do uso de afirmações simples, nas quais o autor faz uso de uma “voz única”, não reconhecendo alternativas dialógicas. Na heteroglossia, o enunciador faz uso do caráter dialogístico da comunicação, referindo-se a outras vozes de modo implícito ou explícito. Há ainda, dentro do subsistema, a possibilidade de haver ‘contração dialógica’ (quando os recursos empregados ajudam a tornar o texto fechado a posições diversas) ou ‘expansão dialógica’ (quando o texto se abre a tais alternativas). Esses recursos são operacionalizados através de várias categorias demonstradas no quadro a seguir.

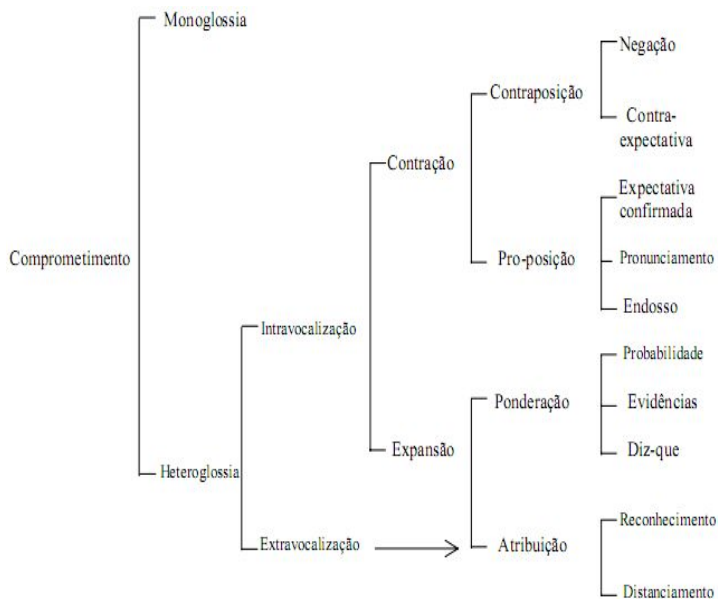


Fig. 2 – O subsistema do comprometimento (SOUZA, 2006, p. 47)

4. Análise e resultados

O objetivo geral deste estudo é investigar o posicionamento do tradutor através da tradução de modais. A partir da análise de um texto original e o seu equivalente traduzido, buscam-se pistas que revelem um posicionamento no texto traduzido que se diferencie do posicionamento original do autor, e através destes dados descobrir se esta mudança acarreta uma leitura diferente do que a porventura pretendida pelo escritor do original

A partir dos pressupostos expostos acima, retiraram-se do corpus as ocorrências dos verbos ‘*must*’ e ‘*should*’ onde houvesse uma mudança no modo como o comprometimento foi feito, por parte do tradutor. O modal *must* ocorre 44 vezes no corpus, e *should* ocorre 18 vezes. Das 44 ocorrências do modal *must*, 23 são traduzidas sem mudança no modo de realização do comprometimento, e das 18 ocorrências do modal *should*, 15 são traduzidas também sem alterações.

Já as outras ocorrências atestam que há um padrão de tradução do modal *must* para a asserção categórica, ou seja, uma mudança de hetero-

glossia para monoglossia, ocorrendo 18 vezes, que fica clara nos exemplos dados abaixo:

Exemplo 1:

“Thank goodness,” said Edmund, “the door must have swung open of its own accord.”	– Graças a Deus! A porta se abriu sozinha.

Exemplo 2:

So things must be drawing near their end now he’s come and you’ve come.	Por isso, agora que ele já chegou, e que vocês também chegaram, tudo se enca-minha para o fim.

Os outros 3 exemplos também apresentam uma contração dialógica, mas não tão extrema quanto as antes apresentadas, sendo uma alteração de evidências para probabilidade, e as outras, respectivamente, de Diz-que e probabilidade para pronunciamento.

Já no modal *should* não foram encontrados grandes problemas de tradução na maioria dos casos (15 dos 18). Há uma ocorrência de mudança de contraexpectativa para uma asserção categórica (3), uma mudança ocasionando perda de marcador de polidez (4), e uma ausência de tradução ocasionando perda da expectativa confirmada (5), respectivamente nos exemplos a seguir:

Exemplo 3:

“Ah!” said Mr. Tumnus in a rather melancholy voice, “if only I had worked harder at geography when I was a little Faun, I should no doubt know all about those strange countries .	– Ah! – disse o Sr. Tumnus, numa voz um tanto melancólica – Se eu tivesse estudado mais geografia quando era um fauzinho, saberia alguma coisa sobre esses países estrangeiros.

Exemplo 4:

“Excuse me—I don’t want to be inquisitive—but should I be right in thinking that you are a Daughter of Eve? ”	Desculpe, não quero bancar o intrometido, mas você é uma Filha de Eva?

Exemplo 5:

“She’s not being silly at all,” said Peter, “she’s just making up a story for fun, aren’t you, Lu? And why shouldn’t she?” idem	– Ela não está bancando a boboca – disse Pedro. – Está imaginando uma história para se divertir, não é, Lúcia?

5. Conclusão e encaminhamentos

Através da análise do caráter dialógico do texto, pudemos perceber mudanças ocasionadas pela tradução. Nesses casos, encontramos um padrão de interferência do tradutor no texto, que pode ser entendido da seguinte maneira:

Para o modal *must*, o tradutor prefere transformar o modal de epistêmico para asserções categóricas, em um grande número de ocorrências. Nas demais, ainda nota-se uma mudança no mesmo sentido, de modo mais sutil, rumo à contração dialógica. Essa mudança não se atém a um personagem específico, caracterizando dessa forma uma idiossincrasia na tradução do referido modal em qualquer contexto.

Para o modal *should*, o tradutor traduz sem mudanças no comprometimento a grande maioria dos casos, sendo que em 3 ocorrências há mudanças que seguem o mesmo caminho na direção da contração dialógica, ainda que menos aparentes e mais sutis.

Voltando às perguntas de pesquisa, podemos responder negativamente à pergunta de que os modais traduzidos estudados se atém ao sentido original do texto de partida. Nos casos analisados, a tradução se afasta, em graus diferentes, do sentido original do texto. Dessa, forma, respondemos também à segunda pergunta, indicando de que forma os verbos modais são traduzidos, através da teoria da linguagem avaliativa.

A conclusão a que se pode chegar, depois de analisadas tais ocorrências é que o tradutor tende a transformar os casos epistêmicos dos modais citados acima em asserções categóricas, e quando não chega a tal, caminha em direção a isso, de maneira mais sutil.

Por fim, o escopo deste trabalho – a análise de tão somente dois modais – não nos permite fazer uma generalização sobre uma possível persona do tradutor. Com um trabalho mais detalhado que inclua os livros restantes da coleção e, talvez, expressões modalizadoras, poderemos nos aproximar de uma generalização. Entretanto, já podemos perceber que o tradutor estabelece padrões de comportamento linguístico, aos quais, poderíamos chamar de idiossincráticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBER, D. et alii. *Longman grammar of spoken and written English*. Londres: Longman, 1999.

BAKER, Mona. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Text and Technology*. Philadelphia: John Benjamins, p. 233-250, 1993.

_____. Investigating the Style of a Literary Translator. *TARGET*. Cambridge: John Benjamins, v. 12:2, p. 241-266, 2000.

FRAWLEY, W. *The Expression of Modality*. Berlin: Walter de Gruyter, 2006.

HAAS, W. The theory of Translation. *The theory of meaning*. Oxford: Oxford University Press, 1968, p. 86-108.

HERMANS, T. *Translation's Other*. Inaugural Lecture Delivered at University College London on 19 March 1996. [Unpublished Manuscript], 1996.

PALMER, F.R. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

QUIRK, R. et alii. *A Grammar of Comporary English*. Londres: Longman, 1985.

SCOTT, M. *WordSmith Tools version 3*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SOUZA, L. *O modelo de linguagem avaliativa (Appraisal Framework) como ferramenta para a análise descritiva do texto traduzido*. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC. 2006.

TOURY, G. *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980.

WHITE, P. *Appraisal Homepage*. <http://www.grammatics.com/appraisal>. Acesso em: 06-2011.

WINTERS, Marion. Modal particles explained – How modal particles creep into translations and reveal translators' styles. *TARGET*. Cambridge: John Benjamins Target, v. 21, n. 1, p. 74-97, 2009.

WINTERS, Marion. From modal particles to point of view – A theoretical framework for the analysis of translator attitude. *Translation and Interpreting Studies*. Philadelphia: John Benjamins, v. 5, n. 2, p. 163-185, 2010.

UM ESTUDO DA UNIDADE LEXICAL CORTAR
SOB À LUZ DA SEMÂNTICA DE FRAMES

Maíra Mendes Magela
mairamagela@hotmail.com

1. Introdução

Devido à necessidade de admitir estruturas de conhecimento implícitas (conhecimento de mundo) por meio das quais se operam os processos semânticos de inferenciação, faz-se necessário, desse modo, postular a noção de *frame*. A noção de *frame*, *a priori*, surgiu na Inteligência Artificial e na Sociologia por meio dos estudos desenvolvidos por Marvin Minsky e Erving Goffmann entre as décadas de 70 e 80. Posteriormente esse conceito foi adaptado para o estudo semântico da linguagem por Fillmore em seu artigo (FILLMORE, 1975) dedicado a demonstrar as insatisfações do tratamento componencial da significação lexical, isto é, as insatisfações da descrição do significado lexical de acordo com os termos de uma lista de condições necessárias (componentes ou traços semânticos), cuja conjunção constituiria a condição suficiente para a pertinência de um lexema a uma dada categoria significativa (FILLMORE *apud* SALOMÃO, 2009).

Portanto, caracteriza-se *frame* como uma estrutura conceptual complexa, a qual é organizada de tal forma que para compreender qualquer de suas partes é necessário o conhecimento do todo. Vale destacar que as expressões linguísticas evocam *frames* para serem significativas, apesar de os *frames* não constituírem esquemas conceptuais exclusivamente linguísticos. Assim, resume-se como ponto central desta pesquisa que toda unidade lexical evoca um *frame*, mas, ao fazê-lo, perfila algum elemento desse *frame* de forma particular (SALOMÃO, 2009).

Nesse escopo, esta pesquisa baseou-se tanto teórica quanto metodologicamente no projeto FrameNet Brasil (localizado na Universidade Federal de Juiz de Fora e liderado pela Profa. Dra. Margarida Salomão), o qual, por sua vez, está vinculado ao projeto mãe FrameNet (localizado em Berkeley e liderado pelo prof. Dr. Charles Fillmore). Em suma, o objetivo do projeto é descrever as unidades em português, que tenha como ponto de partida a identificação de esquemas conceptuais evocados por unidades linguísticas por meio de papéis semânticos instanciados no plano sintático dessas expressões.

Desse modo, a partir de evidências extraídas de *corpus*, tal investigação garante a descrição das relações lexicais entre os elementos de *frames* das unidades lexicais, que, geralmente, não são abarcadas pela abordagem tradicional. Além disso, permite a descrição das relações existentes entre os próprios esquemas conceptuais admitidos como componentes de uma rede de *frames*; rede semântica essa que se distingue das ontologias recorrentes nas abordagens computacionais, devido ao seu caráter motivado no uso da língua e que, portanto, abrange os aspectos cognitivos e socioculturais.

Assim, este trabalho de iniciação científica pretendeu descrever a unidade lexical “cortar” como evocadora do *frame* de experiência de dano corporal a fim de contribuir com as pesquisas desenvolvidas no projeto FrameNet Brasil.

Esta proposta de pesquisa se empreendeu, em termos gerais, com o objetivo de analisar e descrever, com base na Semântica de Frames, a unidade lexical “cortar”, a qual evoca o *frame* de experiência de dano corporal, além de anotá-la sistematicamente, por meio de processos automáticos e manuais. De modo mais específico, após descrita e anotada, verificou-se como essa unidade lexical e seu respectivo *frame* contribui para a formação de uma rede de *frames*.

2. Metodologia

Para a realização desta pesquisa lexicográfica, fez-se necessária a leitura do material bibliográfico pertinente à temática, baseado, principalmente, nas obras de Fillmore e no *The Book*¹. Paralelo a isso, foi realizado o processo de descrição lexicográfica, o qual constou primeiramente no levantamento das ocorrências da unidade lexical “cortar” a partir de acervos de *corpora* eletrônicos², como AC/DC (em que se encontram os *corpora* ANCIB, ECI-EBR E NILC/São Carlos), disponível no site www.linguateca.pt, e *Sketch Engine* (em que estão os *corpora* Legendas de filmes e NURC-RJ), disponível em www.sketchengine.co.uk.

¹ O *The Book* é a obra que rege o projeto de pesquisa FrameNet. Portanto, nessa obra encontram-se a base tanto metodológica quanto teórica da pesquisa de descrição lexical por meio da Semântica de Frames.

² Os acervos eletrônicos são compostos por *corpora* de variados gêneros textuais, tais como: oral, didático, jurídico, literário, técnico/ científico, jornalístico e mensagem eletrônica.

Em seguida, deu-se início ao procedimento de anotação das ocorrências selecionadas em três camadas, nas quais serão identificados: 1) os elementos do *frame* pertinentes ao *frame* de experiência de dano corporal evocado pela unidade lexical “cortar”, 2) a expressão sintagmática de cada um dos elementos do *frame* em estudo e 3) a função gramatical de cada constituinte sentencial.

Por último, a junção das ocorrências levantadas, descritas sintática e semanticamente, que foram rotuladas a fim de apresentar a descrição da construção da unidade lexical “cortar” por meio de padrões de valências.

3. Procedimentos de Anotação

A pesquisa se fundamentou na definição do *frame* *Experience_bodily_harm*, da língua inglesa, disponível no site do projeto FrameNet mãe¹. Desse modo, fez-se uma tradução para o português da descrição do *frame*, bem como da unidade lexical “cortar”. Assim, o *frame* experiência de dano corporal caracteriza-se por um **experenciador** que se envolve em uma lesão corporal de uma **parte do corpo**. Mas, em alguns casos, nenhuma **parte do corpo** precisa ser indicada. Frequentemente, uma **entidade danificadora** na qual o **experenciador** se fere é mencionada.

Conforme a postulação do *frame* de experiência de dano corporal, os elementos de *frame* se dividem em dois principais grupos: nucleares e não nucleares. Os nucleares são parte do corpo e experienciador, enquanto os não nucleares se dividem em extratemáticos e periféricos. Desse modo, o evento, a frequência e as iterações são elementos do *frame* extratemáticos; e a duração, o modo, o lugar, a gravidade, o tempo e a entidade danificada são elementos do *frame* periféricos. Logo, devido à metodologia do projeto FrameNet, foi adotada essa mesma postulação para a realização da etapa de anotação das ocorrências. Veja abaixo os elementos do *frame* pertencentes ao *frame* de experiência de dano corporal:

¹ O projeto baseia-se nas definições dos frames em língua inglesa, pois visa construir para o português do Brasil a contraparte da rede semântica que, há dez anos, já vem sendo realizada para o inglês pelo projeto FrameNet, em Berkeley, na Califórnia, liderado pelo professor Charles Fillmore. Entretanto, não houve nenhum impedimento de que, na medida em que os dados fossem analisados, observasse algum contraste quanto à definição do *frame* em inglês em relação ao português; logo, a definição do *frame*, bem como as suas classificações, foi passível de modificações.

3.1. Elementos do frame:

3.1.1. Nucleares:

Parte_do_Corpo [PartC]

Tipo semântico: Parte_do_Corpo

O local do corpo do **experienciador** onde a lesão corporal se localiza.

Eu **cortei** **meu dedo** no envelope.

Experienciador [Exp]

Tipo semântico: sentiente

O ser ou entidade que é lesionado.

O esquilo **esfolou** **seu** rabo.

Então **eu** **me** **cortei** em um envelope.

3.1.2. Não nucleares

Evento [Evento]

O evento em que a lesão corporal ocorre.

Eu **quebrei** meu braço **em um acidente**.

Duração [Dur]

O período de tempo em que o **Experienciador** repetidamente se machuca.

Paulo deu pontapés no sofá **durante vários meses** antes de se acostumar com sua nova localização.

Frequência [Freq]

O número de vezes que o **Experienciador** tem a experiência de dano ao corpo.

Sue **bateu** seu dedão **três vezes** hoje.

Entidade_danificada [Ent_Dan]

O **Experienciador** se machuca em uma entidade danificadora.

Ele me perfurou, mas ele **acertou** seu punho **em meu nariz**.

Iterações [Int]

O número de vezes que o dano ocorre ao **experenciador**.

Em **machuquei** meu dedo mínimo nesses malabares **pela segunda vez** na última hora.

Manner [Manr]

Tipo semântico: maneira

Maneira na qual a lesão se encontra.

Lugar [Lugar]

Tipo semântico: relação_locativa

O lugar onde o evento danoso ocorre.

Ela **machucou** sua cabeça **no playground**

Gravidade [Grav]

A extensão na qual o **experenciador** é afetado pela lesão.

O suspeito **machucou** sua perna **gravemente** pulando a cerca.

Tempo

Tipo semântico: Tempo

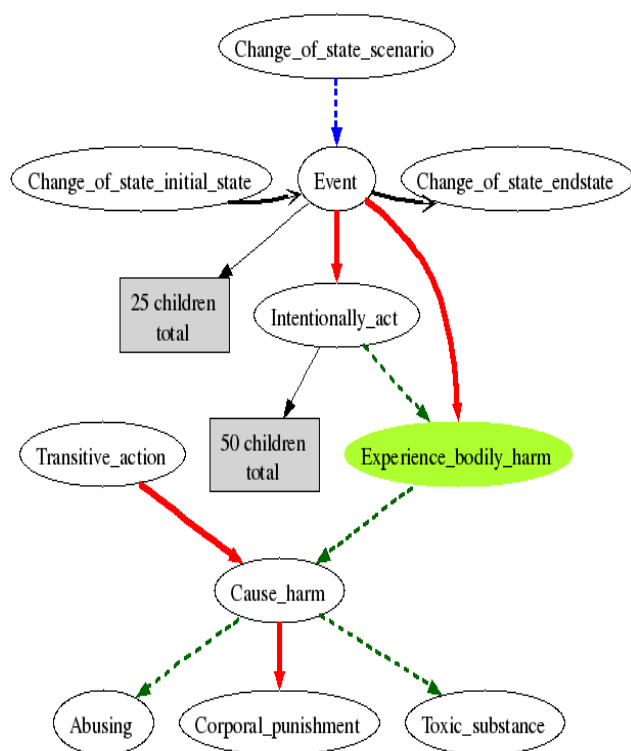
O tempo quando o evento danificador ocorre.

Então você **cortou** sua perna na moldura da janela **ontem**, certo?

Vale ressaltar que, no decorrer da etapa de rotulação dos elementos de *frames*, em algumas ocorrências, a unidade lexical “cortar” evocou o *frame cause harm*, traduzido como causar dano. Verificando, desse modo, que existe uma relação interframes, *frame* de experiência de dano corporal com *frame* causar dano. Tal relação, de acordo com a FrameNet, dá-se de forma que o primeiro é usado pelo segundo. Ou seja, o *frame* de experiência de dano corporal é subframe de causar dano. Observa-se, assim, que parte da cena evocada pelo *frame* usuário, nesse caso causar da-

no, é uma cena evocada pelo *frame* ancestral, o *frame* experiência de dano corporal¹.

Nesse sentido, constatou-se que há uma relação de herança entre o *frame* de experiência de dano corporal com o *frame* de evento. Sendo este o *frame* de herança e aquele o *frame* herdeiro, em outras palavras, o *frame* de experiência de dano corporal é um tipo de evento. Logo, tudo o que é verdadeiro no *frame* de evento também o é no *frame* de experiência de dano corporal. Por fim, ressalta-se que o *frame* de experiência de dano corporal usa o de ato intencional, *intentionally act*. A fim de compreender como que se processa essa relação interframes, segue o gráfico abaixo:



¹ Para a realização desta pesquisa, separaram-se as ocorrências que evocam o *frame* causar dano para, quiçá, futuras investigações e atentou-se apenas para as ocorrências do *frame* de experiência de dano corporal, já que essas são o foco do subprojeto.

Após a limpeza das ocorrências encontradas nos *corpora*, deu-se início ao processo de rotulação das ocorrências levantadas e, em seguida, o estabelecimento de padrões de valência dos predicadores lexicais. Segue abaixo os padrões de valência desenvolvidos na pesquisa:

3.2. Padrões de valência

3.2.1. 1º Padrão

Elementos do frame: Experienciador, Parte do corpo

Realizações sintáticas: Experienciador (Ext – SN), Parte do corpo (Obj –SN)

1) Bobbitter, a palavra já existente nos Estados Unidos, significa **CORTAR o pênis do amante**, inspirada naturalmente no affair Lorena Bobbit .

Camadas	CORTAR	o pênis	do amante
EF		Parte do corpo	experienciador
FG		Obj	Ext
TS		SN	SN
Verbo			

2) O braço. –Em Barcelonta? Ou contra os suecos? –Na casa dele, –com a mulher dele, e só por isso **me CORTOU o braço**. –Ah! –Depois disso ficamos... –amigos, fizemos as malas e... partimos os dois... –com o monge

3) Estava desequilibrado, –não foi a primeira vez que tentou se matar. –Porque matou Daniels. –Quase **lhe CORTOU a cabeça**, tirou-lhe o coração do peito! –Ninguém sonha com isso! Você viu tudo, não foi? – Você

4) Único aspecto a que eu tinha algum reparo a fazer era... –como é que podíamos fazer... –quando mandam **CORTAR a cabeça de João Batista?** –<i> – É algo que eu não tenho... </i> <i> – Delineado. </i> – <i> – Ainda

5) Baú cheio de tesouros. –A lenda diz que –ele deixou dois homens de sua tripulação vigiando. –Mas **CORTOU as pernas deles** pra que não pudessem fugir. – Isso é uma história estúpida. – Está bem. – Jim!

3.2.2. 2º padrão

Elementos do frame: Experienciador; Parte do Corpo

Realizações Sintáticas: Experienciador – INI-; Parte do Corpo – Obj – SN

6) Sabia que se acalmaria. –É só barbear amigo, fica calmo. – Adivinha. –Não se mova, não quero que **CORTE** a garganta. –Seu Filho da Puta ! Vamos! –Tira ele daí! Tira ele daí! –Que diabo... –Arthur! –Ei

Camadas	CORTE	a garganta	
EF		Parte do corpo	Experienciador INI
FG		Obj	
TS		SN	
Verbo			

7) Sabia? –Um homem quer uma garota que o escute. –Uma garota que cozinhe, costure e limpe. –Preferiria **CORTAR** o pescoço. **CORTAR** as veias. –Serei alguém importante. –Irei a Paris... –...vou estudar música e

8) Fisiológica, né? É assim uma cirurgia, não deixa de ser, e que muitas vezes aquela anestesia que se toma pode prejudicar. E você ter de **CORTAR** a barriga. E eu tenho a impressão que deve ter que **CORTAR** a musculatura também. Depois aquilo é tudo suturado, pode dar aderências

9) Não havia também, como se tratar, não havia jeito daquilo, ele ficou, ele tem uma mão aleijada, inutilizada, ficou sem, porque **CORTOU** nervo, tendão, veia, cortou tudo, por causa dos mosquitos e tudo isso. Nós "flitávamos" assim, botávamos aquele "flit", antes

3.2.3. 3º padrão

Elementos do frame: Experienciador (Conflação); Parte do Corpo

Realizações Sintáticas: Experienciador – INI-; Parte do Corpo – Obj – SN

10) Não Yoon-jin. Tae-yeon, faz favor. –Todo é culpa minha. – Farei tudo o que me peças. –Se desejar, **CORTAR** meus dedos. –Poderia arrancar-me os olhos. –Não, até poderia me tirar o coração. Faz favor. – Faz

Camadas	CORTE	meus dedos	
EF		Parte do corpo	Experienciador INI
FG		Obj	
TS		SN	
Verbo			

3.2.4. 4º padrão

Elementos do frame: Experienciador (conflação), Parte do corpo

Realizações sintáticas: Experienciador (Ext – SN), Parte do corpo (Obj –SN)

11) Especiais esteve muito mal. –E o Chuck e a Terry ficaram aleijados... –e... –Bem, os teus dedos foram CORTADOS –Aqui? –Heather, tu provavelmente estiveste meia acordada... –e vi os meus dedos serem cortados quando

Camadas	os teus dedos	foram	CORTADOS	
EF	Parte do corpo			Experienciador INI
FG	Obj			
TS	SN			
Verbo		Auxiliar		

12) Especiais esteve muito mal. –E o Chuck e a Terry ficaram aleijados... –e... –Bem, os teus dedos foram cortados. –Aqui? –Heather, tu provavelmente estiveste meio acordada... –e vi os meus dedos serem CORTADOS quando

3.2.5. 5º padrão

Elementos do frame: Experienciador (Conflação), Parte do corpo, Maneira

Realizações sintáticas: Experienciador (Ext – SN), Parte do corpo (Obj –SN), Maneira (Adv – SP)

13) Seu cérebro foi CORTADO em lâminas e usado em simulações por computador.

