

ISSN: 1519-8782

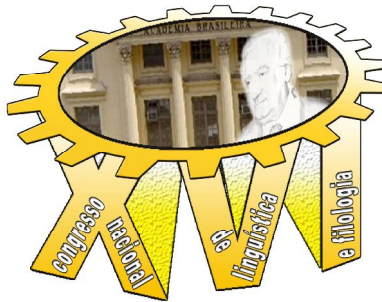
XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Promovido pelo Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

27 a 31 de agosto de 2012

http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf



Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, t. 2
Anais do XVI CNLF

Rio de Janeiro, 2012



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR

*Ricardo Vieira*lves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://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

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 27 a 31 de agosto de 2012

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

Marilene Meira da Costa

Ilma Nogueira Motta

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Cristina Alves de Brito

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

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

113. A aprendizagem da escrita em contextos digitais: alguns limites e muitas possibilidades – *Fernanda Maria Almeida dos Santos* 1286
114. A biblioteca de Adonias Filho – *Vanessa dos Santos Reis* 1297
115. A crítica genética no universo das obras de arte: um recorte do processo criativo de Vik Muniz – *Thais Jerônimo Duarte* 1307
116. A cultura surda no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos – *Vanessa Mutti de Carvalho Miranda e Lucas Santos Campos* 1317
117. A edição do texto teatral *Anatomia das Feras* – *Débora de Souza e Rosa Borges dos Santos* 1325
118. A edição interpretativa de *Malandragem Made in Bahia* em diferentes suportes – *Williane Silva Corôa e Rosa Borges dos Santos* . 1338
119. A estilística em ação no cancioneiro balsense – *Marcia Meurer Sandri e Claudio Cezar Henriques* 1350
120. A fonética e a fonologia na obra de Leodegário Amarante de Azevedo Filho – *Mirian Therezinha da Matta Machado* 1364
121. A formação de leitores no ensino técnico e profissionalizante: um relato de experiência – *Juliana Santos Menezes* 1372
122. A fragmentação do indivíduo em “Ode triunfal” – *Vanessa dos Santos Reis* 1383
123. A heterocronia na narrativa de *Um Erro Emocional*, de Cristóvão Tezza – *Patrícia Mariz da Cruz e Maria Fernanda Garbero de Aragão* 1389

124. A heterogeneidade discursiva da realização enunciativa do gênero divulgação científica – *Urbano Cavalcante Filho* 1397
125. A humanização da personagem Baleia em *Vidas Secas*: uma abordagem sistêmico-funcional – *Camila Brito dos Santos* 1407
126. A leitura em língua inglesa na educação profissional e tecnológica: um relato de experiência com alunos de ESP – *Annallena de Souza Guedes* 1417
127. A leitura no PROEJA: espaços, objetos e modos de ler – *Adailton Costa de Souza* 1429
128. A linguagem em ‘the catcher in the rye’: um estudo comparativo de suas traduções para o português – *Bárbara Andrade de Sousa* .. 1442
129. À luz dos candeeiros: o que nos dizem os livrinhos de assentos e notas de fazendas da Bahia na primeira metade do século XX – *Tárcia Priscila Lima Dória, Dayane Moreira Lemos, Zenaide de Oliveira Novais Carneiro* 1451
130. A modernidade e Baudelaire: um passeio solitário em meio à multidão – *Veronica Almeida Trindade, Rosana Maria Ribeiro Patrício e Aleilton Fonseca* 1458
131. A produção do gênero textual científico e seus desdobramentos intertextuais – *Arlinda Cantero Dorsa* 1468
132. A teoria de gêneros bakhtiniana em textos orais de publicidade e propaganda – *Patricia Jerônimo Sobrinho* 1481
133. A transtextualidade no processo de criação do romance *Nhô Guimarães*, do escritor baiano Aleilton Fonseca – *Adna Evangelista Couto dos Santos e Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz* 1494
134. A variação da concordância nominal de número no contexto escolar – *Dayane Moreira Lemos e Tárcia Priscila Lima Dória* 1507
135. Adjunto adverbial: teoria, ensino e análise – *Maria de Fátima Barreto Lisboa, Clézio Roberto Gonçalves e Rosângela Maria Zanetti* 1515