Camadas	Seu cérebro	foi	CORTADO	em lâminas
EF	Parte do corpo			Maneira
FG	Obj			Adv
TS	SN			SP
Verbo		auxiliar		

3.2.6. 6º padrão

Elementos do frame: Experienciador (INI), Parte do corpo, Maneira

Realizações sintáticas: Experienciador INI , Parte do corpo (Obj – SN), Maneira (Adv – SP)

14) Só era possível ver a mesa operatória de longe, e nenhum close do **pênis** sendo CORTADO foi transmitido

Camadas	pênis	sendo	CORTADO	
EF	Parte do corpo			Experienciador INI
FG	Obj			
TS	SN			
Verbo		Auxiliar		

3.2.7. 7º padrão

Elementos do frame: Experienciador

Realizações sintáticas: Experienciador (Ext – SN)

15) Está me assustando. –Não, você está me assustando, Meryl. – O que você vai fazer? **Me** picar, fatiar e **CORTAR** ? –Mil utilidades! – Faça alguma coisa! –O quê? O que disse? – Com quem está falando? – Nada. Eu não

Camadas	me	CORTAR
EF	experienciador	
FG	Ext	
TS	SN	
Verbo		

3.2.8. 8º padrão

Elementos do frame: Experienciador INI

Realizações sintáticas: Experienciador (INI)

16) E ele foi botar, mas com uma mão só quis pegar a janela que era de, de guilhotina, pra aguentar. Enterrou a mão pela janela, **CORTOU** tudo. Aí teve que ser operado, o médico me disse que não sabia nem se ele perderia a mão ou não, porque, começaram a fazer:

Camadas		CORTOU
EF	Experienciador	IN
FG		
TS		
Verbo		

3.2.9. 9º padrão

Elementos do frame: Experienciador (Ext– SN)

Realizações sintáticas: Experienciador (Ext-SN)

17) Aqueles pagãos selvagens sedentos de sangue! –Quantos morreram? –Foi uma família inteira, eles foram CORTADOS e mutilados. – Os pais e duas crianças. –A família Metz pegou a estrada Spearfish voltando para Minnesota

Camadas	eles	foram	CORTADOS
EF	Experienciador		
FG	Ext		
TS	SN		
Verbo		Auxiliar	

3.2.10. 10º padrão

Elementos do frame: Experienciador (Ext-SN)), Parte do corpo

Realizações sintáticas: Experienciador (Ext – SN), Parte do corpo (Obj –SN)

18) Você não atira em um delator. –Você faz ele sangrar, faz ele sofrer. –A língua de Clawson foi CORTADA fora. –Ele foi castrado e seu pênis foi enfiado em sua boca. –Isso é exatamente o que eu disse que

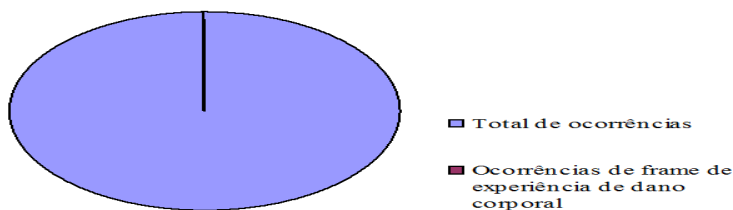
Camadas	A língua	Clawson	foi	CORTADA
EF	Parte do corpo	Experienciador		
FG	Obj	Ext		
TS	SN	SN		
Verbo			Auxiliar	

As tabelas abaixo mostram a distribuição do número de ocorrências levantadas com a unidade lexical “cortar” nos *corpora* correspondentes aos acervos eletrônicos AC/DC e *Sketch Engine*.

AC/DC	
Corpus	Total de ocorrências
ANCIB	10
ECI-EBR	92
NILC/São Carlos	2.258

SKETCH ENGINE	
Corpus	Total de ocorrências
Legendas de filmes	12.117
NURC-RJ	327

O gráfico indica que, do total de 14.804 ocorrências levantadas com a unidade lexical “cortar”, apenas em 18 encontrou-se o frame de experiência de dano corporal:



4. Discussão e conclusões

A partir da delimitação da noção de frame, enquanto categoria teórica, proposta nos estudos de Fillmore da Semântica Lexical, mesmo que ainda no modelo chomskyano, pretendia-se prever a sintaxe sentencial por meio da valência dos predadores lexicais, tendência essa hoje muito explorada pelos linguistas nos estudos gramaticais. Mas foi, nos anos 80, com a afirmação da linguística cognitiva, que se compreendeu *frame* como um processo de conceptualização e categorização, ou seja, um tecido conceptual, cultural, cognitivo subjacente.

Visto que, conforme prevê essa corrente linguística, a linguagem é um processo cognitivo, é imprescindível, portanto, admitir que há conjuntos de conhecimentos sobre os quais a linguagem se realiza. Esses conjuntos são constituídos de estruturas mentais que podem ser estáveis ou transitórias. Nesse sentido, “[...] a linguagem funciona como operadora da conceptualização socialmente localizada através de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo.” (SALOMÃO, 1999, p. 64). A linguagem, assim, funciona como um instrumento

cognitivo, decorrente da percepção visual e/ou do raciocínio, que aciona um conjunto de princípios operativos, cujas bases se fundamentam tanto na memória quanto no contexto da situação comunicativa (SALOMÃO, 1999).

Desse modo, a partir disso, pode-se admitir *frame* como um processo mental pelo qual organizamos o pensamento e categorizamos as coisas do mundo. Ou, em outras palavras, pode-se dizer que “as palavras pertencentes a um frame são representações lexicais de uma esquematização coerente da experiência o do conhecimento” (FILLMORE apud GAWRON, 2008).

É com base nessa noção de *frame* que esta pesquisa busca contribuir com a criação, a partir de evidências extraídas de *corpora* eletrônicos, de uma rede semântica aplicada ao léxico do português do Brasil, segundo os parâmetros do Projeto FrameNet Brasil, para que futuramente haja possibilidades de aplicação tecnológica. Como, por exemplo, a criação de um dicionário eletrônico, cujas entradas lexicais sejam definidas pelos *frames* a que correspondem.

Além disso, destaca-se, por último, que o projeto desperta grande interesse na área de Processamento da Linguagem Natural (PNL), já que os subcorpora constituídos no processo da descrição lexicográfica permitirão o treinamento de computadores para operar tarefas de tradução automática, extração de informação, paráfrases, sumariamento e tradução de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAWRON, J.M. *Frame Semantics*. Manuscript, San Diego State University, 2008.

RUPPENHOFER, J. et al. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. 2006. Disponível em: http://framenet.icsi.berkeley.edu/index.php?option=com_wrapper&Itemid=126. Acesso em: 07-2010.

SALOMÃO, Maria M. M. *FrameNet Brasil: Um trabalho em progresso*. In Calidoscópio, Vol. 7.2. 2009. Disponível em: <http://www.franenetbr.ufjf.br>. Acesso em: 07-2010.

_____. A questão da construção de sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v.3, n.1. Juiz de Fora: EDUFJF, 1999, p.61-79.

**UMA EDIÇÃO INTERPRETATIVA EM MEIO DIGITAL
PARA AUTO DA BARCA DO RIO DAS LÁGRIMAS DE IRATI,
DE JUREMA PENNA**

Isabela Santos de Almeida (Ifbaiano/UFBA)

izzalmeida@gmail.com

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

boorgesrosa66@gmail.com

1. Auto da Barca do Rio das Lágrimas de Irati: texto e transmissão

O espetáculo teatral *Auto da Barca do Rio das Lágrimas de Irati* (1983) foi o resultado de uma das experiências de Jurema Penna, dramaturga e atriz baiana, na execução do *Projeto Chapéu de Palha*, cujo principal objetivo era a disseminação do teatro pelo interior da Bahia, despertando uma valorização da identidade cultural local. Para alcançar a meta do projeto, os instrutores que promoviam as oficinas entravam em contato com os articuladores culturais da cidade, de maneira a sensibilizá-los para o trabalho. O processo durava, em média, vinte e dois dias entre a realização de oficinas e a encenação.

Com um grupo formado, eram oferecidas oficinas de dicção e preparação corporal, visando ao desenvolvimento da expressão artística para a encenação. Ao mesmo tempo, realizavam-se coletas de informações sobre a região, de maneira a identificar os mitos, lendas e histórias, dispersas ou fragmentadas, que efetivamente fossem representantes da identidade cultural do povo daquela região. A partir dessas informações, preparava-se o texto do espetáculo e procedia-se ao ensaio e apresentação.



Figura 1 – Jurema Penna em reportagem de divulgação do *Projeto Chapéu de Palha*

Fonte: Jornal da Bahia, 23 maio 1985

Na cidade de Juazeiro, município baiano localizado às margens do Rio São Francisco, em 1983, o *Projeto Chapéu de Palha* resultou no espetáculo *Auto da Barca do Rio das Lágrimas de Irati*, script construído a partir da colagem de textos de diversos autores¹ da região de Juazeiro e de Petrolina, encenado por artistas locais.

O enredo se estrutura em torno do Rio São Francisco, iniciando pela lenda da índia Irati e o mito de formação do rio a partir de suas lágrimas; passa a narrar o cotidiano da população ribeirinha: a infância e seus brinquedos, as crianças que crescem e se tornam mulheres e homens que tiram do rio seu sustento, mas que temem a força poderosa de suas vazantes e enchentes.

O projeto foi recebido com bastante entusiasmo pela população da cidade. Observe-se reportagem publicada em Juazeiro (JUREMA, 1983): “Numa sucinta análise de como vai o curso ministrado pela fenomenal *Jurema Penna*, podemos afirmar que está sendo coroado de êxito”. A matéria considera, por fim, que este projeto é “de grande importância para a cultura” de Juazeiro e Região. A encenação da peça aconteceu “dentro de uma chata², sobre o rio São Francisco, à noite, a plateia assistindo-a do cais de Juazeiro”³.

Do ponto de vista material, o texto em questão é transmitido por meio de uma cópia de datiloscrito com 22 folhas, totalizando 732 linhas e folhas numeradas ao ângulo superior direito. Suporte com manchas de ferrugem na capa e folha 1. Marcas feitas por grampos à margem esquerda. Folhas perfuradas à margem esquerda para fins de encadernação. Suporte em bom estado de conservação, cuja mancha escrita encontra-se esmaecida devido à ação do tempo. Há poucas correções⁴ no texto: d<o>_{d/a}_m (f.11, L.3), d<o>_{d/e}_m (f.11, L.7), ca[↑a]_mtingueiro (f.12, L.24) <p>_{d/P}_metrolina (f.13, L.30), pei<r>_{d/t}_mo (f.14, L.32), m<o>_e_mdo (f.15,

¹ Para construir o texto do espetáculo, foram utilizados os autores: Pedro Raimundo, Antonio de Santana Padilha, Manuka, Josias, Wilson G. Duarte, Dedé, Esmelinda Pergentino Nunes, Euvaldo Macedo Filho, Ruy Santos, Joseph Wallace Faria Bandeira, João Gilberto, Paulo Benevides, G. Muccini e Otoniel Gondim.

² Embarcação de fundo chato.

³ Depoimento de Odomaria Bandeira dado a Isabela Santos de Almeida, via e-mail, em 12 jan. 2011.

⁴ São símbolos utilizados para descrever as correções: < > / \ substituição por sobreposição / supressão por sobreposição; [↑] acréscimo na entrelinha superior; seguidos de _m para correções manuscritas, e _d para correções datiloscritas.

L.15), <Cidade>_d/Casa_m Nova (f.19, L.23). Seta manuscrita indicando localização de rubrica na f. 16 *Na Margem do São Francisco (Alegria)(Todos cantam)*. Assinatura e rubrica de Jurema Penna na última folha do texto.

Vale ressaltar que, apesar de ter sido encenado ainda no período de vigência da censura federal, este texto não foi submetido ao protocolo da Censura Federal. Acredita-se que isto se deva ao fato de este projeto estar ligado a um órgão do governo do estado e não obedecer aos padrões do circuito comercial de teatro, restringindo-se a uma ação de alcance reduzido.

2. A construção de uma edição interpretativa em meio digital

Tendo em vista que *Auto da Barca do rio das lágrimas de Irati* trata-se de um texto construído tomando-se o processo de citação como operador de intertextualidade, além de ter como uma de suas funções a divulgação do nome dos artistas desta região, preparou-se uma edição interpretativa que buscasse evidenciar esses dois elementos no texto editado. Optou-se, também, pelo uso do meio digital na apresentação da edição, pois através do uso de *hiperlinks*, foi possível relacionar à edição, o material paratextual, composto por fotografias, músicas e outros textos diversos.

Uma edição interpretativa é, assim, definida como

...edição crítica de um texto de testemunho único; nesta situação, o editor transcreve o texto, corrige os erros por conjectura (*emendatio ope ingenii*) e registra em aparato todas as suas intervenções. [...] para além da transcrição e da correção de erros, o editor atualiza a ortografia e elabora notas explicativas de carácter geral. (DUARTE, 1997, p. 77)

As notas explicativas trazem elementos relevantes para a compreensão do texto, bem como do seu entorno histórico, social e cultural. Não se trata, no entanto, de uma edição comentada, pois adquire o caráter crítico, a partir do momento em que o editor busca referências literárias e culturais, confrontando-as com o texto e estabelecendo elos entre eles. Ademais, o comportamento do editor é mediado por critérios estabelecidos para a preparação do texto. Estes critérios dizem respeito a apresentação do texto, realização de correções e atualização de grafia. Supera-se, assim, a reprodução documental ao disponibilizar um texto preparado com base em decisões críticas.

A edição foi construída por meio do programa *Web Page Maker*, versão 3.2.1. Ao acessá-la, uma tela do navegador de internet será aberta com a página inicial da edição (Cf. **Figura 2**), nela estará o *menu* de onde se pode acessar: a) orientações para a navegação; b) texto crítico e aparato de notas; c) edição e fac-símiles; d) lista de materiais audiovisuais (com referências). A navegação da edição obedece aos mesmos critérios da navegação em sites de internet, todas as páginas possuem um botão “Voltar”, para retornar ao lugar de origem, e um botão “Menu”.



Figura 2 – Página inicial da edição de *Auto da Barca do Rio das Lágrimas, de Irati*

Para a apresentação da edição interpretativa, optou-se pelo uso do suporte digital. A estrutura de *hiperlinks* favoreceu a disponibilização do texto crítico e de suas notas de modo mais completo, sem a necessidade de um aparato carregado de informações, disposto à margem do texto. Os *hiperlinks* utilizados na edição podem ser de primeiro nível, em que ao posicionar o *mouse* sobre a palavra, ou trecho destacado, aparece uma caixa flutuante com a informação, permanecendo-se na mesma página. Este recurso foi utilizado para apresentar o aparato de variantes, no qual se encontram as correções de erros óbvios, atualização de ortografia e

correções da pontuação. As lições que foram corrigidas estão assinaladas em **negrito**, conforme **Figura 3**.

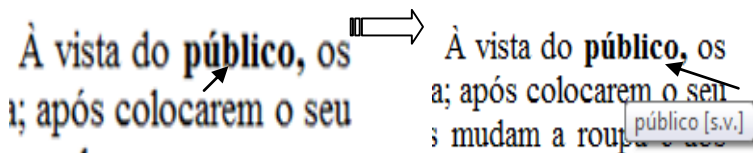


Figura 3 – Ilustração do aparato de variantes, *hiperlink* em primeiro nível.

Os *hiperlinks* de primeiro nível também foram utilizados para a apresentação do aparato de notas. A palavra é marcada em roxo e ao se posicionar o mouse sobre ela, a informação da nota explicativa aparece em forma de caixa flutuante, como se observa na Figura 4.

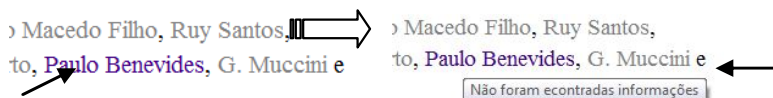


Figura 4 – Ilustração do aparato de notas, em primeiro nível.

Por sua vez, nos *hiperlinks* de segundo nível, ao clicar sobre a palavra ou trecho destacado, outra página do navegador será aberta com a informação da nota explicativa (Cf. **Figura 5**).



Figura 5 – Aparato de notas, em segundo nível.

Vale ressaltar que não se trata de uma edição eletrônica, visto que nenhum *software* foi utilizado para a construção da edição, apenas para a composição do texto crítico¹.

Na edição interpretativa em meio digital, além de se apresentar o texto crítico acompanhado do aparato de notas do editor, optou-se por trazer o texto crítico acompanhado dos fac-símiles do testemunho (Cf. Figura 6).

Menu																			
		[8]																	
	MULHERES	-	Quer correr, quer voar como gaivota manhosa sem saber onde pousar. Minha boneca é feliz. Seu sapatinho de pano nunca foi de cinderela no entanto é a mais bela das bonecas do bazar.																
5																			
10			Sem os guizos pra brincar sem sapatos pra dançar nas noites de fantasia..."																
15	HOMENS	-	"Peguei uma lata de banha fiz caminhões e carretas onde carregou meus sonhos nesta castiça tão seca!"																
20	MULHERES	-	Quando a chuva chegar vou fazer muitos brinquedos de barro molhado criar bonecas e arvoredos																
	MISTO 6	-	De galho seco um cavalo da terra molhada tudo faço																
Capa		01	02	03	04	05	06	07	08	09									
10		11	12	13	14	15	16	17	18	19									

Figura 6 - Texto crítico acompanhado de fac-símiles do testemunho

3. Considerações finais

Pretendeu-se, com a proposta de edição interpretativa em meio digital, oferecer uma leitura rica e produtiva, experiência distinta, não apenas em decorrência do suporte utilizado, mas da exploração dos diversos recursos do meio digital. Vale ressaltar que se trata de uma proposta inicial, que deverá sofrer ajustes, conforme a demanda. A realização dessa edição resultou em um importante exercício para a compreensão da ferramenta em suas possibilidades e limitações, para, dessa forma, problematizar a sua aplicação a textos de tradição mono e politemunhal.

¹ Para mais informações sobre edições eletrônicas consultar Camões (2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Luiz Fagundes. Glossário. In: _____. *Crítica textual*. Lisboa; Universidade Nova de Lisboa, 1997. 106 p. Relatório apresentado a provas para a obtenção do título de Agregado em Estudos Portugueses, disciplina Crítica Textual, p. 66-90.

CAMÕES, José. Autores quinhentistas de teatro em edição eletrônica – I Sá de Miranda. *Idearte – Revista de Teorias e Ciências da Arte*, ano 1, n. 1, p. 73-91, jan/mar, 2005. Disponível em: <http://www.idearte.org>. Acesso em: 3-08-2010.

CAMÕES, José. *Edição em CD-ROM de Gil Vicente: Todas as Obras*. 2002. Disponível em: http://www.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/centro-estudos-teatro.htm. Acesso em: 3-08-2010.

JUREMA Penna em Juazeiro. *Jornal de Juazeiro*. Juazeiro, 20 nov. 1983.

PENNA, Jurema. *Auto da barca do rio das lágrimas de Irati*. Juazeiro, 1983.

UMA RELAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL PARA AS ANÁFORAS NÃO CORREFERENCIAIS

Alex de Britto Rodrigues (UFPR)

britto4r@gmail.com

1. Introdução

Este trabalho visa investigar o fenômeno conhecido como “anáfora não correferencial” (associativa e indireta), buscando rastrear alguns mecanismos que a configuram linguisticamente. Mais precisamente, busca elucidar qual o mecanismo semântico que associa uma expressão referencial a um antecedente no discurso, de modo que, mesmo ambos não sendo correferenciais, a expressão anafórica depende do antecedente para determinar seu referente. Sendo esse processo constituído por meio de uma *expressão referencial*, o foco do trabalho recai sobre as anáforas *lexicais* (ou seja, as pronominais são marginais ao escopo analisado). Nesse sentido, a intenção, aqui, não é definir o que é anáfora não correferencial (pois, para isso, seria necessário fazer uma abordagem multidimensional, fugindo do foco proposto), mas sim buscar iluminar a relação linguístico-semântica envolvida em tal processo.

É buscado, primeiramente, mesmo que de modo não definitivo, dizer o que se entende por “anáfora” e justificar esse rótulo para o fenômeno em questão (anáfora não correferencial), já que “‘anáfora’ é um título genérico para um grande emaranhado de problemas” (ILARI, 2005, p. 103). Posteriormente, é almejado um caminho que elucide o tipo de anáfora observado. Para tanto, considerando a hipótese de que as expressões anafóricas ditas não correferenciais “se prendem” às expressões antecedentes por meio de algum mecanismo baseado em uma relação semântica, possivelmente de caráter eventivo, este trabalho objetiva buscar algumas respostas na perspectiva teórica de Ramchand (2008), que dá suporte para esse tipo de consideração. Será pretendido, assim, confrontar a hipótese delineada com exemplos de ocorrências reais, de modo a explorar vantagens e limitações que venham a surgir no andamento da pesquisa.

As considerações sobre o conceito de anáfora estão longe de serem uniformes devido à existência de perspectivas muito diferentes, tanto funcionalistas quanto formalistas. Partindo de uma perspectiva semântica, o conceito de anáfora é aproximado do de dêixis de tal modo que os

dois conceitos não apresentam diferenças relevantes. Tanto a anáfora como a dêixis são vistos como um processo de preenchimento de uma variável por meio de um referente, ou seja, um processo que trata da determinação de um referente para uma dada expressão. A diferença entre os dois conceitos, mesmo que reconhecida, é abstraída, como diria Heim e Kratzer (1998, p. 240, *apud* BASSO, 2009, p. 50): “como semanticistas, nós abstraímos das estratégias de determinação de referência e das condições que elas requerem para funcionar”¹. Desse modo, anáfora e dêixis são tipos de indexação, e em certo estágio de análise isso basta, sendo a diferença entre os dois conceitos irrelevantes.

Sendo assim, ao explorar um tipo de anáfora, o que fazemos é considerar um tipo de preenchimento de variáveis. Todavia, a diferença entre dêixis e anáfora pode ser mantida na medida em que reconhecemos que elas não se esgotam no processo de preenchimento de variáveis, configurando simultaneamente processos semânticos, sintáticos e cognitivos. Desse modo, as especificidades da anáfora, que tem a variável preenchida por meio de um antecedente no discurso, e da dêixis, que promove esse preenchimento por meio do contexto (perceptual ou não), mesmo que comumente dispensadas em certo nível de observação, são consideradas aqui pelo motivo de que anáforas operam relações formais específicas, especialmente as que buscaremos analisar neste trabalho. É importante frisar que tal consideração difere da perspectiva funcional porque o objetivo desta é procurar responder como ocorre a manutenção, promovida pelos interlocutores, do referente ou do fluxo informacional (cf. BASSO, 2009, p. 51). Além disso, a perspectiva funcionalista vai muito além de considerar o processo de preenchimento de variáveis e as relações linguísticas concernentes à anáfora, cunhando a ideia de que “referência é, sobretudo, um problema que diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; e que o discurso constrói os ‘objetos’ a que faz remissão (‘objetos de discurso’), ao mesmo tempo que é tributário dessa construção”. (KOCH, 2006).

Nesse sentido, o foco de uma perspectiva funcionalista é outro, pois procura dar relevância a questões extralinguísticas, em um nível de processamento sociocognitivo e discursivo. A perspectiva aqui assumida, mesmo levando em conta a especificidade da anáfora, especificidade comumente considerada em uma perspectiva funcionalista (já que a dife-

¹ “as semanticists, we abstract away from the strategies of reference resolution and the conditions they require to succeed”.

rença entre anáfora e dêixis não é normalmente vista do ponto de vista estritamente semântico, mas sim do ponto de vista perceptual ou processual), encontra-se em um quadro formal porque visa não extrapolar o sistema linguístico ou sistema subjacente a ele e busca explicar o processo do tipo de anáfora analisada (não correferencial) com apoio de uma teoria baseada em estrutura eventiva (RAMCHAND, 2008), de uma perspectiva formal. Porém, como é notado que os funcionalistas procuram, mais que os formalistas, definir anáfora, frente ou não à dêixis (cf. BASO, 2009, p. 52), o fato de a anáfora não correferencial ser tratada mais por funcionalistas é previsível, e em um panorama sobre as abordagens a tal fenômeno, é inevitável não comentar perspectivas funcionalistas, o que será feito na próxima seção.

2. *Abordagens textuais à anáfora não correferencial*

Uma anáfora não correferencial consiste em uma expressão anafórica que não possui o mesmo referente que seu antecedente. Esse tipo de anáfora é comumente subdividido em anáfora associativa e anáfora indireta, havendo divergências sobre essa divisão. Segundo Alves (2009, p. 35-39), Kleiber sugere uma definição e uma classificação, sob critérios estritamente semânticos, da anáfora associativa. As considerações de Kleiber apontam, assim, que há relações entre itens lexicais (relações léxico-estereotípicas) no processo desse tipo de anáfora, e os tipos dessas relações resultariam as subclasses de anáforas associativas: meronímicas, locativas, actanciais e funcionais. Farei uma breve explanação dessas subclasses a partir de exemplos conhecidos dos autores que tratam dessas anáforas.

Em “Não pegue a xícara amarela. A *asa* está quebrada.” (SCHWARZ, 2000 *apud* ALVES, 2009, p. 36), a *asa*, expressão cuja configuração indica um referente conhecido, é parte de a *xícara*, constituindo, portanto, uma relação parte-todo, ou meronímica. Já no exemplo famoso de Kleiber “Chegamos a uma cidadezinha. A *igreja* ficava no alto de uma colina.” (KLEIBER, 2001 *apud* ALVES, 2009, p. 37), a *igreja* relaciona-se com *cidadezinha*, pois a igreja se encontra em tal cidadezinha, constituindo uma anáfora associativa do tipo locativa. Em “A operação se passou bem. O *operado* e o cirurgião até mesmo brincaram juntos.” (KLEIBER, 2001, p. 324 *apud* ALVES, 2009, p. 38), o *operado* relaciona-se com a *operação* por ser um dos argumentos, actantes, da predicação de operação/operar. Por fim, em “Esse livro está em inglês, mas o *autor* é

russo.” (ALVES, 2009, p. 39), entre *o autor* e *esse livro* há uma relação em que uma expressão apresenta uma entidade-fonte de outra, configurando uma anáfora associativa funcional.

Em relação à denominação *anáfora indireta*, Alves (2009, p. 41) parte de considerações de Marcuschi (2000), que cita o exemplo: “Essa história começa com uma família que *vai a uma ilha* passar suas férias. /.../ Quando amanheceu eles foram ver como estava *o barco*, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.” (MARCUSCHI, 2000 *apud* ALVES, 2009, p. 41). Nesse exemplo, a expressão *o barco* não se relacionaria a um antecedente explícito, mas seria ancorada à informação contida em *vai a uma ilha*, sem que haja uma relação lexical, como no caso das associativas. Haveria, então, uma relação de uma expressão anafórica com uma âncora (algo no discurso prévio que não se relaciona de modo estritamente lexical com o anafórico), e essa relação seria estabelecida por processos cognitivos e interacionais mais gerais.

Alves (2009, p. 47) afirma, contudo, que não há diferenças substanciais entre anáfora associativa e anáfora indireta, a julgar, principalmente, pela semelhança entre exemplos comumente dados pelos autores. Em “Ontem fomos a *um restaurante*. *O garçom* foi muito deselegante e arrogante.” (MARCUSCHI, 2000), há um caso apontado como de anáfora indireta, mas percebemos que é semelhante à anáfora associativa funcional. Todavia, nesse exemplo, de acordo com Alves (2009, p. 47), apenas haveria um processamento cognitivo (sem base em uma relação lexical) mais elaborado do que nas anáforas associativas, isto é, haveria apenas uma diferença de escala de processamento.

Essa possível diferença talvez se mostre relevante, no decorrer da pesquisa, para o foco aqui proposto. De todo o modo, não trabalharei, enquanto essa diferença não se mostrar realmente pertinente, com os rótulos *anáfora associativa* e *anáfora indireta*, mas apenas com o *anáfora não correferencial*. E para que a anáfora não correferencial seja reconhecida, como já foi dito, é preciso que a referência da expressão anafórica seja identificada pela relação desta com algum elemento precedente.

Buscar essa relação, seguindo critérios semânticos, conforme já apontado, é o principal objetivo deste trabalho. Entretanto, a abordagem que será desenvolvida aqui é relevantemente diferente da de Kleiber, mesmo que esse autor procure se ater a considerações estritamente semânticas. O que podemos notar, na verdade, é que as considerações de Kleiber não vão muito além de identificar uma relação entre *englobante* e

englobado (KLEIBER, 2001, p. 80 *apud* ALVES, 2009, p. 33), sendo a classificação que o autor sugere baseada em descrições de tipos dessa relação. Assim, para o autor, tal relação se dá pelo fato de a expressão anafórica ser uma das entidades expressas pelo antecedente, isto é, uma das entidades englobadas no antecedente. Sem discutir os problemas de tal concepção¹, atenho-me a dizer que a abordagem teórica seguida aqui será diferente, assemelhando-se à de Kleiber somente pelo fato de considerar que há alguma relação lexical entre a expressão anafórica e o antecedente.

3. *Procurando relações lexicais nas anáforas não correferenciais*

Partindo do pressuposto de que o léxico corresponde a diferentes tipos de informações, algumas linguisticamente analisáveis e outras não (GRIMSHAW, 2005, p. 75), é preciso buscar uma abordagem a tais informações que nos permita observar relações pertinentes para o objetivo proposto. Para tanto, convém assumir a consideração de Grimshaw (2005, p. 76) de que o significado lexical se manifesta de duas formas: uma, linguisticamente ativa, chamada por ela de *estrutura semântica*; e a outra, linguisticamente inativa, chamada de *conteúdo semântico*.

Essa consideração é compartilhada por outros autores (GRIMSHAW se remete a PINKER, 1989, 1994) de diferentes modos², e aponta para a busca pela “estrutura semântica”, pois é o que é analisável. Um exemplo que Grimshaw (2005, p. 76) usa para ilustrar os dois tipos de significados que um item lexical carrega é a diferença entre as palavras *cachorro* e *gato*. Tais palavras possuem a mesma estrutura semântica, ou seja, não possuem diferenças sistemáticas analisáveis linguisticamente, mas possuem conteúdos semânticos diferentes³. Em tratamentos sobre o léxico, essa estrutura analisável é tratada de diversos modos, sendo o conteúdo não sistematicamente analisável deixado de lado, em algum lu-

¹ Alves (2009, p. 34) comenta como o exemplo “João morreu. A viúva estava inconsolável.” gera problemas para a ideia sobre a relação entre englobante e englobado, já que não podemos dizer que a viúva é um termo englobado de *morreu*.

² Podemos mencionar, como exemplo de outros autores que partem da distinção entre o que é linguisticamente analisável no léxico e o que não é, Marantz (1996) e Ramchand (2008), autores que usam o conceito de “Enciclopédia” para o que não entra na computação semântico-linguística.

³ Marantz (1996) cita o mesmo exemplo para dizer que a diferença entre as palavras *cachorro* e *gato* está na Enciclopédia (ver nota 4).

gar (Enciclopédia, conhecimento de mundo, etc.) que as abordagens teóricas tendem a não investigar.

Pustejovsky (1996) busca tratar do que é linguisticamente analisável (da “estrutura semântica”) por meio da relação entre composicionalidade e o significado lexical. Para o autor, a informação lexical, dentro de um léxico gerativo, é organizada em um sistema computacional que compreende, pelo menos, os seguintes níveis de representação: estrutura argumental (número e tipo de argumentos lógicos, realizados sintaticamente), estrutura de eventos (tipos de eventos e de subeventos contidos no evento), estrutura *qualia* (modo como um determinado item lexical se caracteriza e que lhe dá força relacional). Essa última estrutura se especifica em alguns papéis: constitutivo – relação entre um objeto¹ e suas partes; formal: distinção do objeto em um domínio maior; télico – propósito e função do objeto; e agentivo – fatores envolvidos no surgimento do objeto, na origem.

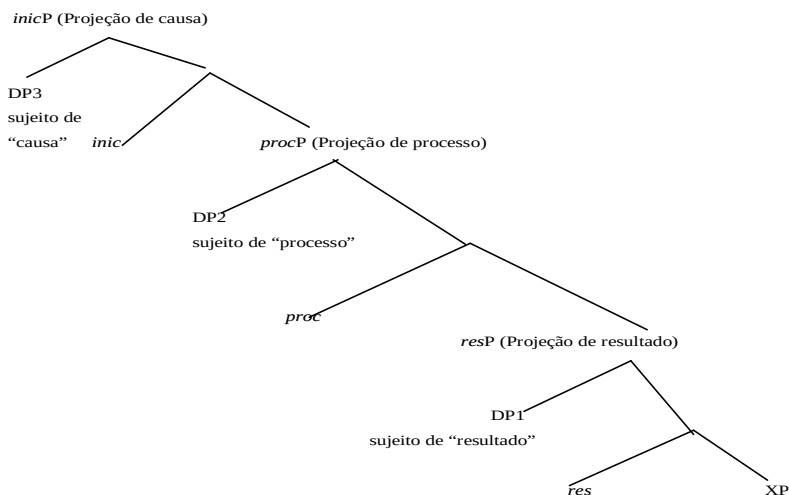
Sem a intenção de me aprofundar nesses elementos que Pustejovsky considera básicos em uma abordagem ao significado lexical, é interessante notar que o pensamento de Kleiber sobre a anáfora associativa constituir uma relação entre englobante e englobado parece capturar apenas uma relação *qualia* do tipo formal, não alcançando nenhum outro elemento apontado como pertinente e básico por Pustejovsky. Por mais que não seja feita, aqui, uma análise aprofundada dos níveis de representação de Pustejovsky, é levado em conta que os elementos apontados (estrutura argumental, estrutura de evento, aspectos definidos no *qualia*) são importantes para a caracterização e funcionamento do léxico. Nesse sentido, uma abordagem que estruture esses diversos elementos e contemple a relação entre eles é buscada. A proposta de Ramchand (2008), mesmo que considerando de maneira diferente os elementos mencionados por Pustejovsky, parece produtiva nesse sentido.

Em sua concepção sobre a constituição e o comportamento do léxico, Ramchand (2008) procura determinar os elementos que operam dentro de um sistema de combinação que capture as generalizações fundamentais a respeito de noções como papéis temáticos, estrutura de eventos (*aktionsart*) e seleção lexical. Assim, a autora estabelece uma estrutu-

¹ Sem a intenção de buscar uma definição precisa de “objeto”, é entendido, aqui, que ele é um particular concreto, diferente de elementos como “eventos” e “propriedades”.

ra eventiva sintaticamente representada em que subeventos possuem projeções com determinados primitivos.

Para Ramchand, são três os subeventos encontrados na estrutura: um subevento de causa, um de processo e um de resultado. Cada subevento possui, respectivamente, um argumento com um papel específico: iniciador, *undergoer* e resultante. Outros argumentos que não possuem relações aspectuais constituem material remático: *rema* e *path*. Esses primitivos são projetados na seguinte estrutura:



Nessa árvore, *inic*, *proc* e *res* são os núcleos das três projeções correspondentes aos três subeventos. DP3, DP2 e DP1 correspondem aos especificadores: iniciador, *undergoer* e resultante, respectivamente. Posta essa representação, percebe-se que ela indica uma hierarquia de projeções, a ser explicada e justificada.

A projeção *procP* é necessária em todos os predicados dinâmicos, uma vez que é a única projeção que indica mudança no tempo. *inicP* e *resP* não precisam estar presentes, sendo que representam subeventos estativos. *inicP* está presente quando é expressa uma causa, uma entidade que inicia um processo, enquanto *resP* está presente quando há um resultado expreso. Nesse sentido, uma justificativa para esses serem os primitivos de um evento dinâmico é pensar que esse evento necessita ser representado por uma porção dinâmica (*proc*), que pode ter um ponto de início (*inic*) e um ponto final (*res*). Desse modo, a existência desses pri-

mitivos é justificada por eles estarem presentes na constituição do percurso principal estabelecido por um evento dinâmico. É importante observar que a causa e o resultado do evento são vistos como subeventos de estado, já que causa e resultado não são necessários para haver um evento dinâmico.

Em um evento com esses três subeventos, *inic* implica *proc*, e este implica *res*, justificando a hierarquia proposta pela árvore. Além disso, essa hierarquização é evidenciada pelo fato de a diferença entre *inic* e *res* ser estabelecida pela posição hierárquica (a posição na árvore), já que os dois núcleos não se diferenciam pelo tipo de subevento, pois ambos são estados. Ou seja, é a posição hierárquica que define a diferença entre a causa e o resultado.

Assim, em um predicado como “desarmar a bomba” (traduzido do exemplo da autora em inglês), teríamos, primeiramente, um processo que se combina com um resultado. Essa combinação, por sua vez, seria recombinação com uma causa/início, já que esse predicado pede um elemento iniciador. Sendo assim, é sugerida a representação: desarmar a bomba (e) = $e1 \rightarrow (e2 \rightarrow e3)$, em que $e1$, $e2$ e $e3$ são os subeventos de causa, processo e resultado, respectivamente.

Além desses elementos mais básicos da estruturação proposta (os núcleos *inic*, *proc*, *res*; e seus especificadores (iniciador, *undergoer* e resultante), outros, que correspondem aos complementos dos núcleos, aparecem. Esses outros elementos formam o material remático e não são referenciados na estrutura de evento, não recebem predicação nem constituem seus próprios subeventos. O que eles fazem é prover os subeventos de certas propriedades. O material remático pode ser configurado como um *rema* ou como um *path*, a depender da propriedade que ele indica no subevento. Se o evento for estativo, não é possível estar presente um *path*, já que este implica mudança no tempo. Do mesmo modo, *path* não pode estar presente nos subeventos projetados por *inic* e *res*, ambos estados, ou seja, *path* apenas descreve o subevento de processo.

Nesse sentido, um evento configurado por um predicado estativo apresenta apenas *rema*, nunca *path*, já que não contém uma projeção *P-proc*. Esses eventos, formados com verbos estativos, possuem apenas *inic*, mas este não é considerado um causador de fato, já que para isso precisaria implicar *proc*. Então, *inic* implica apenas um estado. Esclarecendo os primitivos dessa estrutura, a autora os exemplifica, mostrando como se configuram seus papéis.

Iniciadores são entidades que possuem a propriedade denotada pelo subevento de iniciação, que permite o surgimento do subevento de processo. Exemplos¹ (em itálico):

1) *A pedra* quebrou o vidro.

2) *Karena* dirigiu o carro.

Undergoers são entidades que sofrem alterações de posição/estado. São homomorficamente relacionados com *paths*, ou seja, a escala/medida do movimento/mudança que o *undergoer* sofre é mensurada à medida que o *path* é “percorrido”. Exemplos:

3) *Karena* dirigiu *o carro*.

4) *A bola* rolou.

Exemplos de *path*:

5) *Karena* percorreu *a trilha*.

6) *Michael* correu *até a loja*.

Resultantes são entidades que possuem a propriedade de resultado. Exemplo:

7) *Michael* jogou o cachorro para fora.

Grounds de resultado formam o material remático que possui uma propriedade não gradual que descreve o estado resultativo. Exemplos:

8) *Karena* entrou *na sala*.

9) *Keyleigh* chegou *na estação*.

Observemos que esse último papel temático (*ground*), por descrever um subevento sem constituir subevento próprio, configura, assim como o *path*, um material remático.

Também são possíveis papéis compostos, como *undergoer*-iniciador e resultante-*undergoer*. Em ambos os casos, um mesmo argumento possui dois papéis. Exemplos:

10) *Karena* correu até a árvore. (*undergoer*-iniciador)

11) *Kayleigh* dançou. (*undergoer*-iniciador)

¹ Todos os exemplos desses papéis argumentais são adaptados da própria autora.

12) Michael empurrou o *carro* até a loja. (resultante-*undergoer*)

13) Katherine quebrou o *palito*. (resultante-*undergoer*)

Com esses elementos postos, é possível dizer que um evento conecta itens lexicais em uma estrutura baseada em determinados primitivos. É com essa conexão, dada no modelo combinatório proposto, que será trabalhado para tentar esclarecer a relação entre uma expressão anafórica e seu antecedente não correferencial. Nesse sentido, partimos da hipótese de que há uma estrutura eventiva por trás de tal relação, restando explicar como esta ocorre.

Escolhamos um exemplo, já citado, de Kleiber para verificar como se daria isso:

14) A operação se passou bem. *O operado* e o cirurgião até mesmo brincaram juntos.

Nesse exemplo, *o operado* relaciona-se com a expressão *a operação*. Pensando na arquitetura sugerida por Ramchand, podemos dizer que *operação*, um verbal, corresponde a um evento dinâmico, isto é, esse item lexical carrega, pelo menos, o traço *proc*, núcleo¹ da projeção de processo. Recordando que o especificador de *proc* recebe o papel de *undergoer*, ligado ao argumento que sofre alteração de mudança/estado, constatamos que tal argumento corresponde a *o operado*. Desse modo, encontramos uma relação entre expressão anafórica e seu antecedente baseada na estrutura eventiva de sintaxe de primeira fase.

Vejamos um exemplo de anáfora não correferencial dado Kleiber e como podemos analisá-lo:

15) Esse livro está em inglês, mas *o autor* é russo.

Primeiramente, podemos assumir que *o autor* é “fonte” de *esse livro*, conforme diz Kleiber. Mas, analisando esse exemplo sob a luz da estrutura eventiva proposta, percebemos que *esse livro* e *o autor* fazem parte do mesmo evento, em que há uma relação de *escrever* estabelecida. Nessa relação, *o autor* é o iniciador e *esse livro* é o *path*, já que um verbo implícito *escrever* possui como complemento, no exemplo dado, algo a ser criado, e essa criação descreve o percurso da escrita, finalizada quando *esse livro* estiver pronto.

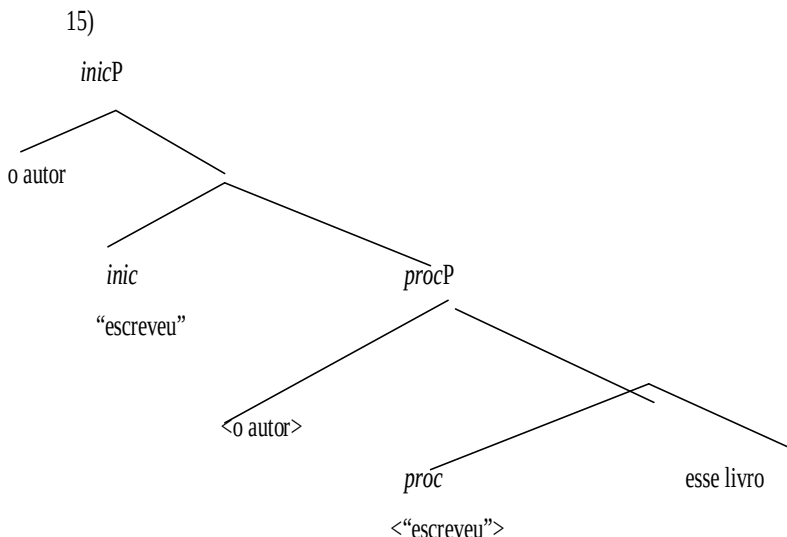
¹ Ramchand chama *inic*, *proc* e *res* ora de núcleos de projeção dos subeventos (conforme vemos na estrutura), ora de traços de categoria.

Esse exemplo analisado corresponde ao que Kleiber chama de *anáfora associativa funcional*. Vejamos outro exemplo do autor que também corresponde a essa subclassificação e verifiquemos se as observações expostas no parágrafo anterior se repetem:

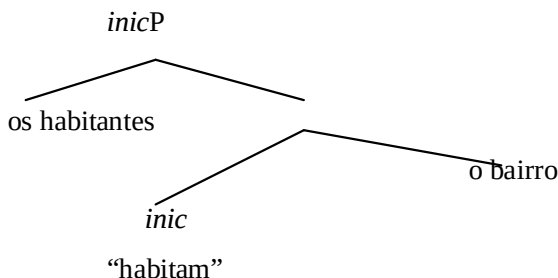
16) O bairro fica vazio durante o dia. *Os habitantes* trabalham no centro.

Nesse exemplo, vemos que a relação entre *os habitantes* e *o bairro* se dá por meio de um evento do tipo *habitar*, sendo que *os habitantes habitam o bairro*. O verbo implicado *habitar* é do tipo estativo, ou seja, o único traço categorial que carrega é *inic*. O complemento de tal tipo de verbo é o um material remático, uma vez que não há uma projeção *procP* como complemento. Assim, *os habitantes* ocupam a posição de especificador de *inic*, enquanto *o bairro* é um *rema*.

Como podemos notar que esses dois últimos exemplos, que Kleiber classifica do mesmo modo, configuram estruturas muito diferentes. Ao passo que o evento implicado em 15 possui as projeções *inicP* e *procP*, o evento implicado em 16 possui apenas a projeção *inicP*. Seriam assim representados:



16)



Como se pode notar, a classificação proposta por Kleiber para esses dois exemplos deixa de captar diferenças importantes. Além disso, deixaria de captar generalizações válidas, como a que relaciona o tipo de estrutura em 16 com exemplos que Kleiber classificaria de modos distintos, como pertencentes à anáfora associativa meronímica.