136. Análise acústica das vogais orais da língua idate – *Maressa Xavier Alcantara* 1534
137. Apolônio e prisciano a sintaxe e suas consequências – *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 1550
138. Aquisição de orações relativas preposicionadas no português brasileiro – *Ana Cristina Baptista de Abreu* 1556
139. Arquivo Nacional, Departamento de Censura de Diversões Públicas: o caso Greta Garbo – *Arivaldo Sacramento de Souza e Rosa Borges dos Santos* 1564
140. As cartas dos leitores na sala de aula: as marcas de oralidade como estratégias estilístico-argumentativas – *Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca* 1579
141. As concepções de gramática e sua prática em sala de aula – *Thalita Fernandes Clemente* 1591
142. As construções condicionais epistêmicas em discursos de ordem jurisdicional valores sociais em foco – *Maria do Rosario Roxo e Gisele Costa* 1602
143. As margens da alegria e os cimos: molduras de um itinerário metafísico – *Joelson Santiago Santos* 1610
144. As representações de leitura em língua materna construídas como uma tríade comunicativa: autor-texto e leitor no contexto escolar dos alunos de ensino médio – *Márcia Maria Lima Candido* 1621
145. Aspectos catafóricos do pronome pessoal de 3ª pessoa em diferentes instâncias enunciativas: análise do conto Sarapalha, de J. G. Rosa – *Robealdo Correia dos Santos e Gredson dos Santos* 1633
146. Aspectos da vida literária baiana a partir de uma leitura filológica de *O Imparcial* e *O Conservador* – *Maria da Conceição Reis Teixeira* 1644

147. Campos semânticos de ciência e de religião em *Medicina Teológica* de Francisco de Melo Franco – *Jéssica Correia da Silva* 1654
148. Coerência, coesão e sucesso escolar: eixos temáticos de uma pesquisa em educação – *Oswaldo Barreto Oliveira Júnior* 1662
149. Condiçõais preditivas no discurso político – *Maria do Rosario Roxo e Monique Gusmão Sampaio* 1675
150. Construção gramatical: modelo de descrição dos usos linguísticos – *Maria do Rosario Roxo* 1682
151. Contribuições do PIBID/Letras para a formação do professor e para o ensino de língua portuguesa – *Vandinalva de Jesus Coelho Campos, Marize Barros Rocha Aranha e Fábria Elina dos Santos Araújo* 1691
152. Convergência de linguagens: o diálogo entre escola e redes sociais para a promoção do sucesso escolar na contemporaneidade – *Edna Maria de Oliveira Ferreira e Oswaldo Barreto Oliveira Júnior* 1700
153. Cordel identitário: uma análise da temática social na obra do Mestre Azulão – *José Severino da Silva* 1712
154. Crítica textual e codicologia: estudo do manuscrito militar de tática para infantaria (I-14,01,039/FBN-RJ) – *Sandro Marcio Drumond Alves* 1722
155. De Dionísio a Donato as primeiras traduções e adaptações da *Techne Grammatiké* – *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 1735
156. Ditos populares em músicas do cancioneiro popular: uma abordagem cognitiva – *Antonio Marcos Vieira de Oliveira* 1756
157. Do som do berrante ao uso das novas tecnologias: a cultura pantaneira sob olhares intertextuais – *Arlinda Cantero Dorsa* 1768
158. Edição digital de Sermão de frei Domingos: paixão virtual – *Marília Andrade Nunes e Alcília Duhá Lose* 1784

159. Edição digital: a filologia nos novos tempos – *Marla Oliveira Andrade e Alicia Duhá Lose* 1793
160. Elementos folhetinescos em *A Viuvinha*, de José de Alencar. A construção do romance brasileiro – *Anne Caroline de Morais Santos* 1801
161. Em nome do espírito: como se configura o sagrado em Miguel Torga e Guimarães Rosa – *Helitânia dos Santos Pereira* 1809
162. Empréstimos linguísticos nos livros didáticos: descrição e tratamento no dicionário escolar – *Maryelle Cordeiro* 1816
163. Ensino-aprendizagem e avaliação na educação a distância (EaD): abordagem colaborativa – *Nara Maria Fiel de Quevedo, Maria Alice de Mello Fernandes, Rute de Souza Josgrilberg e Terezinha Bazé de Lima* 1827
164. Entre ler, responder e guardar: a correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato nas primeiras décadas do século XX – *Tamyres Costa Vieira Oliveira e Luciete de Cássia Souza Lima Bastos* 1839
165. Entre os gêneros do discurso e os discursos sobre gênero: Clarice Lispector e a subversão do feminino – *Thiago Eugênio Loredó Betta, Andreza Barreto Leitão, Sérgio Arruda de Moura* 1848
166. Esboço sobre uma escritura biográfica de Antônio Ferreira Santos a partir de uma leitura de *O Conservador* – *Ediane Brito Andrade e Maria da Conceição Reis Teixeira* 1859
167. Escolas bilíngues na fronteira entre Brasil e Argentina: a língua portuguesa como língua estrangeira – *Angela Baalbaki* 1870
168. Esquadrão da Moda: intolerância e preconceito linguístico – *Clézio Roberto Gonçalves e Verônica Barçante Machado* 1882
169. Estrutura fonológica da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa: questões sobre a (in)dependência na estrutura linguística – *Robervaldo Correia dos Santos e Geisa Borges da Costa* 1897