Essas observações são apenas exemplos de análises, buscando-se relações (entre expressões anafóricas não correferenciais e seus antecedentes) que capturem generalizações importantes, ou diferenciem os casos de acordo com especificidades relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVES, Antonia Suele de Souza. *Anáforas indiretas: uma rediscussão dos critérios classificatórios*. 2009. 116 f. Dissertação de mestrado em linguística. Universidade Federal do Ceará, Recife, 2009.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Linguísticos (IEL/UNICAMP)*, Campinas, n. 4, p. 105-118, jan./jun., 2003.

GRIMSHAW, Jane. *Words and structure*. Chicago: CSLI, 2005.

ILARI, R. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: KOCH, I. V. et al. (Orgs.). *Referenciação e sentido*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V. Linguística textual hoje: questões e perspectivas. In: SILVA, D. E. G. (Org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cânone, 2006.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social. In: _____. *Sentido e significação*: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

PUSTEJOVSKY, James. *The generative lexicon*. Cambridge: The MIT press, 1995.1996.

RAMCHAND, Gillian C. *Verb meaning and the Lexicon*: First Phase Syntax. Cambridge: Cambridge University press, 2008.

VARIAÇÃO NA LÍNGUA: UM ESTUDO ALÉM DO OLHAR SOCIOLINGÜÍSTICO¹

Jadione Cordeiro de Almeida (UEFS)

jadionealmeida@gmail.com

Josane Moreira de Oliveira (UEFS)

josanemoreira@aol.com

1. Introdução

Este trabalho apresenta *resultados preliminares* dos dados e da respectiva análise desta pesquisa. Ele surgiu da necessidade de observar brevemente a variação linguística com um olhar multifacetado, uma vez que as disciplinas na contemporaneidade não devem ser concebidas como estanques, mas como complementares.

O *corpus* em análise é composto por cartas escritas por alunos a colegas de mesma sala e ao diretor de um *campus* universitário. Essa amostra possibilitou identificar elementos que fazem parte da materialidade do texto, um discurso (in)formal ou misto, numa tentativa de complementar a ideia tradicional de que especialmente as “metáforas”, a “intertextualidade”, entre outros recursos da língua, são merecedores da constituição dos discursos.

Tendo como objeto de estudo *o comportamento linguístico como constituinte do discurso (in)formal ou misto* numa perspectiva interacional a partir dos postulados da ACD, esta análise considerou entre os expoentes *diretamente relacionados ao tema*: (FAIRCLOUGH, 2001), da análise crítica do discurso e (GOFFMAN; GUMPERZ, 2002), numa abordagem interacional.

¹ Muitas observações (análises) sobre os dados, bem como algumas reflexões necessárias – que melhor justificam a relação entre variação linguística a AD, ACD, Sociolinguística (interacional) e outras não mencionadas no corpo do artigo, como a Sociologia e a Filosofia – não figuram neste trabalho pelas limitações a respeito da extensão dos artigos a serem publicados.

2. O linguístico na construção do discurso

Esta seção se propõe (despretensiosamente) a tratar da relação entre o discurso e variação linguística uma vez que, na origem da análise do discurso da linha francesa, a integração entre *lingüística*, psicanálise e história constituía para essa disciplina a base da construção de seu objeto de estudo: o discurso. Da mesma forma, o aspecto linguístico não fora descartado da abordagem da análise crítica do discurso, numa nova perspectiva denominada linha anglo-saxã.

Para a AD, “as marcas formais, em si, *não interessam diretamente* ao analista. O que lhe interessa é *o modo como elas estão no texto*, como elas se ‘encarnam’ no discurso” (ORLANDI, 2007, p. 90, grifo meu). Assim, a análise linguística e a análise do conteúdo se propõem ao *produto* enquanto a AD, ao estudo do *processo*.

Rejeitada a noção de sujeito inconsciente e/ou deste acometido de esquecimento postulado pela AD, a ACD traz a concepção de sujeito transformador, capaz de mudar a sociedade e a si mesmo. Nessa perspectiva, pode-se trabalhar com a ideia de que o sujeito, num processo de interação, seleciona um comportamento linguístico que lhe parece adequado ao outro e à situação. Porém, as escolhas sintáticas, lexicais, de estrutura, entre outras, parecem associar-se intimamente a uma “aparente dicotomia” proposta aqui como “macros discursos” em seus usos/materialidade: “discurso predominantemente formal” e “discurso predominantemente informal” (havendo ainda em seu uso/materialidade linguística, como *discurso misto*), aos quais se estruturariam discursos outros, *subcategorizados*, que, por questão de situação, gênero textual escolhido, etc. motivariam um comportamento linguístico do sujeito ora monitorado, ora não monitorado, ora misto. Essa classificação do discurso surge da noção da ACD de que “a prática social (*política, ideológica* etc.) *é uma dimensão* do evento discursivo, da mesma forma que o texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99, grifo meu).

3. Comportamento linguístico e práticas sociais

Toda sociedade dita o comportamento daqueles que a compõe, o resultado, logo, é o que social e culturalmente diferencia um povo de outro, as regiões, ou até mesmo famílias de uma mesma comunidade. Com o comportamento linguístico não seria diferente. Desde a infância, as práticas do cotidiano em sociedade revelam à criança formas de pedir e,

consequentemente, de ser ouvido e/ou atendido. “Muitas das práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. [...] Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos” (CERTEAU, 1994, p.47). Nessa perspectiva, o autor ratifica a necessidade de o indivíduo conhecer as convenções sociais legitimadas pela sociedade (comunidade) em que está inserido, pois, só dessa maneira, ele conseguirá ser aceito como membro desse espaço e, dessa forma, ser ouvido e/ou acreditado.

Conhecer e reconhecer a aceitabilidade de um comportamento linguístico implica proximidade com a cultura do outro. No mercado escolar, por exemplo, espera-se por um “legado histórico”, que se utilize a variante de prestígio social, embora o dialeto culto não seja o vernáculo propriamente falado pela maioria dos nativos em situações naturais (TARALLO, 2007, p. 19). Nessa perspectiva, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 4). Dito assim, a variedade linguística inculta e/ou não padrão é desvalorizada, quando não discriminada, pois representa o falar daqueles que, em princípio, nasceram em localidades rurais e não alcançaram o nível superior, em suma, a variedade linguística culta e/ou padrão é aquela “hipoteticamente” utilizada pela camada econômica e socialmente favorecida, logo, investida desse poder, essa classe ao longo dos séculos impusera sua cultura erudita como oficial, ou propriamente, como sinônimo de cultura, e, consequentemente seu comportamento linguístico como superior (oficial) ao das camadas desfavorecidas da sociedade. Nesse sentido, (GUMPERZ, 2002, p. 150, grifo meu) enfatiza a necessidade desses conhecimentos linguísticos frente à competência comunicativa em situações das práticas discursivas:

A diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – *se baseiam em conhecimentos e estereótipos* relativos às diferentes maneiras de falar.

Embora seja comum a discriminação até mesmo pelos professores, independentemente de sua origem, pelos dialetos não padrão utilizado por seus alunos (LYONS, 2009, p. 214), na atualidade, (BORTONIRICARDO, 2005, p. 175) chama a atenção para o avanço do olhar dos estudiosos da linguagem para a aceitação e o interesse pelo estudo da variação linguística, uma vez que no passado ela fora considerada “uma ruptura da unidade do sistema”. Nas palavras da autora, essa variação

cumpra suas finalidades: “(a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 175). Mesmo legitimada pelos estudiosos da área, estudada nos cursos de Letras e figurada como componente curricular no ensino médio público e particular no Brasil, a variação linguística ou o uso do dialeto não padrão, em algumas práticas sociais (práticas discursivas), ainda encontra pouca aceitação pelos falantes muitas vezes nas práticas cotidianas.

Com base nessa discussão relacionando variação linguística, discurso e prática social, tendo o *sujeito como consciente* de suas estratégias discursivas, a seção a seguir descreverá o *corpus* desta pesquisa e – brevemente – as respectivas estratégias discursivas e/ou argumentativas que fazem dos textos analisados um processo com características em comum que dão a eles o caráter de discurso formal, informal e, em poucas ocorrências, como discurso misto.

4. Estratégias linguísticas, interação e a construção do discurso (in)formal

Os resultados expostos a seguir advêm da comparação de dez cartas, escritas por alunos, direcionadas a colegas da mesma sala de aula do 6ª série/ 7º ano de um colégio particular localizado na cidade de Conceição do Coité – BA. Além dessas cartas, os mesmos alunos escreveram, a pedido do professor de Língua Portuguesa, um número igual de cartas ao diretor de um *campus* universitário localizado na mesma cidade com a finalidade de solicitar à direção da faculdade a autorização para que os alunos pudessem utilizar o laboratório de informática daquela unidade de ensino. A composição do *corpus* tem como finalidade demonstrar as principais diferenças do comportamento linguístico e/ou estratégias discursivas mediante relação de poder e de interação em situações convencionalmente formais ou não.

Entre os três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso e as funções da linguagem classificados por (FAIRCLOUGH, 2001, p.91-2), esta abordagem fará uso respectivamente das “relações sociais entre as pessoas” e da função “relacional”. Nesse sentido, (CERTEAU, 1994, p. 40) destaca entre as quatro características do ato enunciativo, comuns “também em muitas outras práticas (caminhar, cozinhar etc.)”, o fato de que ele se estabelece num “contato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações”. Essa rede de relações entre quem escreve e o destinatário, nesta pesquisa, envolve relações de poder ora aparente-

mente igualitárias (entre os colegas) e de *status* de superioridade na relação entre o diretor do *campus* e os mesmos alunos supracitados. Essa relação de poder fica mais evidente, pois o teor das cartas dirigidas a este tem como finalidade um pedido, nessa interação, *solicitar* hipoteticamente deixa o remetente em condição “inferior” socialmente perante o destinatário em tais circunstâncias. Consciente dos valores socio-historicamente atribuídos a ambos os destinatários, os remetentes demonstraram comportamentos linguísticos e/ou discursivos eventualmente diferentes.

Por considerar a variável interlocutor (in)formal e (des)conhecido, as relações de poder entre eles, o tópico (assunto) e, principalmente, o valor atribuído às estratégias linguísticas/discursivas utilizadas nas cartas, este trabalho tomou também como abordagem teórico-metodológica a sociolinguística interacional associada a noções da metodologia da sociolinguística quantitativa, uma vez que, além da performance individual, o *comportamento coletivo* dos indivíduos quantificado indicaria, por meio das semelhantes estratégias escolhidas por eles, uma “*unidade discursiva*” quanto à forma.

As estratégias linguísticas/discursivas controladas neste trabalho levaram em consideração: (a) o *nível de intimidade* (uso de diminutivos, aumentativos e superlativos; despedidas; pronomes de tratamento e de “relacionamento”: *você, tu ~ senhor*); (b) *nível de tensão* (uso de gírias, internetês, abreviações, ortografia); (c) *relação de poder* (imperativo ~ forma polida, ambos com sentidos opostos); (d) *marca de expressividade* (interjeição); (e) *nível de monitoramento* quanto a variáveis linguísticas tidas como “legitimadas” (*nós ~ a gente; vou, verbo principal ou auxiliar, ~ irei* e variações sintéticas, como equivalentes semanticamente). Tal classificação, porém, não descarta evidentemente relação entre elas.

Num controle apenas por porcentagem – não desmerecendo, porém, a interferência de outras variáveis como gênero, classe social, entre outras comuns à abordagem sociolinguística laboviana, pois o que se busca com o resultado é uma tendência coletiva dos indivíduos – o número de ocorrências apenas contabilizadas *sem variação praticamente* (tabela 01), e *com variação* (tabela 02) ficou assim distribuído:

Tabela 01: Variedades (mais) comuns ao discurso informal

Aspecto: número total de ocorrência	Carta ao colega Ocorrência/ porcentagem	Carta ao diretor Ocorrência/ porcentagem
gírias, internetês, abreviação:63	60/63 ¹ ou 95.23%	03/ 63 ou 4.76%
diminutivo, aumentativo, superlativo:03	03/03 ou 100%	00/03 ou 00%
“desvios” ortográficos:29	22/29 ou 75.86%	07/29 ou 24,13%
Interjeição:04	04/04 ou 100%	00/04 ou 00%

Tabela 02: Variedades comuns ao discurso (in)formal

Aspecto	Carta ao colega Ocorrência/porcentagem		Carta ao diretor Ocorrência/porcentagem	
	Variante pa- drão/formal/ - intimidade ou - polidez	Variante não pa- drão/informal/ + intimidade ou + polidez	Variante pa- drão/ formal - intimidade ou - polidez	Variante não pa- drão/informal + intimidade ou + polidez
imperativo ~ por favor	05/05 ou 100%	00/05 ou 00%	02/03 ou 66.66%	01/03 ou 33.33%
a gente ~ nós	04/10 ou 40%	06/10 ou 60%	01/35 ou 2.85%	34/35 ou 97.14%
vou ~ irei e variações equi- valente	21/27 ou 77.77%	06/27 ou 22.22%	03/19 ou 15.78%	16/19 ou 84.21%
despedida in- formal ~ for- mal	08/08 ou 100%	00/08 ou 00%	01/10 ou 10%	09/10 ou 90%
pron. de tra. e relc.: você, tu ~ senhor	25/27 ou 92.59%	02/27 ou 7.40%	02/43 ou 4.65%	41/43 ou 95.34%

No cômputo de ocorrência *com variação* (tabela 02), o perfil de monitoramento, de intimidade ou de polidez manifestado pelo comportamento linguísticos dos alunos segue a mesma tendência da tabela 01(cujo cômputo, por exemplo, elencou, a título de esclarecimentos, apenas o número de ocorrência de palavras grafadas “incorretamente” sem quantificar, todavia, aquelas escritas conforme a ortografia oficial). Nesta tabela, categoricamente o uso de gírias, internetês, abreviação; diminutivo, aumentativo, superlativo; desvios ortográficos e interjeição são mais evidentes na constituição do discurso informal.

¹ O número 63 é o número total para os dois tipos de carta. Na tabela 2, o número após as barras revela o total de ocorrência do aspecto quantificado na carta ao ou na carta ao diretor (separadamente).

Essas regras de organização, no plano da materialização dos discursos, obedecem a regras que ditam um comportamento adequado do enunciador em relação ao contexto e/ou ao outro. Logo, nos *níveis de tensão* aqui recortados (01: uso de gírias, internetês, abreviações; 02: ortografia) fica evidente como o emissor se utiliza de 95.23% de expressões tradicionalmente tidas como informais; no nível 02, das 29 ocorrências de desvios ortográficos, 75.86% deles se manifestam no discurso informal (cabe lembrar que discurso em toda análise equivale a texto e/ou uso da linguagem), embora, deve-se salientar, que no discurso formal essa *predisposição* seria mais natural, visto que o repertório linguístico exigido socialmente, algumas vezes utilizado na carta ao diretor, seria pouco comum àquele utilizado dos alunos em suas práticas discursivas orais e escritas, como “solicitar”, “autorizar”, “cordialmente”, “profissionais”, “atenciosamente”, “excelência”. O mesmo procedimento, os alunos tiveram quanto ao uso das *marcas de expressividade* (interjeição), uma vez que 100% delas constituíram apenas as cartas dirigidas aos colegas de sala (discurso predominantemente informal).

Entre as cinco características elencadas por (LEITE, 2009, p. 118, grifo meu), a respeito do gênero carta pessoal, a autora cita o fato de que “[...] d) [...] ela [a carta] se realiza por meio de *uma linguagem comum*; e) indefinida quanto à norma linguística, pois é *um gênero que ‘aceita’ qualquer norma, a depender das possibilidades do usuário*”. É preciso que o aluno se iguale aparentemente através da linguagem, como estudioso e, conseqüentemente, como conhecedor do discurso educacional para que o diretor leia com interesse e respeito sua carta. (MARCUSCHI, 2008, p.38, grifo meu), sobre o mesmo gênero, destaca que “há gêneros que se aproximam mais da oralidade pelo tipo de linguagem e pela *natureza das relações entre os indivíduos*, por exemplo, as cartas íntimas e pessoais. Isso não ocorre no caso das cartas comerciais ou cartas abertas”. Dito dessa forma, tanto aquela quanto este ressaltam a interferência da oralidade no gênero em análise, em especial, o gênero carta. Porém, mais do que as características intrínsecas a esse gênero textual, a “interferência da oralidade” parece mais motivada pela “natureza das relações entre os indivíduos” e dos tipos de discursos, já que, entre as variáveis controladas neste trabalho para averiguar o *nível de monitoramento coletivo* da amostra, ficou evidente que o conhecimento ou avaliação da variante culta “nós” predominou nos textos escritos ao diretor com 97.14% em oposição aos 60% das ocorrências contabilizadas nas cartas aos colegas. Sobre essa constância no uso do “nós” em ambos os discursos, (FAIRCLOUGH, 2001, p.124) salienta “que a ordem do discurso rearti-

culada é contraditória: elementos autoritários coexistem com elementos democráticos e igualitários [...] o pronome ‘nós’ coexiste com o uso de ‘você’ como pronomes indefinido”. Quanto ao uso da expressão “vou”, seja como verbo pleno, seja como auxiliar em equivalência semântica a “irei” (irá, iremos etc.), o mesmo monitoramento se destaca em relação às cartas cujo remetente era o diretor: 84.21% (uso da *construção sintética* indicando futuro em oposição a 15.78% da escolha de “vou”); nas cartas direcionadas aos colegas, o índice fora menos na utilização da estratégia sintética: 77.77% em contraste com os 22.22% de escolha do “vou”.

A interferência das “relações entre os indivíduos” é mais evidente ainda quando o cômputo se desloca da espera das escolhas especificamente morfológicas para a utilização do léxico ou até mesmo da morfologia comprometida com o *nível de intimidade entre os interlocutores*, pois 90% das estratégias de despedida direcionadas ao diretor tinham natureza pouco íntima: “atenciosamente” (6); “cordialmente” (2); “agradecido” (1) e apenas uma ocorrência registrava um pouco mais de intimidade: “abraços”; 95.34% de pronomes de tratamento de natureza não íntima surgiram no discurso formal; mas a caráter formal do discurso se revela sobretudo, no uso de 100% de todas as ocorrências de aumentativo, diminutivo e superlativos apenas nas cartas aos colegas.

O nível de interação pode ser motivado também pela *relação de poder ou intimidade* entre os interlocutores. Como último dado da análise, o uso do modo imperativo (em oposição a expressões polidas como, “por favor”, ou até mesmo do imperativo com um tom mais educado) apresentou um número categórico de 100% nas cartas escritas aos colegas. Porém, este número se reduz a 66.66% quando o interlocutor é alguém de *status* social relevante como o diretor de um *campus* universitário, é desconhecido do remetente e, não se pode negligenciar, o fato de que o teor da correspondência seja pedido.

Em uma das cartas, porém, um número significativo de elementos que são tidos como formais e/ou padrão compuseram a carta ao colega. Todavia, o texto da carta trazia xingamentos como “viado” etc. Fica evidente, assim, que nem só o gênero textual manipula o comportamento linguístico culto de um enunciador, mas também sua necessidade de distanciamento mediante um discurso constituído ora por formalidade, ora por desprezo, etc. (ERVING; GOFFMAN, 2002, p. 13) ressalta a importância de considerar-se a situação social (contexto) como determinante na *interação entre as pessoas*. O importante para a análise do comportamento linguístico, nessa nova abordagem, não é a variável em si (gênero, i-

dade, escolaridade, condição social etc.), mas principalmente, o reconhecimento dos *valores sociais* que ela tem, sendo de tal forma “manipuladores” da relação entre os interlocutores no ato da comunicação.

5. Considerações finais

Ao controlar e analisar algumas variações linguísticas e outros elementos dos textos da amostra, este trabalho buscou relacionar comportamento linguístico, relação de poder ou interação para tratar de variáveis comuns, sobretudo, aos estudos sociolinguísticos. Porém, esta abordagem associada a noções e/ou conceitos do discurso (como uso da linguagem, texto) não se propôs apenas à mudança de nomenclatura: estilo (in)formal por discurso (in)formal. Trata-se, principalmente, de uma questão conceitual, uma vez que o estilo não está para o discurso, ele é parte intrínseca deste.

“A linguagem não está ligada à ação ou ao outro, ela é a própria ação. A linguagem incorpora o outro e as circunstâncias sociais da interação com seus elementos constitutivos” (MORATO, 2007, p. 340). Por ser “a própria ação”, a linguagem (variação linguística, enquanto tal) está intrinsecamente ligada ao processo denominado discurso. Portanto, a variação linguística, assim como a metáfora, citações, figuras de sintaxe, etc. (já estudadas, em especial, pela AD e pela Argumentação) é tão significativa quantos estes últimos na constituição dos discursos.

Neste trabalho, ficou comprovada a relação entre variação linguística e/ou escolhas lexicais e interação como manipuladores dos comportamentos linguísticos dos informantes na *constituição formal* do discurso (in)formal ou misto, uma vez que essas escolhas têm previamente uma avaliação da sociedade e produzem sentidos e/ou efeitos distintos conforme a organização do discurso pelo sujeito dentro de suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Arte de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Tradução: Beatriz Fontana et al. São Paulo: Loyola, 2002.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Tradução: Beatriz Fontana et al. São Paulo: Loyola, 2002.

LEITE, Marli Quadros. A carta pessoal: metodologia e análise. In: GIL, Beatriz Daruj et al. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Tradução: Marilda Winkler Averborg, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 311- 352, vol. 3.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimento*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

**‘VERTIGO’, DE HITCHCOCK:
A LINGUAGEM DO SINISTRO
E A VISÃO TRÁGICA DOS MITOS CLÁSSICOS**

Cristina Maria Teixeira Martinho (USS)

cristina.martinho@uss.br

Partir de bases humanas tão mínimas e construir com elas uma tragédia de registro melodramático não isento de humor, implicar estas almas simples numa ascensão e descida ao sinistro e ao fantástico – eis aqui um dos valores mais estimáveis de *‘Vertigo – um corpo que cai’*. Este se alça ao símbolo e à metafísica sem abandonar jamais o marco realista convencional, no cenário, no acento, no vestuário, nas situações, no qual vivem e se movem os personagens deste drama alucinante. Este trabalho examina a maneira como o cineasta chega do realismo ao simbólico sem abandonar as bases realistas e, para acentuar o sublime trágico, acrescenta a força suplementar do fundo mítico e lendário de Tristão, de Orfeu e Eurídice e de Pigmalião, com uma pitada de ironia. Hitchcock utiliza uma linguagem que tem a sobriedade necessária para não traduzir univocamente as imagens e os símbolos e banha todo o filme com efeitos que transcendem as convenções puras do gênero cinematográfico.

Hitchcock articula efeitos distantes para transcender as convenções puras do gênero aqui entrecruzado: melodrama amoroso e história de detetive. É justamente nessa juntura explosiva que o filme alcança sua elevação artística: a história de detetive é uma história de amor, de paixão, de obsessão; tudo está urdido de tal sorte que as duas linhas de interesse e de expectativa se entrecruzam, dando uma significação suplementar às espirais labirínticas do início do filme.

Tendo se aposentado da força policial depois de descobrir que sofre de vertigens, John ‘Scottie’ Ferguson é chamado por um antigo amigo, Gavin Elster, para seguir sua esposa Madeleine que, conforme o marido sugere, está sob a influência autodestruidora de Carlotta Valdes, sua bisavó, que viveu um século antes, e se suicidou depois de ter sido estupro. Ferguson, que passa os dias indolentemente, sempre conversando com sua antiga noiva Marjorie (Midge), aceita o trabalho. Segue a moça por uma série de localidades relacionadas à falecida, – uma galeria local com um retrato dela e um pequeno cemitério de uma igreja, com o seu túmulo. Scottie está assombrado pelo comportamento de Madeleine, mas até esta parte, é incapaz de ratificar as suspeitas de Elster.

Madeleine tenta se jogar pulando da ponte Golden Gate. Scottie a salva e faz amor com ela. Em seguida ela se suicida, saltando da torre da igreja de uma missão espanhola. Scottie não consegue salvá-la por causa das suas vertigens. Depois de um esgotamento mental, sempre acompanhado por Midge, o detetive vê Judy Barton, uma mulher extremamente parecida com Madeleine. Obcecado, Scottie apaixonou-se pela moça e a transforma numa reencarnação de Madeleine, numa repetição de Pigmalião. Ao descobrir que Judy de fato fingia ser a esposa de Elster, Scottie arrasta-a para a torre do campanário, desafiando suas próprias vertigens. No entanto, quando os dois declaram seu amor, Judy afasta-se dele e pensando ter visto o fantasma de Madeleine, cai e morre, deixando Scottie destruído pelo desgosto.



Na realidade, saberemos que Madeleine foi usada por Elster para assassinar sua esposa somente na segunda parte do filme.

1. O olhar do abismo

A estranha e inquietante profundidade de *Vertigo* se revela desde as cenas iniciais. A câmara focaliza o interior de um olho, capturando a pupila. Do fundo desta, como do fundo de um abismo cósmico, começam a brotar formas que invadem toda a tela, sugerindo um espaço infinito e absoluto onde a imagem em espiral envolve o espectador. Primeiro, uma

espiral meio avermelhada, e uma segunda, azul. Logo, quase toda a gama das cores forma círculos concêntricos que culminam com o espectro do ramalhete de flores, de Carlotta Valdés no quadro que está na galeria, um dos *leitmotif* da película.

O filme se constrói com *leitmotives* entrelaçados de natureza diferente que atuam sobre distintos registros sensíveis. Seguindo o estudo de Eugenio Trias, temos

(...) temas musicais — o tema ressurreição, o tema perseguição, o tema Madeleine, o tema evocação e nostalgia de Madeleine, o tema cemitério, o tema velha igreja espanhola, ou *habanera*; temas cromáticos — contínuo jogo estrutural e dinâmico das cores fundamentais da película, verde e vermelho em primeiro lugar, depois amarelo e lilás, e azul, branco, negro, etc. (TRIAS, 1992, p.88)

Temas iconológicos — o ramalhete de flores, o colar, a sombrinha e o guarda chuva de Scottie, os grampos e ganchos de Midge —, a torre do mosteiro, a escadaria em caracol, as espirais formam interessantes oposições, contrastes, sintagmas: o tema musical evocação e nostalgia de Madeleine superpõem-se ao ritmo de *habanera* do tema da velha igreja espanhola. Em cada um destes registros pode-se efetuar um inventário temático e exemplificar frases, associações, evocações, enlaces significativos. “A película sintetiza todos estes registros numa unidade orgânica, e faz dela uma autêntica obra de arte total”, comenta Jean-Pierre Esquenazy (2001).

Esse tema musical reaparecerá unicamente quando Judy se transformar em Madeleine. Sugere, portanto, uma ideia de ressurreição, um eterno retorno. Segue uma forma singular — um lábio decomposto, flutuando por espaços cósmicos, uma forma que está à metade do caminho entre um lábio e um olho. Este olho, avermelhado, quando o nome do diretor emerge do fundo da tela, nos dá uma chave sobre o caráter reflexivo a respeito do cinema, da arte, do criador e sua criatura, de todo filme. É um olho marcadamente vermelho, canhoto, sinistro, um olho que mira atravessadamente o outro.

O detetive John ‘Scottie’ Ferguson está pendurado numa telha, inerte. Os olhos fora das órbitas não o impedem de olhar de soslaio, e esta forma de olhar será mantida em todo o filme. É como se temesse ver algo que o fascina e teme — o abismo profundo das alturas, e mais tarde, o rosto de Madeleine.



Mediante um procedimento técnico, Hitchcock consegue aqui a mais impressionante imagem dada pelo cinema sobre a sensação subjetiva de terror: o abismo sobe, se aproxima dos olhos daquele que o mira, e penetra nos olhos daquele que o vê. É o abismo que sobe e desce até fundir-se aos olhos estáticos, extáticos, petrificados e fascinados, em sentido literal. Eugenio Trias cita as palavras bíblicas: “o profeta Ezequiel lembra o abismo e diz – “farei subir sobre ti o abismo, e as muitas águas te cobrirão. “E te farei descer com os que descem ao sepulcro”. (TRIAS, p. 91)

E o olho registra esta subida do abismo, prevê o descer ao sepulcro. Um olho petrificado nesta visão é um olho eletrizado, fascinado, possuído pelo *vertigo*. Um olho assim está perdido para o mundo, para as ilusões do dia. O olho de Scottie sempre mirando de esguelha o abismo que sobe até corresponder ao olho esquerdo de Madeleine, ao adquirir vida independente, e se separar do campo de visão, ao mirar sempre mais além, outra parte, que está sempre vendo; vendo o sonho que Madeleine narra a Scottie, junto ao mar, vendo a torre da igreja, onde deve ir para cumprir o plano macabro articulado por Elster. Madeleine é a máscara de uma vidente. Este olho que se transborda do campo de visão é o olho da inquietude, do temor, da desdita, do desespero, uma paixão que projeta, em Judy, a máscara de Madeleine. O abismo está nos olhos de Scottie e deles não se separará em todo o filme. Tampouco se separará dos nossos olhos e jamais poderemos saber como Scottie poderá salvar-se de sua inevitável e trágica realidade.

2. *Madeleine – um ícone fatal*

Um momento importante é a cena no restaurante Ernie's, o primeiro encontro de Scottie com Madeleine. O intenso vermelho das paredes da sala é relevante: apesar de o ambiente estar cheio, todos parecem apagados, sem luz, e a única coisa que chama atenção é o vestido verde de Madeleine, ao fundo. A câmera para um instante em um plano aberto, mas logo se desloca em direção ao casal Elster e Madeleine, com a música tema de Madeleine sendo tocada.

No restaurante existem muitas passagens, delimitando o ambiente; pórticos de madeira que lembram molduras de quadros. Madeleine se desloca por essas molduras enquanto Scottie a olha de longe, intrigado, observando seu perfil. Uma luz se intensifica no fundo vermelho e o rosto de Madeleine ganha mais destaque, enquanto a música se intensifica nesse momento. Scottie está totalmente seduzido. Hitchcock faz aí um jogo interessante entre molduras e espelho, já brincando com a duplicidade de Madeleine e a construção de uma imagem dentro de um quadro. O que se constrói na montagem, através da justaposição dessas imagens, é uma metáfora do próprio filme.

O perfil de Madeleine, voluptuosamente intensificado pelo vermelho do fundo, tendo uma trilha musical lenta e romanesca, cria uma aura, realçada pelo jogo de cores. O perfil é importante, pois é nesse momento que Scottie se apaixona por Madeleine e mais tarde é esse mesmo perfil que o faz se aproximar de Judy.



A atitude de Scottie não deixa dúvidas: se ele não olha diretamente para Madeleine, ele a imagina, a sente, ou melhor, a percebe pela visão, com toda a ambiguidade inscrita no termo. *Vertigo* fabrica uma imagem sublime que o herói não pode perceber, permanecendo fundamentalmente no plano imaginário, mas que vai determinar todo seu comportamento a seguir.

3. *Entre flores e túmulos*

Em outra cena, estamos em uma igreja e um cemitério, envolto em flores e lápides. Madeleine está ao fundo, e os túmulos cinzentos se confundem com seu *tailleur* cinza. É uma cena que prefigura a relação da moça com seu destino trágico. Scottie vai até a lápide e descobre ser o túmulo de Carlotta Valdés. Temos um *close up* no túmulo, ao som de sinos, instrumentos de sopro, tema recorrente de mistério, mas agora mais grave e fúnebre.



Na galeria, dois elementos importantes neste momento: o tema de Carlotta e o penteado em coque, em forma de espiral. No tema de Carlotta, a harpa destaca a melodia, realçando o fascínio de Madeleine pelo quadro. Tem a ver com os esquecimentos da personagem e seus momentos de transe. Além disso, a melodia confere e sugere Carlotta como uma presença etérea à história. Por outro lado, o cabelo preso em espiral, remete à própria vertigem de Scottie, o labirinto, o deslocar em círculos.

Nesta cena, Madeleine segura um ramalhete de flores, iguais às flores do quadro, completamente concentrada no retrato. Seu penteado é igual ao de Carlotta. O colar de Carlotta parece não ter importância; Hitchcock apenas o retém por um breve momento. Mais adiante, Midge pinta seu rosto imitando o quadro de Carlotta, com o colar, uma ironia trágica, pois deixa o amigo aborrecido. No fim, o colar revela a Scottie a farsa de Judy, já transformada em Madeleine. A diversidade dos lugares visitados – juseu, cemitério, hotel, Golden Gate Bridge, a igreja de San Juan Bautista remete à sensação de insegurança, contribuindo efetivamente para a atmosfera hipnótica do filme.



4. *Um lance fantástico*

Em mais uma de suas voltas pela cidade, Madeleine entra num hotel. Sobe ao primeiro andar e abre as janelas de um apartamento. Scottie a segue e, ao perguntar por ela na recepção, fica surpreso ao saber que ela se apresenta com o nome de Carlotta, e não está no hotel. Neste momento, o filme constrói uma narrativa fantástica, um tipo de história que Tzvetan Todorov (2008) estuda e depende da hesitação da parte do personagem central e do leitor/espectador para interpretar os acontecimentos que parecem ser sobrenaturais na origem, mas podem ser explicados de forma natural. Da mesma forma que Scottie, ficamos sem uma explicação sobre o desaparecimento de Madeleine do hotel e do carro. Os papéis institucionais de interpretação levam o espectador, neste momento, a se surpreender e hesitar.

Então o espectador, como Scottie, não sabe se vai interpretar a repentina ausência de Madeleine como um índice do sobrenatural. Este desaparecimento parece indicar que ela não é mais humana, já está substancialmente possuída pelo malevolente espírito de Carlotta, que aparece, como Esler sugere, para pressioná-la ao túmulo.

A primeira parte do filme assim permanece uma narrativa fantástica, por recusar qualquer fechamento que possa fixar o que acontece a Madeleine ou como definitivamente sobrenatural ou redefinindo a narrativa como um melodrama psicológico. De qualquer maneira, o que vemos é Madeleine cometer suicídio imitando Carlota, frustrando os esforços de Scottie em salvá-la.

Para Todorov, esta hesitação é um fim em si mesma. Marca do gênero fantástico, é subversiva precisamente por recusar a verossimilhança direta da ficção realista, oferecendo em lugar da segurança fornecida pela *mimesis* mais convencional, uma dúvida sobre o real que é, ao menos implicitamente, socialmente crítico, confirmando algumas teorias de Aristóteles (2005).

5. Um mergulho ameaçador

Outra cena fundamental é a queda de Madeleine na baía de São Francisco. É sua primeira morte. A significação é clara: Carlotta se suicida novamente, tendo inicialmente conquistado o espírito de Madeleine. Mas esta morte será evitada. Scottie se precipita, mergulha e a salva levando-a, inconsciente, ao seu apartamento.



É um momento de grande sedução, sob o tom do flerte e da sensualidade. *Vertigo* apresenta três faces de Madeleine; a imagem da misteriosa Carlotta, o ícone fascinante que oferece sua beleza, e a Sra. Elster, frágil e ingênua. Neste momento, a atração de Scottie é consolidada, e não só o protagonista está envolto pelos mistérios/encantamentos de Madeleine, como o próprio público está sob o mesmo efeito. Temos o mito de Tristão revisitado. O detetive já não consegue conter sua paixão por ela. Murmura seu nome algumas vezes, articulando seu amor ao ícone inconsciente.

Um momento-chave deste filme extraordinário é aquele em que Scottie e Madeleine admiram as sequoias. Eles penetram na floresta lúgubre, englobados por uma grande sombra, tendo o tema musical associado ao mistério de Carlota. Eles se aproximam de uma árvore gigantesca. Paul Duncan reforça:

No corte do tronco de uma velha árvore, veem-se diversas etiquetas que mostram que a história se repete numa sucessão de guerras e tratados. É então que sabemos que sequoia significa 'sempre verde, perene'. Hitchcock a utiliza como uma Pedra de Roseta. Quando vemos Madeleine pela primeira vez e, mais tarde Judy Barton, ela está vestida de verde e de perfil. Madeleine conduz um carro verde e o verde de uma luz de néon inunda Judy quando ela se transforma de novo em Madeleine. Carlotta, Madeleine e Judy são objetos de amor, eternamente refeitos. (DUNCAN, p. 155)

Neste momento, Madeleine diz *somewhere in here I was born ... and there I died ...* (em algum lugar nasci ... e ali morri). Sua voz é lenta, resignada, absorvida pela obscuridade, como se estivesse meio vampirizada, como tomada pela figura de Carlotta. Scottie a interroga meio brutalmente. Agora ele é o homem heroico, que quer arrancar os demônios da ingênua Mrs. Elster. E Mrs. Elster/Madeleine, volta a si, não sabe nada sobre Carlotta e seu passado.

Ela pede para voltar para a luz, após o interrogatório. Eles se aproximam do oceano. Scottie a observa e, neste momento, ela volta a ser a Sra. Elster que se volta bruscamente e pergunta por que ele a está seguindo. Scottie diz *"I am responsible for you now. You know, the Chinese say that once you've saved a person's life, you're responsible for it forever"*. Ela agora é a sua protegida. Ela se precipita para o oceano, eles se abraçam em meio às altas ondas enquanto que a música amplifica o romantismo da cena. Ele promete *'I'm here... I've got you'*. O clichê romântico, o casal diante das ondas, as lágrimas, o homem que promete sua eterna proteção, o beijo apaixonado, tudo está conjugado para garantir um fim feliz, um *happy end* necessário e a vitória do amor.

É tal a força do filme e do amor obsessivo de Scottie, que esquecemos que Elster não é punido pelo assassinato da mulher. Longe de ser vitimado por uma época em que as tradicionais relações de poder dos sexos estão revertidas, Elster é a imagem de uma dominação devastadora e inexorável. Com sucesso, ele escreve a narrativa de sua própria vida e a de duas mulheres também, escapando a qualquer punição. Numa maneira tipicamente *noir*, *Vertigo* identifica a transgressão e a traição como qualidades exclusivamente femininas que precisam ser punidas pela morte da mulher fatal.

Assim termina a primeira parte do filme.

Parte 2 inicia com Scottie fora do hospital, mas ainda doente. Permanece obcecado, vagando pelas ruas e pateticamente procurando por Madeleine, nas mulheres que passam. Ele encontra Judy e a semelhança da moça com Madeleine o deixa atônito, embora haja diferenças físicas e emocionais entre as duas. – a cor do cabelo, o estilo das roupas, a pose cheia de energia de Judy contrasta com a classe e os hábitos de Madeleine. E “*Judy Barton is ... just a girl*”. Ela até apresenta a carteira de motorista para Scottie para convencê-lo de que não é a Madeleine tão procurada.

Num flashback, Judy revela ao expectador ter fingido ser a Madeleine real. A moça está determinada a deixar São Francisco e revelar toda a verdade para o detetive, numa carta. “*You were the victim, I was the tool*”, escreve. Ela sabe que a revelação o livrará do sentimento de culpa, fazendo com que ele possa transcender o passado. Mas ela muda de planos e está determinada em fazer com que ele a ame por ela mesma. O flashback então não apresenta o segredo antes do final do filme.

Esquecer o passado é o objetivo de Judy; mas isso significa para ela viver mais uma vez Madeleine, na medida em que Scottie a abordou por ter conhecido e amado uma imagem de nome Madeleine. E, tomando emprestadas as palavras de Esquénazy, “o mundo de *Vertigo* existe como o terreno desolado da resistência de uma histeria masculina a uma experiência feminina” (ESQUENAZY, p, 180).

Com maneiras autoritárias Scottie planeja uma reedição de Madeleine. Ele nem consegue abraçar Judy, pois um verdadeiro desgosto o paralisa. Ele não consegue vencer sua aversão ao corpo feminino antes de tê-la transformado em imagem. Compra roupas do tipo usado por Madeleine, modifica o tom dos cabelos e o penteado. Por fim a moça está pronta para ‘viver’ a imagem fascinante outra vez. A imagem de Judy é

exatamente a imagem negativa do perfil sublime de Madeleine, no restaurante Ernie. Tudo é sombrio, não mais luminoso; temos uma ambiência verde. Assistimos a uma operação técnica que faz de uma mulher uma outra mulher, a fim de se conformar ao desejo de um homem em busca de uma imagem ideal.

Neste momento, Scottie ao ver quase uma fantasmagoria de Madeleine, abre desmesuradamente os olhos e a claridade ilumina o quarto; ele vê Judy que emerge como de uma bruma verde e agora ela é Madeleine.



Feliz, ela se prepara para ir em jantar. Mas, quando pronta, Scottie descobre o colar de Carlotta. Está não mais com Judy em Madeleine, mas com Judy quando era Madeleine. Esta descoberta lhe é insuportável, pois implica que a imagem da mulher ideal que ele compôs, não é uma imagem verdadeira. E eles saem de carro, Judy/Madeleine observa o caminho e temerosa pergunta 'Where are you going?' Neste momento, com um olhar demoníaco, ele se volta apenas um instante para ela. Ao parar na igreja espanhola Scottie tem o objetivo de levar Judy até o alto da torre. "I need you to be Madeleine for a while. And when it's done, we will both be free" (preciso que você seja Madeleine por um momento. Quando estiver terminado, nos dois estaremos livres).

Agarrando a moça com violência, Scottie chega até o alto da torre: This was as far as I could get... But you went on... Remember? (Até aqui eu pude ir ... Mas você continuou. Lembra?) Sem entender, Judy se volta bruscamente. 'The necklace, Madeleine, that was the slip' (O colar,

Madeleine, este foi seu erro). Ouvindo-o chamá-la de Madeleine, Judy tenta escapar. Scottie então reconstitui a cena verdadeira: a verdadeira Sra. Elster, com o pescoço quebrado, é jogada da torre, acompanhada pelo grito de Judy no papel de Madeleine. E o detetive continua a interrogar Judy. Scottie, com o rosto febril, emerge da sombra, enquanto que o de Judy mergulha na penumbra protetora de uma coluna. *"You shouldn't keep souvenirs of a killing... You shouldn't have been that sentimental" ...* (Você não deveria ter guardado lembranças de um assassinato ... você não deveria ter sido tão sentimental.)

Aproveitando uma brecha quando ele confessa ter amado Madeleine, Judy o abraça. Mas é *'too late ... there's no bringing her back'*. Neste momento eles se abraçam e Judy se afasta, amedrontada pela figura escura vista por trás do ombro de Scottie. E ao recuar diversos passos, ela cai da torre. A figura escura é uma das freiras da missão, que subiu até a torre por ter ouvido vozes. Ela toca o sino enquanto Scottie se inclina para o vazio para olhar o corpo de Judie, desafiando mais uma vez sua.

Temos um caso de repetição compulsiva. Segundo Freud, a repetição compulsiva é a tendência para tentar

Tornar reais os traumas psíquicos, para viver uma vez mais uma repetição desses traumas; se se tratar de uma relação afetiva antiga, ela é revivida de uma forma semelhante com outra pessoa (FREUD, p. 157).

Este fenômeno é considerado por Freud como um dos fenômenos psíquicos mais fortes da natureza humana:

Nós podemos postular que o princípio da repetição compulsiva localiza-se no inconsciente, baseia-se em atividades instintivas e provavelmente está embutido na própria natureza dos instintos - é um princípio tão poderoso que consegue derrubar o princípio do prazer, dando a algumas partes da mente o seu caráter demoníaco (*Ibid*, p. 158).

Uma forma de repetição compulsiva presente em *Vertigo* está na sugestão de que a única forma de Scott curar a acrofobia é repetir a experiência traumática inicial que a provocou e estar numa situação de "queda eminente". Não se trata apenas de recordar, mas também de reviver de alguma maneira o trauma original. Hitchcock aponta para o problema no centro deste tipo de método: Scottie utiliza Madeleine /Judy na tentativa de curar a sua neurose, numa forma parodiada do mito de Pigmalião.

Tentando desesperadamente impedir que a mulher que ama se deixe levar pelo processo de autoaniquilamento pela influência malevolente de Carlotta, Scottie – no sonho empurrado inexoravelmente para o

túmulo dela – precisa, tornar-se, como Madeleine, obcecado pelo passado. A hesitação fantástica sobre o sobrenatural se resolve no início da parte 2 do filme.

O breve retorno do fantástico no final do filme sublinha “como esse dialogismo não pode ser restaurado em um monologismo harmonioso” (Esquenazy, 2001, p. 127). O espaço do romance negro é invadido por um tipo de história cujo único propósito é ser reescrito dentro dele. O desenvolvimento do fantástico demonstra ser parte de um enredo maior, abrangendo o romance *noir*; esta trama deixa de lado a questão do sobrenatural. No final do filme, o sobrenatural retorna para resolver a história dentro do qual foi explicado.

Ao mergulhar Judy numa imagem perdida, Scott a transforma em sombra, semelhança por trás da qual nada existe. No momento em que Judy chega ao hotel, totalmente transformada em Madeleine, é como um fantasma que torna à vida; ela se aproxima de Scottie e realiza o desejo maior do detetive. Ou como Hitchcock esclarece: “[...] quando ela chega, [...] realmente volta do meio dos mortos.” (*apud* TRUFFAUT, 2004, p. 226).

Mas a ilusão também não deve ter fim junto com a vertigem que a provoca? Vertigem que oscila entre o terror e o suspense. É quando Scottie vence finalmente seu medo de altura que Madeleine morre. Morre ao dar um passo em falso, ao se assustar com a sombra que vem em sua direção. Seria a morte ou a sua própria mentira espelhada no vazio? Madeleine/Judy não chega a descobrir, pois é enganada por algo mais terrível do que a ilusão que proporcionou a Scottie: a realidade

Realidade, fruto de uma culpa e de uma fantasia; uma vez que a mentira é revelada, torna-se a única coisa a que Judy pode se agarrar... Daí apenas resta a Judy ver desaparecer seu reflexo, “saber que é incapaz de demonstrar a sua existência por si mesma: a última prova, a prova pela própria coisa, que se pensava guardar como trunfo decisivo, mas que lhe é para sempre vedado. (ROSSET, p. 81)

6. Comentários finais

Scottie realizou seus planos: a mesma imagem do efeito que produz no sujeito o poder e a liberdade tão buscada. O sujeito que está diante de nós é poderoso, livre, conseguiu subir à torre, reencarnou seu sonho, conseguiu que este se transformasse na realidade. Mas o resultado é

sinistro. Vemos o detetive derrotado por seu próprio poder, sua liberdade, sua própria consecução. Com os ombros caídos, mãos interrogativas, as mesmas mãos que sustentaram o corpo de Madeleine ‘aparentemente’ inconsciente (sabemos agora) depois de cair no mar, são mãos que abraçam o vácuo, um corpo vazio. O amor paixão de Tristão se transforma no sonho passional que constitui Scottie como sujeito precipitado no abismo, deixando como rastro o vazio, o nada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- AUMONT, Jacques e outros. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 2002.
- ESQUENAZI, Jean-Pierre. *Hitchcock et l' aventure de Vertigo*. Paris: CNRS, 2001.
- DUNCAN, Paul. *Alfred Hitchcock. O arquiteto da ansiedade 1899-1980*. Lisboa, Taschen, 2011.
- FREUD, S. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, s/d.
- MOTTA, Leda T. da. Profecias galopantes de Hitchcock. São Paulo, *Galáxia*, n. 11, p. 27-36, jun. 2006.
- ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- TRÍAS, Eugenio. *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Ariel, 1992.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- TRUFFAUT, François. *Hitchcock/Truffaut: Entrevistas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

**VIDA SERTANEJA:
EDIÇÃO E ESTUDO DE VOCABULÁRIO
DOS MALES SERTANEJOS**

Liliane Lemos Santana Barreiros (PPGEL/UNEB)

lilianebarreiros@hotmail.com

1. Considerações iniciais

[...] o homem do sertão parece feito por um molde único, revelando quase os mesmos caracteres físicos, [...] e os mesmos caracteres morais traduzindo-se nas mesmas superstições, nos mesmos vícios, e nas mesmas virtudes. [...] O sertanejo é, antes de tudo, um forte. (CUNHA, 1985, p. 96, 99)

O causo *Vida Sertaneja*, do escritor baiano Eulálio Motta (1907-1988) é uma forma de expressão da cultura popular, que reflete situações reais do modo de vida do povo sertanejo, retratando a sua luta pela sobrevivência. Trata-se de uma pequena narrativa na qual o autor resgata traços da cultura do povo sertanejo por meio da linguagem. É um documento rico para se estudar a maneira de pensar e agir de um povo, levando-se em conta a distância temporal e cultural de nossa época em relação à época historiada no texto, visto que é “pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 2005, p. 27).

Nessa perspectiva, acredita-se que o estudo do léxico possibilita conhecer e explorar a riqueza de expressões culturais e artísticas de um povo, visto que cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao seu uso. Desse modo, tem-se por objetivo nesse trabalho apresentação a edição do causo *Vida Sertaneja* com o intuito de demonstrar uma possibilidade de estudo desse texto a partir de seu vocabulário rico e diversificado. Para tanto, realiza-se um levantamento dos termos e expressões peculiares do sertão presentes no texto e que são referentes aos problemas que atingem o povo desta região.

Vida Sertaneja integra a obra *Bahia Humorística*, que é um livro de causos engraçados referentes à vida sertaneja na Bahia. Esse projeto é inédito e revela a experiência investigativa do Eulálio Motta junto às comunidades rurais da sua terra natal, a região de Mundo Novo – BA. Para compor os seus textos, ele observava *in loco*, fazia anotações em cadernetas e depois escrevia seu registro literário, explorando a cultura local.

Nesse sentido, é possível a realização do estudo do vocabulário enquanto caracterizador de uma comunidade, no que diz respeito as suas crenças, valores e costumes, pois o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a cultura da mesma. Conforme Oliveira e Isquierdo (1998, p. 07),

[...] o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus membros estruturam o mundo que os rodeia e designam as diferentes esferas do conhecimento. Assim, na medida em que o léxico recorta realidades de mundo, define, também, fatos de cultura.

Portanto, estudar o léxico de uma comunidade significa desvendar os mistérios de sua história, de sua cultura e de suas relações sociais em um determinado período do tempo. O léxico de uma língua constitui-se num inventário aberto, mutável, que representa a visão de mundo e a cultura do povo que o usa. Assim, os causos sertanejos que compõem *Bahia Humorística* tanto possibilitam uma análise da linguagem regional como também do universo sociocultural do povo sertanejo.

Esse *corpus* é um recorte do projeto intitulado *Bahia Humorística* de Eulálio de Miranda Motta: edição e estudo lexical de causos sertanejos, pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL/UNEB, na linha de pesquisa “Linguagens, Discurso e Sociedade”, sob a perspectiva teórica dos estudos lexicais. O intuito dessa investigação é contribuir para a preservação de costumes e valores culturais do homem sertanejo, expresso no seu uso da língua, e ressaltar a importância de se preservar, através de textos literários, a cultura, a língua e a história local de um povo.

2. Os percursos da escrita dos causos sertanejos em *Bahia Humorística*

A palavra “causo” é definida por Houaiss (2001, p. 658) como “narração ger. falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto”. Nessa mesma perspectiva, Sérgio Roberto Costa (2009, p. 58), no Dicionário de gêneros textuais, traz a seguinte acepção para “causo”:

relato/conto/narrativa geralmente falado(a), relativamente curto(a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais, etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como “causos” ou “contos populares”.

Para Ricardo Câmara (2007, p. 73),

[...] não existe, até o momento, uma teoria definitiva formulada sobre o *causo*. Os estudos sobre o assunto voltam-se para os registros e análises de seus componentes, tais como: os mitos, as lendas, as histórias. Em algumas pesquisas, o *causo* está englobado entre os contos (grifo do autor).

Por sua vez, Antônio Cândido, em *Os Parceiros do Rio Bonito*, utiliza “causo” para designar algo maior que um simples “caso”, atribui-lhe uma característica de gênero que engloba uma série de modalidades, de temáticas, de intenções.

Sabia-se muitas coisas. Havia gente que começava a contar *causos* de manhã cedo e ainda não tinha parado à hora do almoço. Eram *casos* de santos, de bichos, de milagres, do Pedro Malasarte, e instruíam muito, porque explicavam as coisas como eram. Por isso havia respeito e temor: os filhos obedeciam aos pais, os moços aos velhos, os afilhados aos padrinhos e todos à Lei de Deus. (CÂNDIDO, 2001, p. 245).

A partir dessas definições apresentadas, pode-se inferir que o vocábulo “causo” refere-se a uma narrativa breve, que é associada a “caso” e enquanto gênero literário aproxima-se do conto. Apresenta como principais elementos a sua relação com os traços da oralidade, geralmente é associado a pessoas de origem rural e o seu conteúdo concentra-se em aspectos regionais. Além dessa motivação, a temática também está situada no bioespaço real, nas representações imaginárias e no cotidiano real do povo.

Outro aspecto relevante a ser observado é que essas narrativas, que recebem o nome de “causo” ou “caso”, são práticas recorrentes em algumas regiões brasileiras. Conforme Ricardo Câmara (2007) os *causos* podem ser divididos em três segmentos, de acordo com a sua região: *causos sertanejos*, *causos caipiras* e *causos pantaneiros*. Para o presente estudo, dar-se-á ênfase ao objeto dessa pesquisa: os *causos sertanejos*. Segundo Câmara (2007, p. 73),

[...] os *causos sertanejos*, que são os que, muitas vezes, recebem o nome de caso, e são apresentados, por exemplo, por João Guimarães Rosa. Essa narrativa estaria no interior de Minas Gerais, de Goiás e nas partes áridas do Nordeste, comumente denominadas sertão. Remontaria ao Brasil Colônia e representaria a face popular da cultura oral vinda de Portugal e da África (grifo do autor).

Nessa linha sócio-histórica sugerida por Ricardo Câmara (2007), percebe-se uma estreita relação com o contexto do poeta e escritor baiano Eulálio Motta, que, na década de 1930, deixou as rodas literárias de Salvador para morar na Fazenda Morro Alto, no município de Mundo Novo – BA. Desde então, o ambiente rural passou a exercer grande influência

na obra do poeta, que via o cotidiano da gente simples da roça como uma importante fonte de inspiração. Em meio às suas atividades de pecuarista e farmacêutico, desenvolveu uma intensa atividade literária dos versos a prosa. Em seus escritos, registrou conflitos pessoais; descreveu cenas do dia-a-dia do homem do campo; situações diversas da sociedade mundonovense; acontecimentos políticos locais, nacionais e internacionais; expôs suas ideias; criticou e mostrou-se um homem atualizado e a frente do seu tempo.

Em especial, nos causos sertanejos nota-se que ele pesquisava o comportamento dos trabalhadores rurais, desde a maneira como se comunicavam, as suas tradições e crenças. Desse modo, buscou reproduzir os falares regionais, transcrever cantigas tradicionais ligadas ao universo cultural do campo, explorar mitos e crenças populares, revelando o imaginário das comunidades rurais.

3. Vida sertaneja em Bahia Humorística: procedimentos metodológicos

O caderno *Bahia Humorística* contém 79 folhas, escritas no recto e no verso, que compreende o período de 1933 a 1947. Trata-se de um testemunho único, que se encontra em estado de degradação física, por isso, a primeira etapa desenvolvida nessa pesquisa foi a digitalização de todos os fólios para a conservação e preservação dos textos e também para torná-los acessíveis no futuro a outros interessados. Em seguida, descreveu-se e realizou-se a edição semidiplomática de todos os textos. Neste tipo de edição, realiza-se uma reprodução tipográfica rigorosa da lição de um testemunho, conservando todas as suas características (erros, lacunas, ortografia, fronteiras de palavra, abreviaturas etc.), e a interferência do editor é mínima, sendo feita apenas em casos previamente identificados como, por exemplo, conjecturas, desdobramentos das abreviaturas e elaboração de notas explicativas. Esse tipo de edição é importante porque se reproduz ao máximo as particularidades gráficas do texto, principalmente referindo-se a *Bahia Humorística*, por exemplo, que apresenta um número significativo de rasuras e emendas autorais.

No âmbito da Filologia textual, os diversos trabalhos de edição têm permitido resgatar do esquecimento manuscritos que fazem parte da história de um povo. Para a literatura, este trabalho é imprescindível, pois retiram do anonimato obras importantes, de autores quase desconhecidos, e as insere na fenomenologia literária, restituindo sua forma genuína.

Portanto, partindo desse pressuposto, apresenta-se a seguir a descrição e edição do causo *Vida Sertaneja*. Trata-se de um dos textos que compõem *Bahia Humorística* no qual Eulálio Motta retrata as dificuldades encontradas pelo sertanejo na sua luta pela sobrevivência. Está escrito no fôlio 7r, nas linhas de 1-15, com tinta preta, em folha pautada, já acidificada devido à ação do tempo. Não foi datado. Apresenta emendas e rasuras autorais.

A transcrição do causo *Vida Sertaneja* obedece aos seguintes critérios:

- a) respeita-se fielmente o texto: grafia (letras e algarismos), linha, fôlio etc.;
- b) indica-se o número do fôlio, à margem direita;
- c) mantém-se a numeração de página atribuída por Eulálio Motta, indicando-a em algarismos arábicos em itálico e vermelho, na margem superior esquerda ou direita, conforme constar no original;
- d) optou-se por numerar as linhas dos fôlios contando apenas aquelas preenchidas com escrita ou sinais particulares do autor. Desta forma, numeraram-se as linhas do texto de cinco em cinco, a partir da primeira, indicando a numeração na margem esquerda;
- e) a grafia original dos textos é conservada na íntegra, mesmo nos casos em que fica claro o equívoco ou ato falho do autor;
- f) é respeitada, dentro do possível, a disposição gráfica do texto na página;
- g) desdobram-se as abreviaturas, apresentando-as em itálico;
- h) observações adicionais do editor são expostas em notas de rodapé;
- i) notas marginais do autor são transcritas em fonte menor;
- j) manteve-se o uso de maiúsculas e a pontuação do texto, conforme o texto autoral;
- k) em alguns momentos, optou-se por registrar em notas de rodapé as alterações autorais realizadas ao longo da escrita do texto (correções, rasuras e acréscimos, por exemplo) para não comprometer o entendimento do mesmo. Para tanto, utilizou-se de símbolos e sinais, conforme as características do corpus trabalhado, a saber:

<†> segmento autógrafo ilegível;

- < > segmento autógrafo riscado;
 < > / \ substituição por sobreposição, na relação <substituído>
 /substituto\;
 [↑↑] acréscimo na margem superior;

3.1 O texto

- [↑↑VIDA SERTANEJA]
 [↑↑O impaludismo, a verminose, a sê-]
 [↑↑ca, o governo, e outros males, não]
 5 deixam o sertanejo que trabalha to -
 mar pé na vida. Entre estes outros
 males, está o sertanejo preguiçoso e va -
 gabundo que vive de gatunagem¹ na
 roça dos que trabalham.
 10 É /tudo\² isto que o sertanejo traba -
 lhador exprime quando canta: <tra -
 balhando nas roças:>
 “Eu vou dá pra vádiá
 “Que os vadio tomém come.
 “Toda vida eu trabaei
 15 “E sempre morreno de fome.” (EA11.CV1.11.001, s.d., 7r, L.
 1-15)

4. Estudo do vocabulário a partir da teoria de estruturação dos campos lexicais

O estudo do vocabulário dos causos sertanejos possibilita (re)conhecer traços da memória coletiva do Sertão, pois os assuntos do cotidiano registrados nessas narrativas podem servir de instrumento de preservação da própria identidade do povo sertanejo. Ladislav Mandel (2006, p. 169) afirma que:

O vocabulário de uma língua é o repertório de todos os seres, objetos e ideias de grupo humano. [...] Uma língua e uma escrita fixam o indivíduo dentro de uma comunidade social no seio de uma cultura.

Assim, *Vida Sertaneja* destaca-se pela riqueza da linguagem utilizada e por permitir o acesso a um vocabulário específico de uma comu-

¹ Ato de gatunar; gatunice, furto, roubo; vadiagem (HOUAISS, 2001, p. 1435).

² <↑> /tudo\ - substituição por sobreposição, na relação <substituído> /substituto\.

nidade linguística, que traduz os valores de um determinado tempo e lugar, sob o olhar do seu autor. Para Stephen Ulmann (1964, 83), “o vocabulário dá assim a impressão de um vasto arquivo ordenado, no qual todos os artigos da nossa experiência estão registrados e classificados”.

Conforme Celina Abbade (2006, p. 214),

[...] o estudo lexical das línguas é deveras importante e necessário para desvendar os inúmeros segredos da nossa história social e linguística, segredos estes que podem ser desvendados pelo estudo e análise do léxico existente nessas línguas em momentos específicos da história de cada povo.

Entretanto, devido à complexidade da carga semântica que envolve o processo de inventariar o vocabulário de uma língua, alguns teóricos como Horst Geckeler, Stephen Ulmann, Mario Vilela e principalmente Eugenio Coseriu, demonstraram a possibilidade de se realizar um estudo lexical a partir da teoria de estruturação dos campos lexicais. Deste modo, a estrutura semântica de uma língua está constituída por campos lexicais, sendo que cada campo “compreende um conjunto de unidades léxicas que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposição” (VILELA, 1979, p. 60-61). Neste caso, os vocábulos refletem a materialização dos diversos campos léxicos de uma língua, sendo que os subconjuntos de palavras pertencem a um mesmo campo de interesse ou de conhecimento. Segundo Celina Abbade (2009, p. 38-39):

As palavras estão organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. [...]. Ela não tem sentido se lhe faltam outras semelhantes ou opostas, pois necessita sempre de um campo conceitual (grifo do autor).

Por conseguinte, percebe-se que o estudo estrutural do léxico, a partir da organização de campos lexicais, apresenta uma relevância por oferecer uma visão mais ampla das significações das palavras, que antes ficava limitada a disposição alfabética dos dicionários.

4.1. O campo lexical dos males sertanejos

A partir da teoria proposta por Eugenio Coseriu da estruturação dos campos lexicais, demonstra-se nesse estudo, numa perspectiva inicial, o macrocampo dos *Males sertanejos* existente no texto *Vida Sertaneja*. As lexias encontradas serão apresentadas conforme constam no *corpus*, acompanhadas da ortografia moderna entre colchetes, quando necessário, e de seu respectivo significado no texto. Os exemplos serão citados

de acordo com o texto editado, seguindo-se da indicação, entre parênteses, do código catalográfico, da data, da numeração do fólio e das linhas em que se encontram.

Governo – s.m. gestão; administração; complexo de órgãos responsáveis pela realização da administração pública, através do exercício dos poderes delegados pelo povo.

[↑↑O impaludismo, a verminose, a sê -]

[↑↑ca, o **governo**, e outros males, não] (EA11.CV1.11.001, s.d., 7rº, L. 01-02)

Impaludismo – s.m. malária.

[↑↑O **impaludismo**, a verminose, a sê -]

[↑↑ca, o governo, e outros males, não] (EA11.CV1.11.001, s.d., 7rº, L. 01-02)

Males sertanejos – Entende-se aqui como os problemas que atingem o povo do sertão baiano. A seguir, elencam-se as lexias que compõem esse campo:

Seca [seca] – s.f. estiagem prolongada; falta de água.

[↑↑O impaludismo, a verminose, a sê -]

[↑↑ca, o governo, e outros males, não] (EA11.CV1.11.001, s.d., 7rº, L. 01-02)

Verminose – s.f. qualquer enfermidade provocada por vermes.

[↑↑O impaludismo, a **verminose**, a sê -]

[↑↑ca, o governo, e outros males, não] (EA11.CV1.11.001, s.d., 7rº, L. 01-02)

Esses foram alguns exemplos encontrados no causo *Vida Sertaneja* a partir da estruturação das lexias no campo lexical “males sertanejos”. Ressalta-se que o presente estudo encontra-se em andamento, por isso esse campo sinalizado, com certeza, no futuro será ampliado.

5. Considerações finais

Eulálio Motta, através de seu trabalho em *Bahia Humorística*, expressa com muita riqueza literária, a realidade linguística do sertão baia-

no. Além disso, oferece uma oportunidade de estudo da realidade local, já que “[...] o estudo da língua de um povo é, consequentemente, um mergulho na história e cultura deste povo” (ABBADE, 2006, p. 214).

Nota-se, na obra, que o léxico descortina não só os traços linguísticos, ou as evoluções semânticas, mas também questões culturais visto ser uma das formas de representação da língua, mais fortemente relacionada à herança cultural de uma comunidade.

Assim, *Bahia Humorística* constitui-se em um riquíssimo acervo, tanto no sentido linguístico quanto histórico. Esta obra possibilita a realização de um trabalho de investigação científica pautado em abordagens que, certamente, ampliarão o conhecimento a respeito do sertão e de sua problemática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de S. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

_____. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição R.; QUEIROZ, Rita de Cássia R. de; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 213-225.

CÂMARA, Ricardo Pieretti. *Os causos: uma poética pantaneira*. 2007. 586 f. Tese (Doutorado em Humanidades) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona.

CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Cultrix, 1985.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MANDEL, Ladislav. *Escritas, espelho dos homens e das sociedades*. Tradução Constância Egrejas. São Paulo: Rosari, 2006.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto P. de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução J. A. Osório Mateus. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VILELA, Mário. 1994. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina, 1979.

A NOÇÃO DO PONTO DE VISTA E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DO CONTO “O PERU DE NATAL”

Suellen Silva Venturim (UFES)

s.venturim@hotmail.com

1. Breve introdução

Uma nova definição para o ato de retextualizar se caracteriza pela transformação de um texto escrito no interior de um gênero textual para um gênero textual diferente. Para isso, Koch (1995) define condições para a produção do texto, que incluem “as próprias condições do produtor do texto”, “as circunstâncias ambientais, sociais e históricas” e o “canal de circulação do texto”. Levando em consideração as novas perspectivas observadas pela linguística textual atualmente e, a partir disso elaborando uma ampliação do conceito de retextualização, pode-se conceber uma nova noção de retextualização em que se possa antever e a possibilidade de se parafrasear o texto dentro de um mesmo gênero textual.

Dessa forma, este artigo tem como meta observar o processo de retextualização de um texto a partir de visões discursivas diferenciadas. Essa motivação se deve ao fato de observarmos que um mesmo tópico pode ser narrado de maneira variada, dependendo do locutor, do contexto social e do momento histórico em que o texto é produzido.

2. Os conceitos de Retextualização

2.1. Marcuschi (2001)

Marcuschi (2001) nos leva a refletir sobre o fato de que a oralidade e a escrita não podem ser examinadas como opostas. Na verdade, elas devem ser consideradas elementos interativos que se completam nas práticas sociais e culturais. Por isso, o autor afirma: “Justamente pelo fato de a fala e a escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade”. (MARCUSCHI, 2001)

Partindo dessa posição, o autor busca construir um modelo capaz de analisar o nível de consciência dos usuários da língua sobre as diferenças entre fala e escrita. Ele identifica as operações mais comuns efetu-

adas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é denominada retextualização.

2.2. Dell'Isola (2007)

Nas palavras da própria autora, retextualização ocorre quando há transformação de uma modalidade textual em outra. Trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. Dell'Isola acredita que este processo envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.

A autora parte do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos relacionados a aspectos culturais, e que a língua decorre das ações do homem em suas interações sociais. Dessa forma, considera-se que o processo de retextualização de gêneros torna necessária uma reflexão sobre a situação de produção do texto e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam. Assim, ao se realizar retextualização, é indispensável levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção do texto.

Outro ponto importante destacado pela autora é que os processos de retextualização não devem ser vistos como tarefa artificial, pois é fato comum na vida cotidiana e pode ocorrer de maneiras diferentes. Vale lembrar que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de inúmeras maneiras.

Dell'Isola acredita que a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva. Dessa forma, para a realização de tal atividade, é apresentado um conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias para desenvolver esta transformação. São eles: 1) *Leitura* de textos publicados, previamente selecionados; 2) *Compreensão textual*, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; 3) *Identificação do gênero*, com base na leitura, compreensão e observações feitas; 4) *Retextualização*: escrita de outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero; 5) *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido; 6) *Identificação*, no novo texto, das características do gênero-

produto da retextualização; 7) *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

2.3. Travaglia (2003)

Em seus estudos, Travaglia aponta como a tradução e a retextualização podem se relacionar. A autora acredita que a tradução será considerada como a retextualização de um texto numa língua diferente daquela em que foi originariamente concebido. Travaglia nos explica que o tradutor recoloca em texto numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior.

Abordar a tradução como forma de retextualização, segundo a autora, ocasiona o deslocamento do foco de observação do processo tradutório para outro aspecto deste mesmo processo:

Para o fato de que, ao traduzir, isto é, “transpor ideias”, “buscar equivalência”, “captar e reexpressar mensagens alheias”, “captar e exprimir sentidos”, etc., o tradutor está, na realidade, acionando todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

Vale lembrar, ainda, que manejando outra língua, o tradutor estará, de certa forma, dispondo de outros elementos, ou até os mesmos elementos sob perspectivas diferentes.

Travaglia acrescenta que a teoria da tradução enquanto retextualização aborda tanto a língua como conjunto de regularidades discursivamente constituídas, quanto à situação e o sujeito usuário da língua na interação, ou seja, as condições de produção do texto como unidade discursiva de sentido. Leva em conta que o sistema linguístico não é um código estanque e imutável, mas um espaço em constante mudança.

3. *Condições de produção textual*

3.1. Koch (1995)

Em seus estudos, Koch faz considerações sobre as condições de produção do texto. A autora acredita que pensar essas condições implica levar em conta um dado evento de interação nas práticas discursivas, sendo assim, observa-se:

- As próprias condições do produtor do texto (Quem sou? De que lugar falo? O que pretendo? Em que acredito?);
- A figura do interlocutor (Quem é? Que posição ocupa? Em que acredito?);
- As circunstâncias ambientais, sociais e históricas (Que grau de formalidade é necessário? Em que situação estamos? Que informações partilhamos? Que crenças e valores temos em comum?);
- O canal de circulação do texto (Um livro? Uma revista? Um jornal?).

Averiguadas tais condições, faz-se necessário, ainda, ajustar o texto aos objetivos que se propõe; selecionar o gênero textual mais adequado à situação sociocomunicativa desejada, além de definir a variedade linguística.

4. *Corpus e análise*

Levando em consideração as novas perspectivas observadas pela linguística textual atualmente e, a partir disso elaborando uma ampliação do conceito de retextualização, considera-se possível conceber uma nova noção de retextualização em que se possa parafrasear o texto dentro de um mesmo gênero textual.

O conto “O Peru de Natal” nos relata a história de uma família que, devido à natureza cinzenta do pai, nunca pode aproveitar a vida da melhor maneira; no natal, por exemplo, nunca haviam saboreado as partes mais nobres do peru. É importante destacar que, embora os fatos relatados sejam vivenciados por diferentes personagens, o conto é narrado com foco no ponto de vista de apenas um personagem: Juca, o filho.

Partindo deste breve comentário sobre o conto, entra em questão o *corpus*, que consiste no trabalho “Recontando um Conto: O Peru de Natal”, desenvolvido em sala de aula pela disciplina de comunicação e expressão verbal, ofertada pela PUC/SP, no primeiro semestre de 1982. Os estudantes reescreveram o conto de Mário de Andrade a partir da visão de diferentes personagens. Ou seja, o mesmo tópico foi narrado sob perspectivas discursivas diferenciadas, mantendo-se o gênero textual inicial. Lembrando que os alunos da PUC/SP, ao realizarem este trabalho, efeti-

varam um processo de ler e descobrir o texto. Dessa forma, foi possível analisar e “trazer à tona a simbologia do texto, seu implícito, seu não dito... destecer o texto; e então, o leitor/descobridor, agora criador/escritor, agente de seu próprio processo de recriar/innovar, produz um texto que se remete ao processo anterior de leitura/decodificação”. (Recontando um Conto: O Peru de Natal, 1982). A partir das considerações feitas sobre retextualização e também sobre as condições de produção do texto, seguem as análises feitas a partir do *corpus* estudado.

TEXTO 1:

O nosso primeiro Natal de família, depois da morte de meu pai, aconteceu cinco meses antes, foi de consequências decisivas para a felicidade familiar. Nós sempre fomos familiarmente felizes, nesse sentido muito abstrato da felicidade : gente honesta, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas. Mas, devido principalmente à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovido de qualquer lirismo, numa exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre, sempre nos faltara aquele aproveitamento da vida, aquele gosto pelas felicidades materiais, um vinho bom, uma estação de águas, aquisição de geladeira, coisas assim. Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro-sangue dos desmancha-prazeres.

O primeiro fragmento (**Texto 1**), retirado do conto original de Mário de Andrade, o ponto de vista expresso, ou seja, a perspectiva de apenas um personagem - no caso, Juca, o filho - nos revela um pai de “natureza cinzenta”, “medíocre” capaz de privar a família de qualquer aproveitamento material. Juca descreve o pai com um tom de revolta, agressividade e insatisfação com suas atitudes, já que considerava o patriarca o responsável por impedir a felicidade plena da família.

TEXTO 2

Aqui permanecerei até voltar ao meu estado de consciência conhecido. Sou um homem vulnerável, não posso me tornar disponível às verdades transformadoras da vida. E mesmo um homem de hábitos rígidos como eu não enfraquece nunca! Este momento de clareza, de afetividade, será a recompensa das horas vazias que passo com meus familiares. Horas vazias de mim. Ah, meus queridos familiares! Quisera eu abraçá-los, assim, como os pais abraçam os filhos. Todavia, sou um homem severo e metódico e, graças a esses atributos, tenho mantido minha família num ambiente de paz e comodidade. Sentimento e lágrimas não enchem barriga de pobre (este momento é secreto porque é extravagante; uma regalia reservada a mim, o chefe da casa). Talvez os ricos tenham espaço para alguma emoção, porém ... deixemos de lado as fantasias.

O segundo fragmento (**Texto 2**) faz parte do projeto “Recontando um Conto: O Peru de Natal”, e foi produzido por um aluno da disciplina de comunicação e expressão verbal, ofertada pela PUC/SP. O texto está

baseado nas características marcadas no conto original, porém, parte da perspectiva do pai, e não mais de Juca. Os adjetivos utilizados para caracterizar o pai no conto original, abrem espaço para uma descrição um tanto quanto psicológica e para um personagem em estado de conflito pessoal. Nos é revelado um pai que, por estar consciente de seus defeitos, se julga incapaz de melhorar a relação com a família. Por fim, observou-se que, como o primeiro fragmento foi escrito em terceira pessoa, há predominância da objetividade nos fatos e na descrição do personagem. Já no segundo fragmento, em primeira pessoa, a narrativa se mostra mais psicológica, revelando facetas diferenciadas de um mesmo fato.

TEXTO 3

mo da família. Uma vez que eu sugerira a mamãe a idéia de ela ir ver uma fita no cinema, o que resultou foram lágrimas. Onde se viu ir ao cinema, de luto pesado! A dor já estava sendo cultivada pelas aparências, e eu, que sempre gostara apenas regularmente de meu pai, mais por instinto de filho que por espontaneidade de amor, me via a ponto de aborrecer o bom do morto.

O terceiro fragmento (**Texto 3**), também retirado do conto original de Mário de Andrade, revela um filho na tentativa de alegrar a mãe, agora viúva. Observa-se que, ao descrever a dor da mãe, Juca enfatiza seu ponto de vista, seus sentimentos pessoais, ao dizer “(...) e eu, que sempre gostara regularmente de meu pai (...)”. Ou seja, mesmo que o sofrimento da mãe tenha sido citado, ele não é explorado com mais detalhes.

TEXTO 4

Lembro-me do dia em que Juca me viu muito triste e, não sabendo o que fazer para me alegrar, sugeriu-me que eu fosse ao cinema. Imaginem só! Até que eu achava que o filme poderia ser muito bom, porque eu havia lido os comentários sobre ele, mas não suportaria a idéia de ir ao cinema sem meu Juvenal.

Já o quarto fragmento (**Texto 4**), retirado do conto reescrito por uma aluna da disciplina de Comunicação e Expressão Verbal, ofertada pela PUC/SP, parte da perspectiva da mãe. Dessa forma, a voz presente no texto é a voz da mãe, viúva, que deseja vivenciar o luto pela morte recente do marido. São inseridas opiniões próprias, em primeira pessoa: “(...) até que eu achava que o filme poderia ser muito bom (...)”. Assim, a reescritura nos revela o ponto de vista da mãe de maneira mais aprofundada.

4. Considerações finais

A partir dos resultados obtidos e das observações feitas nos fragmentos retirados do *corpus*, pode-se constatar que as definições para retextualização estudadas talvez não contemplem satisfatoriamente o processo observado no trabalho “Recontando um Conto: O Peru de Natal” tendo em vista a visão tradicional da retextualização. Numa visão ampliada deste fenômeno, pode-se afirmar que a retextualização no interior do mesmo gênero pode apresentar visões de mundo diferenciadas do mesmo evento. As condições de produção textual e os pressupostos que nortearam a atividade foram de extrema importância para sua concretização. “A criatividade manifestada, ora numa nova visão das personagens, ora numa caracterização diferente deste ou daquele ambiente, ora nas variações de tempo, espaço e ação, se expandiu em direções imprevistas, dando origem a contos surpreendentes.” (Recontando um Conto: O Peru de Natal, 1982). Dessa forma, são grandes as perspectivas de ampliação do trabalho, pois se evidenciou a necessidade de elaborar um roteiro capaz de instigar análises mais minuciosas do texto, bem como sua simbologia, seus implícitos para que, mantendo o gênero textual inicial, seja produzido um texto que remeta ao processo antecedente de leitura e decodificação. Com a elaboração de um roteiro de produção textual dentro dos moldes apresentados pelo *corpus*, o processo poderá, então, receber o nome de retextualização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMINI, Kamila Brumamatti. Níveis de linguagem e produção do gênero carta: procedimentos de retextualização. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFES. Vitória, 2006.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

RABATEL, A. La construction textuelle du point de vue. Lausanne, Paris: Delachaux e Niestlé, 1998.

CORTEZ, Suzana Leite. Referenciação e Construção do Ponto de Vista. Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da UNI-CAMP. Campinas, 2003.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

MÚRMURIOS E RUMORES: A FAMA DAS GOETÉS

Dulcileide Virgínio do Nascimento (UERJ)

dulcinascimento@bol.com.br

1. Introdução

Magia, do grego *mageía*, segundo Tupet (1976, p. X), é a prática exercida, através de palavras e gestos, por um indivíduo que detém certos conhecimentos, que o capacitam a produzir resultados de toda ordem. George Luck (1995, p. 35) precisa essa definição ao afirmar que a magia é uma técnica cuja crença se baseia nos poderes localizados na alma humana e no universo e que pretende impor a vontade humana sobre a natureza ou sobre os seres humanos.

Platão, em *Leis* XI, 932e-933b, já enumera os principais procedimentos mágicos, no séc. IV a.C., e a difícil tarefa de analisar essa técnica:

Quanto aos malefícios que uns podem causar aos outros por meio de drogas (*pharmákois*) já tratamos dos de consequências letais; mas ainda não falamos dos incômodos provocados intencionalmente e com premeditação por meio de bebidas e alimentos ou com unguentos. O difícil na presente exposição é que há no gênero humano duas espécies de envenenamento: uma é a que acabamos de nos referir, e que consiste em causar dano ao corpo pela ação natural de outros corpos; a outra, por meio de sortilégios (*magganeíais*), encantamentos (*epoidaís*) e o que se denomina ligadura (*katadésesi*), chega a persuadir aos que querem causar danos a terceiros que o conseguirão com tal recurso, como também convence a estes últimos que ninguém lhes pode ocasionar tanto mal como as pessoas conhecedoras de artes mágicas. O que possa haver de verdadeiro em tudo isso não é fácil conhecer, nem depois de sabido, deixar aceitável para ninguém; dada a desconfiança reinante nos espíritos a respeito de tais assuntos, não vale a pena procurar convencê-los, sempre que encontrarem na porta de casa bonequinhos de cera, ou em encruzilhadas, ou talvez mesmo sobre a sepultura de seus antepassados, de que não devem dar a menor importância a essas práticas, pois acerca de tudo isto ninguém têm opinião formada.

É relevante destacar que o conceito de *pharmakeía* utilizado por Platão não se restringe exclusivamente ao uso de um *phármakon* (bebidas, alimentos ou unguentos), mas se prolonga através de sortilégios, encantamentos e ligaduras.

Platão ainda questiona a eficácia dessas profissionais de magia cujas habilidades eram difíceis de se averiguar, analisar ou compreender,

sendo a profissional julgada pela eficiência ou pelos danos causados por sua prática.

O fato de atribuir aos praticantes de magia um caráter perigoso, por conta do saber que detinham, e a necessidade de que essas práticas fossem controladas por leis, remetem-nos aos diversos processos de impiedade sofridos por mulheres praticantes das *téchnai* mágicas. Dentre elas, destacamos o nome de três mulheres: a hetaira Frinea de Thespis, que foi acusada, pelo seu amante Euthias, de utilizar lugares sagrados para a prática de atos ilícitos e por ter formado um thíasos¹ sem a autorização legal dos atenienses; a sacerdotisa Teoris de Lemos, acusada de produzir *phármaka* para curar a epilepsia, e ainda temos o processo sofrido pela sacerdotisa Ninos, baseado nas mesmas acusações direcionadas às duas mulheres citadas anteriormente.

Tais atitudes eram consideradas desvios à ordem instituída pela pólis, que determinava que qualquer ação envolvendo contato direto com uma divindade ou com os mortos requereria a presença de um sacerdote, instituído pela cidade e responsável por impedir qualquer prática que pudesse contaminá-la de alguma maneira.

Maria Regina Candido (2003, p. 169) informa-nos sobre as práticas dessas mulheres:

Acreditamos que Teoris de Lemos, assim como Frinea de Thespis, difundiam a crença na possibilidade de o homem efetuar, de maneira direta, a sua relação com as potências sobrenaturais e controlar os processos mais complicados que envolvem a vida, como doenças, inimizades e má sorte, de maneira eficaz e segura. Receitavam banhos, infusões com ervas e oferendas às divindades ctônicas, estimulavam os praticantes a fazer incursões pelo mundo de seres sobrenaturais, como os mortos. O mundo dos homens deixava de atender às necessidades do cotidiano, e a alternativa era solicitar auxílio das potências sobrenaturais.

Assim como Platão, Candido acredita que a punição relacionada a estas práticas e a seus praticantes esteja baseada no resultado advindo das mesmas, que nem sempre acarretava em proveito àquele que solicitava um benefício mágico. Portanto, por temer a extensão do poder dessas práticas, os atenienses puniam seus praticantes, na maioria dos casos, mulheres estrangeiras, como uma forma de se precaverem.

¹ Palavra utilizada para designar um grupo de pessoas que celebram um deus, normalmente, com festas, cantos e banquetes.

Também salientamos que, apesar de a prática mágica ser, em determinadas circunstâncias, apontada como uma atividade marginal ou uma forma de corromper a religião *políade*, como mencionamos anteriormente, os praticantes destas *téchnai* detinham um conhecimento e um poder cuja eficácia seria sustentada por uma crença coletiva e por uma dependência de uma ordem moral que buscava a autoproteção, fato que garantia a continuidade das diversas formas de magia em todas as classes da sociedade helênica, como afirma o texto de Luck (1995, p. 42):

Pode a magia antiga se basear em ideias “primitivas”, mas a forma em que nos foi transmitida não era de nenhum modo primitiva. Pelo contrário, a magia, nesse sentido, existiu somente dentro de culturas altamente desenvolvidas e constituiu uma parte importante delas. Não só as classes baixas, os ignorantes e incultos criam nela, mas, até o final da Antiguidade, os “intelectuais” estiveram convencidos de que poderosas forças sobrenaturais atuavam em torno deles, podendo ser controladas por certos meios.

Em grego, destacamos três termos para designar os detentores das artes mágicas: *mágos*, *góes* e *pharmakeús*.

O nome mais comumente utilizado para designar a feiticeira é *mágos*, cognato de *mageía*, magia. Segundo Pierre Chantraine (1984, v. *mágos*), esta palavra constitui um empréstimo iraniano e no plural, *mágoi*, designa uma das tribos dos Medos, como narra Herodoto, I, 101: “Deioces unificou a nação dos Medos, governando-a. A Média era composta de diferentes povos: os Busos, Paretacenos, Estrucatos, Arizantos, Budios e os *Magos*”.

Segundo ainda o relato de Heródoto, há entre os *mágoi* aqueles que têm a função de ser “intérpretes de sonhos”. Podemos verificar esta atribuição dos magos em *História* I, 107: Astíages, após ter um sonho, solicitou aos magos, intérpretes de sonhos, que revelassem o seu significado; em I, 120, Astíages, para decidir a sorte de Ciro, mandou chamar os mesmos magos que anteriormente tinham interpretado o seu sonho; em I, 128 vemos isso quando Astíages manda empalar os magos, intérpretes dos sonhos, que o haviam convencido a deixar Ciro partir. No livro VII, 37 há uma passagem que ratifica a função de intérprete dos sonhos aos magos. Nela, Xerxes, após ver um eclipse solar, acreditando ser um mau presságio, pede aos seus magos que interpretem o fenômeno. Segundo Graf (1994, p. 30), além de serem intérpretes dos sonhos, os *mágoi* seriam os responsáveis pelos sacrifícios reais, pelos ritos funerários e pela adivinhação.

O termo *mágos* parece ter adquirido, com o advento da filosofia, conotação negativa, sendo, então, utilizado para estigmatizar opiniões e comportamentos considerados socialmente desviados, a julgar por Heráclito, frag. 14, que associa *mágoi* aos “vagabundos da noite, bacantes, ménades e aos mistos” e acredita serem esses homens merecedores de morte, posto que praticam ações ímpias. Graf (1994: 32) discute se esta caracterização de Heráclito reproduziria a atuação dos *mágoi*, pois se ela corresponder à realidade, este termo semanticamente poderá ganhar a conotação dos termos *agúrtes* e *mántis*, pedinte e adivinho, utilizados por Platão, na *República*, II-364b, ou ser interpretada a partir da expressão utilizada no papiro de Derveni, *profissional dos ritos*. Com base nesta definição, poderíamos afirmar que Heráclito, ao utilizar a expressão “vagabundos da noite”, estaria dizendo que os *mágoi* seriam especialistas de toda uma série de ritos privados e secretos, como nos afirma o próprio Graf (1994, p. 33): “Para um jônico do fim do período arcaico, o *mágos* era semelhante aos especialistas itinerantes dos cultos privados, homens à margem da sociedade, ridicularizados por uns e, secretamente, temidos por outros”.

Outro termo utilizado para nomear o praticante da magia é *goés*, termo cognato do verbo *goáo*, gemer, lamentar-se, e que inicialmente designava um cantor que proferia um lamento ritual pelos mortos, ou seja, o *goés* é aquele que “combina o êxtase com um lamento ritual e a cura ritual com a adivinhação” (GRAF, 1994, p. 35), e que mantém uma relação estreita com o mundo dos mortos.

Formadas a partir da mesma raiz, encontramos as palavras *goeteí-a*, magia, assim como *goéteuma*, procedimento mágico, fascinação. Heródoto (II, 33), ao narrar a história de Etearco, o amônio, aplica o termo *góetes* para informar-nos sobre a crença, por parte dos nasamones, de que os habitantes de uma cidade em que entraram eram feiticeiros; e em IV, 105, discorre sobre os relatos que afirmam que todos os Neuros eram *go-étes*.

Encontramos ainda o termo *góes*, associado a *epoidos*, cantor, aquele que canta palavras mágicas para curar, por exemplo, em Eurípides, *As Bacantes*, 234-235, em que encontramos os dois termos, na fala de Penteu, para fazer referência ao estrangeiro que está propagando o culto a Dioniso: “Dizem que veio um forasteiro feiticeiro cantor (*góes epoidós*) da terra da Ídia”.

Em Platão, *Leis* 903b, quando a personagem chamada Ateniense ao mencionar que irá convencer alguém por meio de argumentos, diz: “Mas, ainda precisamos acrescentar algumas histórias, a fim de imobilizá-lo com o encantamento (*epoidôn*) que lhes é próprio”. E, da mesma maneira, é associado a *mágos* no *Elogio à Helena*, de Górgias, ao evocar o poder da arte goética, que encanta, persuade e transforma. Essas técnicas associadas à magia, segundo o sofista, seriam técnicas do engano, pois desvirtuariam a alma e a opinião com falsas ilusões. Desse modo, Górgias defende Helena dizendo que ela foi vítima da persuasão mágica de Páris, contra a qual não haveria defesa.

O terceiro nome é *pharmakeús* ou *pharmakós* e designa um preparador de drogas, feiticeiro, ou, por ser cognato de *pharmakeúo*, significa, simplesmente, aquele que dá um remédio ou veneno a alguém, ou aquele que realiza uma operação mágica. Há ainda o termo *pharmakís*, *-idos* atribuído à mulher que prepara poções ou à feiticeira. Aristófanes, em *As Nuvens*, 749, utiliza esta palavra como qualificativo para a mulher. A expressão *gunaîka pharmakída*, encontrada em Aristófanes, refere-se a uma feiticeira da Tessália que fazia a lua baixar à noite, prendendo-a em um espelho.

Cabe-nos, contudo, falar um pouco mais da magia das palavras ou do encantamento. Como já mencionamos, o termo *goés* tem sua função e significado associado ao termo *epoidé* que revela a natureza mágica do emprego da palavra e traz em sua composição o termo *aoidé*, canto, que por sua vez está relacionado com o termo *audé*, voz humana. O grego distingue a linguagem humana, *audé*, do termo *phoné* que tanto pode representar a linguagem humana como o som produzido por um animal.

Pierre Chantraine (v. *aeidô*) assinala que o prefixo *epi-* destaca o valor mágico do canto, assim *epoidé* significa “canto ou palavra mágica”.

É notório, entretanto, que o canto faz parte da cultura grega, seja através do maior aedo de todos os tempos, Homero, através do teatro, da vida privada ou da pública. O que diferencia, portanto, essas utilizações da arte mágica das goetés? A diferença está na estrutura destes encantamentos, na tonalidade com que as palavras eram pronunciadas, na junção de sílabas estranhas apresentadas como verdadeiras fórmulas mágicas, bem como aos poderes e divindades invocadas. Tal estrutura é apresentada no seguinte fragmento: “Febo, o que auxilia na adivinhação, vem contente, filho de Leto, arqueiro infalível, protetor do mal, venha aqui, neste

momento! Vem! Vaticinador, dá-me teus oráculos durante a noite: allala, allala, santalala, talala”. (PGM, II)

As fórmulas mágicas, do ponto de vista formal, portanto, tinham uma estrutura pré-estabelecida (pronunciada e realizadas de uma determinada maneira) que consistem em uma série de instruções que foram transmitidas através do processo de iniciação. Esse processo de aprendizado pode ser no âmbito familiar ou em lugares considerados sagrados.

Temos diversos registros de fórmulas mágicas, algumas, por exemplo, denominadas eróticas, objetivam a realização do desejo de um solicitante, e têm basicamente a mesma estrutura. Como exemplo, cito o PGM IV, 3:

Que fulana me ame, a mim fulano filho de cicrano, que ela não tenha relações sexuais, nem por frente, nem por trás, nem busque prazer com outro homem, somente comigo; de modo que fulana não possa beber, nem comer, nem amar, nem sofrer, nem ter saúde; que não consiga dormir sem mim; ...arrasta a fulana pelos cabelos, as entranhas, sua alma em cada momento de sua vida... até que venha até mim e permaneça inseparavelmente unida a mim.

Neste encantamento se invoca o espírito de um morto ou de uma divindade, normalmente Tífon, Selene ou Hécate, mas quando se trata de magia erótica se invoca especialmente a deusa Afrodite e seu filho Eros. Essas práticas são acompanhadas de um gesto do solicitante, como, por exemplo, um suspiro diante da mulher desejada, um beijo na lâmina que contém o pedido, ou a simples repetição do nome de Afrodite.

Teócrito, no Idílio 2, com 166 versos, demonstra-nos como essas fórmulas eram utilizadas ao narrar a história de como Simeta executa um ritual mágico com o intuito de reconquistar o amor de Dêlfis, um jovem atleta que a trocou por um novo amor.

Eis alguns versos do poema:

Três vezes faço uma libação e três vezes, Soberana,
Pronuncio estas palavras: quer seja mulher, quer seja homem,
Que com ele dorme agora, que um tão grande esquecimento invada
Dêlfis como aquele que – ao que dizem – fez Teseu esquecer, um
Dia, Ariadne de belas tranças. (43-47)

Essa “técnica” das palavras também faz parte da tradição de uma literatura médica, pois além de apresentar vários deuses responsáveis pela cura, tinha um deus específico para a medicina, Asclépio, e um lugar de cura, Epidauro. Asclépio tinha um poder de cura muito grande, acreditava-se que ele, inclusive, podia ressuscitar os mortos. O filho de Apolo

curava a uns com *as doces palavras da magia* (contos, poemas e música), a outros oferecia poções eficazes, ou lhes aplicava ervas em torno de seus membros, ou cortava o mal com o ferro, para devolver-lhes a saúde.

A técnica mágica, portanto, ao longo da história foi um recurso utilizado como tentativa de controlar o mundo natural através de forças consideradas sobrenaturais. Essa técnica era ensinada somente aos iniciados e envolviam a arte da adivinhação, o preparo de feitiços e poções, a realização de rituais e cerimônias, bem como a maneira correta de se invocar deuses e espíritos.

A ideia de inferioridade feminina que perpassa toda a história não tem registro de quando começou. Desde a Antiguidade, temos concepções como a de Pitágoras que relacionava a mulher ao lado negativo ao dizer que: “Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher” (PITÁGORAS *apud* BEAUVOIR, 1997, p. 6).

Os elos que ligaram a imagem da mulher ao obscuro, ao caos e ao infortúnio masculino, foram delineados e reforçados por figuras arquetípicas como Pandora, Lilith e a própria Eva. Da mesma maneira, as goetês foram chamadas de charlatães quando não obtinham o resultado desejado ao evocarem os deuses e tentarem por técnicas diversas atender a solicitação de alguém que recorria às práticas mágicas para resolver problemas particulares. Essas solicitações, normalmente, envolviam uma ação que prejudicaria alguém, fato que serviu para atenuar a fama negativa das goetês.

Ainda hoje, encontramos aspectos desse tipo de comportamento mágico presentes nos procedimentos considerados mágico-religiosos ou na própria literatura ficcional que demonstram a força da seleção vocabular e da sonoridade provocada pela repetição de palavras e desejos com o único objetivo de concretizar desejos nem sempre passíveis de serem expressos em outras circunstâncias. Este é o caso da poesia citada abaixo:

A VOLTA DA MULHER MORENA

Vinicius de Moraes

Meus amigos, meus irmãos, *cegai os olhos* da mulher morena
Que os olhos da mulher morena estão me envolvendo
E estão me despertando de noite.
Meus amigos, meus irmãos, *cortai os lábios* da mulher morena
Eles são maduros e úmidos e inquietos
E sabem tirar a volúpia de todos os frios.
Meus amigos, meus irmãos, e vós que amais a poesia da minha alma

Cortai os peitos da mulher morena
 Que os peitos da mulher morena sufocam o meu sono
 E trazem cores tristes para os meus olhos.
 Jovem camponesa que me namoras quando eu passo nas tardes
 Traz-me para o contato casto de tuas vestes
 Salva-me dos braços da mulher morena
 Eles são lassos, ficam estendidos imóveis ao longo de mim
 São como raízes recendendo resina fresca
 São como dois silêncios que me paralisam.
 Aventureira do Rio da Vida, *compra o meu corpo* da mulher morena
 Livra-me do seu ventre como a campina matinal
 Livra-me do seu dorso como a água escorrendo fria.
 Branca avozinha dos caminhos, *reza para ir embora* a mulher morena
Reza para murcharem as pernas da mulher morena
Reza para a velhice roer dentro da mulher morena
 Que a mulher morena está encurvando os meus ombros
 E está trazendo tosse má para o meu peito.
 Meus amigos, meus irmãos, e vós todos que guardais ainda meus últimos cantos
Dai morte cruel à mulher morena!

O texto de Vinícius dialoga com o texto de Platão, citado anteriormente, em que faz menção às bonequinhas de cera utilizadas para fazer magia. A finalidade dessas bonecas, conhecidas posteriormente por bonecas de vodu, era, gradativamente, extinguir a funcionalidade de determinados órgãos (cegar, calar, impedir de andar, roer por dentro) até provocar a morte: “daí morte cruel à mulher morena”.

O princípio “se não é meu não será de mais ninguém” está implícito em inúmeros encantamentos contidos nos PGM e representa, não só o desejo daquele/a que foi abandonado/a de se vingar de quem o/a abandonou, como também o desejo de se livrar daquele/a que emocionalmente lhe causa mal.

A voz humana é, portanto, o instrumento que potencializa a força do pensamento, concretizando-os através das palavras.

Portanto, a palavra, quer cantada, pronunciada em forma de versos, ou balbuciada em forma de encantamentos ou fórmulas invocatórias, faz parte do universo sonoro grego como forma de perpetuar segredos e manifestar um poder.

Ainda hoje tentamos aprender sobre esta *téchne* que capacitava o indivíduo a concretizar desejos, entretanto esbarramos nas lacunas temporais, míticas e religiosas, cujas entrelinhas foram desfeitas com o passar dos anos e que, intencionalmente, ou não, desabilitaram a humanidade a obter o desejado com a mesma constância com que eram obtidas no passado.

Os ritos religiosos continuam a utilizar a magia das palavras, mas algumas palavras tornaram-se impronunciáveis e permanecem trancafiadas nas prisões silenciosas do descaso, cabe, portanto, a nós pronunciá-las, ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BERNAND, André. *Sorciers Grecs*. France: Librairie Arthème Fayard, 1991.

DICKIE, Matthew W. *Magic and magicians in the greco-roman world*. London: Routledge, 2003.

FRAZER, Sir James George. *O ramo de ouro*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S. A. 1982.

GORDON, Richard. Magias imitativas grega e romana. In: _____. *Bruxaria e Magia na Europa: Grécia antiga e Roma*. São Paulo: Madras, 2004, p. 159-232.

GRAF, Fritz. *La magie dans l'antiquité gréco-romaine*. Paris: Les Belles Lettres, 1994.

GRIMAL, Pierre. *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. Paris: PUF, 1982.

HERÓDOTOS. *História*. Intr. e Trad. de Mario da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

HOMÈRE. *Iliade*. Paris: Les Belles Lettres, 1956.

_____. *The Odyssey*. London: Loeb Classical Library, 1976.

LESKY, A. *Historia de la literatura griega*. Madrid: Gredos, 1969.

LUCK, Georg. Bruxos, bruxas e feiticeiros na literatura clássica. In: GORDON, Richard. *Bruxaria e magia na Europa: Grécia antiga e Roma*. São Paulo: Madras, 2004, p. 103-156.

_____. *Arcana Mundi*: Magia y ciencias ocultas em el mundo griego y romano. Madrid: Gredos, 1985.

MARVIN, Meyer; MIKECKI, Paul (Org.). *Ancient Magic and Ritual Power*. New York: Köln (EJ Brill), 1995.

PLATON. *Les Lois*. Texte établi et traduit par Auguste Diès. Paris: Les Belles Lettres, 1956.

_____. *Théétete*. Texte établi et traduit par Auguste Diès. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais*. Portugal: Publicações Europa-América, 2000.

TUPET, A.M. *La magie dans la poésie latine*: Des origines à la fin du règne d'Auguste. Paris: Les Belles Lettres, 1976.

**MUITO PRAZER, SOU DYONÉLIO MACHADO,
AUTOR DE OS RATOS**

Aline Pereira Gonçalves (UERJ)

alinepg@yahoo.com.br

O escritor gaúcho Dyonélio Machado (1895-1985) nunca recebeu muito espaço da crítica literária brasileira. Médico psiquiatra, estreou na ficção em 1927 com um livro de contos intitulado *Um Pobre Homem*, cuja edição foi custeada pelo próprio autor, após encontrar muita dificuldade para realizar a publicação através de uma editora. Em 1935, enquanto se encontrava preso devido a ligações suas com o Partido Comunista, o autor tinha seu livro de maior sucesso, *Os Ratos*, recebendo o Grande Prêmio de Romance Machado de Assis, da Companhia Editora Nacional, junto a outros três autores: Érico Veríssimo, Marques Rabelo e João Alphonso.

Segundo o próprio escritor (STEEN, 2008, p. 23-43), essa premiação não houvera sido surpresa, pois a informação vazara e ele soubera ainda em liberdade, por meios que não esclarece, não só a respeito da premiação iminente, como também de uma comparação, feita por um dos jurados, do seu texto com o do autor russo Dostoiévski – do qual era leitor entusiasmado –, o que muito lhe agradara.

A ideia do livro veio a Dyonélio Machado após um relato de sua mãe. O então jovem médico ouviu-a atentamente enquanto falava sobre uma severa insônia que a acometera alguns dias antes: não conseguia adormecer por medo de que ratos viessem roer-lhe uma quantia de dinheiro.

O caso sensibilizou-o, já que na história de sua família a escassez de recursos financeiros foi muito marcante, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. O escritor gaúcho escreveu logo em seguida um conto, que acabou por considerar desprovido do espaço de que necessitava para transmitir o que queria. Após nove anos com essa ideia guardada em sua gaveta, escreveu em poucos dias – encorajado pelo colega Graciliano Ramos, a propósito do prêmio cuja primeira colocação acabaram por compartilhar – o romance de vinte e oito capítulos que hoje conhecemos, e que continua sendo constantemente reeditado.

Ao entrarmos em contato com uma sinopse de *Os Ratos*, isto é, o fato de tratar-se de uma narrativa sobre um trabalhador em situação fi-

nanceira difícil que passa vinte e quatro horas perambulando pela cidade para conseguir a quantia que deve ao leiteiro antes que o fornecimento seja cortado, inevitavelmente vem à mente a possibilidade de termos em mãos uma leitura enfadonha, pouco envolvente, literariamente pobre. Isso porque o argumento, à primeira vista, pode parecer estéril e redutor. Contudo, o que chama atenção no livro em questão é justamente a bela construção literária que o autor faz em cima daquilo que parecia não poder dar bons frutos, logo, o modo como Dyonélio Machado trabalhou em cima de uma base que poderia não dar em nada. Como nos diz Davi Arrigucci Jr., “Trata-se de um romance breve, concentrado, surpreendente pela originalidade saída do mais prosaico, com perfeito equilíbrio entre os elementos psicológicos e sociais, explorados em profundidade, numa forma simbólica de longo alcance” (ARRIGUCCI, 2004, p. 200).

Logo, encontramos um Naziazeno que tem suas andanças narradas em terceira pessoa, o que poderia abrir espaço para profundas e amplas análises psicológicas de suas atitudes e pensamentos. Ao invés disso, temos a história apresentada aos olhos do leitor através da perspectiva do protagonista, o que pode ser ricamente observado nos momentos em que a fala/pensamento dele irrompe na narração sob a forma de discurso indireto livre.

Chamamos fala/pensamento porque por várias vezes não podemos nos assegurar de que ele esteja falando ou pensando aquela colocação que se nos apresenta. A mente de Naziazeno fica tão misturada à narrativa que vamos pensando junto com ele em nossa leitura silenciosa, e tal como pensamentos repentinos invadem nossas mentes enquanto nos ocupamos das mais diversas tarefas, pensamentos de Naziazeno atravessam-se intempestivamente naquela narrativa – nem sempre linear – que acompanhamos como se estivéssemos de fora: não estamos.

Durante toda a narrativa, vemos com os olhos de Naziazeno, que veem de acordo com a luz, ou a ausência dela, e vão recortando cenas e pessoas. O bonde vira um feixe de luz, os companheiros e outras pessoas que cruzam seu caminho viram dorso, mão, chapéu. Esse filtro provoca uma desfiguração ou uma reconfiguração dos elementos, detendo-se em suas partes. Os recortes assumem espaço de totalidade na perspectiva do protagonista, e, por vezes, estão na iminência de engoli-lo.

Junto a Naziazeno, em sua *via crucis*, o leitor assiste às imagens distorcidas da realidade circundante apresentarem-se diante dos olhos, já que o íntimo do protagonista, em estado extremo de tensão, transborda

para o mundo objetivo. Logo, o entorno de Naziazeno é deformado por suas angústias, e vê até mesmo o sol escaldante em forma de moeda em brasa, do dinheiro tão desejado. É essa perspectiva deformada que vai desenhar todo o espaço em que a narrativa se desenvolve, assim como dá os contornos do modo como o próprio autor configura sua escrita.

A Porto Alegre dos anos trinta que nos é apresentada em *Os Ratos* tem muito pouco de clareza descritiva, de referências espaciais precisas ao longo das intermináveis andanças do protagonista. A cidade vai sendo traçada aos poucos, conforme as vivências de Naziazeno, isto é, conforme o modo como ele experimenta os espaços dessa cidade, e dessa dinâmica vem o contorno que o ambiente toma.

Assim como podemos acompanhar em alguns momentos do romance, Naziazeno é um homem que experimenta grande saudade da vida mais calma e das relações mais humanas presentes no campo. Às suas memórias – por vezes amargas –, imiscuem-se nostalgias que já não podemos identificar – assim como ele – se se tratam realmente de memórias ou se são frutos de uma idealização daquele lugar em que ele estaria a salvo, antes mesmo da necessidade de qualquer atitude ou providência.

Trata-se, portanto, de um homem cidadão que não se sente adaptado ao espaço em que habita. Por isso, seu entorno traz permanente sensação desconcertante de solidão, de não pertencimento. Logo no início da narrativa, imaginamos que a família é o centro da preocupação do protagonista. Decorrida alguma leitura, percebemos que a questão dele é antes pagar ao leiteiro que alimentar o filho. Sua dívida é a grande preocupação que mantém sua caminhada, marcada pela inconstância de quem, a todo momento, parece querer desistir, mas logo volta a tentar. Essa dívida é a marca de sua incompetência, de sua inferioridade perante os vizinhos, a mulher, os companheiros, os desconhecidos que o espreitam misteriosamente. É diante dos olhos dos outros que Naziazeno “estremece, como se um holofote subitamente o iluminasse” (MACHADO, 1966, p. 29), e então vem o julgamento, que não necessita de uma palavra sequer do outro, já que se faz rigidamente presente em seu próprio espírito.

Naziazeno é, conforme Arrigucci, um homem “perseguido pela própria privação” (ARRIGUCCI, 2004, p. 203) e pela preocupação renitente com a opinião alheia sobre sua situação financeira que beira a indignidade. Para se ver livre desse enorme peso é que o protagonista inicia sua errância em busca de solução para seu problema. Conta com a solidiedade: dos amigos que só lhe podem oferecer seus métodos de sobrevi-

vência, e daqueles que possuem mais que ele, mas não o ajudam. E segue caminhando. Conforme se depara com negativas que o surpreendem, sua busca vai-se tornando cada vez mais solitária, e sua salvação cada vez mais à mercê do acaso.

A procura de Naziazeno pelo dinheiro vai além da preocupação com a falta do leite. Ao saldar essa dívida, ele busca se livrar da angústia trazida pelo débito, pela pendência, pela cobrança iminente da família que sentirá falta do alimento, do leiteiro que deseja receber seu pagamento - e que poderia trazer-lhe alguma má fama -, e dos olhos judicativos dos vizinhos que Naziazeno sente pesados sobre si, que o condenam por não poder pagar por um produto tão básico.

O prazo do personagem parecia ser, a princípio, suficiente, já que contaria com a solidariedade que encontraria logo nas primeiras tentativas. Conforme as horas passam, Naziazeno começa a perceber que as vinte e quatro horas são recurso exíguo, que escasseiam do mesmo modo que o fazem seu dinheiro e sua energia, debilitada durante o desenrolar de uma exaustiva busca que exclui pausas para alimentação ou descanso.

Ao longo do romance, o leitor vai, portanto, acompanhando o esgotamento em múltiplas perspectivas de Naziazeno: seu tempo, seu dinheiro, pessoas que poderiam ajudá-lo, seus expedientes, suas forças. Junto às suas sucessivas derrotas, a cidade que lhe serve de cenário vai perdendo a luz com a saída gradativa e ininterrupta do sol, suas portas vão sendo fechadas, o barulho vai-se amenizando, os passantes vão-se dirigindo à casa ou aos bondes a fim de se recolherem. Assim como a fortuna, a cidade vai-se fechando a Naziazeno, viram-lhe as costas, deixando-o ainda mais sozinho ou simplesmente realçando sua irremediável solidão. Há aí um profundo conflito, já que o ímpeto para uma busca ininterrupta e infinita de Naziazeno esbarra nos limites que o tempo e o ritmo estranho da cidade impõem.

A essa altura, torna-se ainda mais manifesta a aproximação da intimidade do protagonista com o animal que dá título ao romance: Naziazeno está acuado como um rato e, com o passar do tempo e o encadear das investidas frustradas, mais diminuído moralmente, mais enfraquecido fisicamente e mais ciente de sua paupérie. Tal qual esse animal que revira restos e esconde-se em lugares imundos e sombrios, Naziazeno sente-se enjeitado, percebe sua vida correndo à margem daquilo que seria normal e digno.

A animalização das atitudes humanas na busca pelo dinheiro e mesmo no *modus vivendi* dentro do centro urbano em expansão nos revela uma postura crítica do autor diante desse cenário. A analogia com os ratos está na miudeza dos gestos mesquinhos dos homens de dinheiro, nos olhares furtivos dentro do convívio citadino, nos gestos curtos e rápidos que acompanham a pressa do entorno, nos homens que, num lance de olhar, são só dorso.

Portanto, percebemos que os ratos que vêm dificultar ainda mais o sono de Naziazeno ao final do romance estão, na verdade, presentes ao longo de toda a narrativa, representados nas escolhas semânticas para caracterizar, por exemplo, o trabalho repetitivo e impessoal dentro das repartições públicas - Naziazeno mesmo trabalha em uma, como copista -, a movimentação dos cidadãos anônimos pela cidade grande, os jogadores no cassino, os homens de dinheiro com os quais o personagem tem contato em busca de solução para sua questão e, finalmente, seus amigos, que buscam ajudá-lo nessa jornada. Gestos miúdos e sorrateiros, ruídos discretos, passinhos ligeiros, o olhar desconfiado que investiga a segurança em volta como precaução que antecede a ação, o ato instintivo de buscar alimento - por vezes sob a forma do dinheiro -, enfim: os ratos são a metáfora central para a caracterização do modo como funciona essa sociedade que Dyonélio nos traz sob seu foco crítico.

É no próprio texto de Dyonélio Machado que lidamos com esses pequenos animais sorrateiros. Como vemos em Arrigucci:

(...) o próprio discurso mimetiza a figura do rato, torna-se entrecortado, miudinho, entranhando na tessitura fina do texto o gesto do roedor que se reduz o ato humano da procura pelo dinheiro. A progressiva intromissão do reino animal na terra dos homens sugere a rachadura da realidade por onde o grotesco terrível penetra em nosso mundo (Ibid. p. 204).

Logo, o autor de *Os Ratos* destaca, diante de olhos já acostumados, o “grotesco terrível” que deveria saltar aos olhos, mas que nem sempre é percebido na proporção de sua discrepância. Retrata a degradação do indivíduo que, em meio a uma forte opressão material, é tolhido em sua criatividade, em sua crítica, em seu prazer, e vive para metas. O discurso entrecortado, as ações e gestos fracionados, os capítulos curtos dentro do romance são signos desse contexto de miudezas que nos traz Dyonélio Machado e que submete Naziazeno a um viver tacanho e de profundo isolamento.

A busca de Naziazeno é regida o tempo todo pelo acaso, já que, muitas vezes, o protagonista parece se abster das tomadas importantes de

decisão diante de seu próprio destino e deixa-se levar pelo desenrolar irresponsável das situações. E quando o faz, repetidamente se depara com a lógica da sorte, que é o imprevisito, com o qual, paradoxalmente, não conta.

Isso fica muito claro, por exemplo, nos capítulos doze e treze, em que acompanhamos a tentação pela qual o protagonista passa: apostar a pequena quantia de cinco mil réis conseguida com um conhecido com a finalidade declarada de almoçar, a fim de multiplicá-la. O autor dedica todo o capítulo doze ao turbilhão de ideias que passam pela cabeça de Naziazeno sobre o melhor a fazer com o dinheiro, até que decide apostá-lo na roleta. Ganha mais dinheiro, cede à tentação de jogar ainda mais e, quem sabe, multiplicar incrivelmente sua quantia. Perde tudo em um lance de “tudo ou nada”.

Ao perder no jogo todo o dinheiro que conseguira com Costa Miranda e voltar à estaca zero, o protagonista experimenta em pequena escala aquilo que se apresenta marcadamente ao longo de toda sua vida, cuja amostra de vinte e quatro horas acompanhamos: a submissão ao acaso, que parece nunca conceder-lhe o benefício do caminho mais fácil.

Por vezes, temos a impressão de que a passividade de Naziazeno embasa-se em algum princípio lógico. Parece-nos então que ele crê que a aridez de sua vida vem num crescendo rítmico de modo que teria que haver um apogeu, isto é, um ponto limite – limite do suportável, do aceitável - rumo ao qual deve perseverar, já que, após sua superação, sua situação se atenuaria até voltar a um equilíbrio – talvez aos moldes daquela harmonia que encontra no passado idealizado que eventualmente é suscitado em suas memórias.

Tal impressão se forma e fortalece ao observarmos esse seu modo de agir que vimos discutindo, com que ele se deixa levar pelo desenrolar das situações, sem muito interferir. Há sua crença constante em um golpe de sorte iminente, seja uma boa-alma que se vá comover com sua situação, seja a boa ventura em uma roleta, ainda que os indícios lhe provem insistentemente o contrário. Com a derrota no jogo, fica mais uma vez evidente que a espera pela solução mágica é inútil, e que sua esperada redenção, se vier, ainda demora. Mas o protagonista parece estar tão envolvido em seus pensamentos, que não pode lidar com evidências.

Desse modo, sente-se todo o tempo em desajuste com seu entorno, como um elemento estranho que, não por acaso, se sente permanen-

temente observado e julgado por olhos que muitas vezes não estão senão em sua mente. Diz-nos Arrigucci:

Desamparado num mundo hostil, ele se vê sempre vigiado, ameaçado, como se os espreitassem por toda fresta. (...) por todos os lados, está à mercê de “olhos devassadores”. E a todo instante sente-se pressionado a esgueirar-se como um rato. Aí se entende que sua busca é também uma tentativa desesperada de evasão: perseguidor forçado, na verdade é um grande perseguido (*Ibid.*, p. 205).

Sendo assim, Naziazeno tem para si uma missão que o oprime, pois sente que a seu redor há uma plateia severa, observando e avaliando seu desempenho a cada ato. Esses “olhos devassadores” veriam, além dos resultados objetivos de suas atitudes, seus pensamentos menos gloriosos, seus medos, sua covardia, sua letargia, sua ingenuidade, em suma, tudo aquilo que prefere que não saibam, mas que tanto o incomoda.

Ao fugir dos olhos da família, dos vizinhos, dos passantes, de conhecidos e também de desconhecidos, Naziazeno teme ser descoberto em sua farsa mais íntima: agir como se estivesse no controle. Prefere não se ver desnudado no reflexo dos olhos dos outros daquele modo que, se não se sabe com certeza, ao menos se intui fortemente: um “perdedor nato na roleta da vida” (*Ibid.*, p. 206), ainda segundo Arrigucci. Exatamente por isso, delega aos mais hábeis – como figura principal, o Duque – a objetividade dos trâmites para chegar à solução de seu problema imediato.

Nessa pequena apresentação do romance, já pudemos perceber a infinidade de enfoques que somos instigados a adotar em nosso estudo. Mas estamos lidando com uma obra que permaneceu, por muito tempo, deixada de lado dentro do cenário literário nacional, apesar de ter sido aquela com que Dyonélio Machado foi mais reconhecido em sua carreira.

Justamente por ter sido considerado um “escritor maldito”, até sua redescoberta nas décadas de 1970 e 1980, não é fácil ter acesso à fortuna crítica de Dyonélio Machado, inclusive pelo fato de essa não ser muito ampla. O estudo de um escritor pouco contemplado pela crítica apresenta uma grande dificuldade, que é certa escassez de ideias elaboradas e aprofundadas ao buscarmos a aproximação com sua obra. Por outro lado, surge interessante oportunidade de mergulhar nas infinitas possibilidades que o texto do autor abre em sua riqueza. Daí o grande desafio e o grande prazer deste estudo literário.

Esperamos, com este ensaio, convidar leitores, dentro e fora do âmbito acadêmico, a conhecer e apreciar a obra desse importante autor de literatura brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JR, Davi. O cerco dos ratos. In: MACHADO, Dyonélio. *Os ratos*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

GONÇALVES, Aline Pereira. Naziazeno Barbosa, um homem profundamente cordial na obra de Dyonélio Machado. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, nº 4, t. 3, p. 2874-2882.

_____. *O rato que vê, o olho que rói*: um estudo multifocal de *Os Ratos*, de Dyonélio Machado. Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010, 109 f.

MACHADO, Dyonélio. *Os ratos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

STEEN, Edla van, *Viver & escrever*: volume 2. Porto Alegre: L&PM, 2008.