170. Estudo de recepção das massas: um olhar para o receptor – *Juliana Rettich* 1908
171. Estudos diacrônicos da língua portuguesa: arcaísmos presentes nos manuscritos de Paranaguá – *Joyce Elaine de Almeida Baronas e Rebeca Louzada Macedo* 1916
172. Estudos linguísticos de MPB: Luíz Gonzaga – *Afrânio da Silva Garcia* 1929
173. Fontes para o estudo de práticas de escrita na Bahia setecentista e oitocentista: o caso do “Livro do Gado” da fazenda Campo Seco – *Adilson Silva de Jesus e Mariana Fagundes de Oliveira* 1945
174. Fontes para medição de letramento na Bahia oitocentista: o caso dos registros eclesiásticos de terras – *Shirley Cristina Guedes dos Santos e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro* 1955
175. Formação inicial e continuada de professores em ambiente virtual: o olhar sobre o PCC do curso de letras da unigran/dourados – *Terezinha Bazé de Lima, Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi, Maria Alice de Mello Fernandes e Rute de Souza Josgrilberg* 1964
176. Grupo sintático e compostos com “p”: um continuum em construção – *Neide Higino da Silva* 1974
177. Imagens de velhice e loucura em Ronaldo Correia de Brito – *Joelson Santiago Santos* 1990
178. Imagens urbanas e ecológicas na poesia de Sosígenes Costa – *Mariana Barbosa Batista e Aleilton Fonseca* 1997

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM CONTEXTOS DIGITAIS: ALGUNS LIMITES E MUITAS POSSIBILIDADES

Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA)
fernandasantos83@hotmail.com

O surgimento e constante ampliação do uso das tecnologias digitais na sociedade hodierna, devido – especialmente – à popularização e facilidade de acesso aos microcomputadores, propiciaram significativos avanços na vida e nas relações humanas, bem como nos modos de apropriação do conhecimento, tornando-se condição primordial para o acesso à informação e para o desenvolvimento da comunicação mundial.

Evidentemente, a utilização do computador conectado à internet vem possibilitando novas formas coletivas/interativas de se ensinar e aprender, articuladas ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, contribuindo para a construção do saber, seja por favorecer o uso de variados percursos e linguagens pelos sujeitos, seja por propiciar a constituição de redes colaborativas de comunicação. Considera-se, desse modo, que “[...] o computador não é mais instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador.” (VALENTE, 1993, p. 8)

Nessa perspectiva, nota-se que a aplicabilidade das tecnologias digitais no campo educacional tem sido vista por muitos educadores e instituições escolares como uma possibilidade para a modernização do ensino. Entretanto, é preciso considerar que, embora a informática ofereça tecnologias e inovações que podem ser aproveitadas no campo educativo para acessar e aperfeiçoar os mais diversos tipos de conhecimentos, não altera a concepção de ensino-aprendizagem do professor (o computador pode ser utilizado simplesmente como uma ferramenta para edição de textos tradicionais), nem oferece, por si só, subsídios conceituais para a análise e elaboração de novas ideias.

O computador é um mero instrumento de comunicação de dados, de informação; uma dentre as várias ferramentas que podem intermediar o processo de ensino e aprendizagem. Mas, se utilizado em sala de aula como um recurso simbólico mediador do conhecimento, aliando-se a concepções e práticas pedagógicas interacionais (que enfatizem a exploração de novos tipos de raciocínio, propiciem variadas possibilidades de

participação dos sujeitos e estimulem a comunicação com base nos princípios da interatividade), esse instrumento poderá ter caráter diferenciador, sobretudo no processo de aprendizagem da escrita pela criança, por possibilitar o uso social da linguagem em diferentes contextos de produção e interpretação de sentidos.

Seguindo essa ótica, o presente artigo apresenta uma discussão sobre o processo de aquisição da linguagem escrita em contextos digitais, enfatizando alguns aspectos que podem limitar a aprendizagem e destacando as múltiplas possibilidades de apropriação da escrita por intermédio do computador. Mas, longe de se limitar a uma simples descrição do processo de aprendizagem da escrita, as páginas que se seguem apresentam reflexões pertinentes acerca da importância do uso do computador (atrelado a práticas pedagógicas interacionais) para o desenvolvimento comunicativo e socioeducacional dos indivíduos na contemporaneidade.

1. Como a criança aprende a escrever?

A aprendizagem e o domínio da linguagem, principalmente em sua modalidade escrita, acarretam mudanças significativas no desenvolvimento humano. Por meio da escrita é possível expor ideias e experiências, desenvolver a imaginação e o raciocínio crítico e ampliar a própria capacidade de comunicação. É possível realizar não apenas a leitura da palavra; mas, sobretudo, a leitura do mundo.

Observa-se, entretanto, que o aprendizado da linguagem escrita – iniciado muito antes do período de escolarização – não se limita à simples compreensão/reprodução dos códigos de uma determinada língua. É uma tarefa complexa e exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua; quanto à habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas e discursivas se estabelecem. Desse modo, verifica-se que o domínio da escrita de uma língua é um processo gradual, através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos de maneira singular e distanciando-se, muitas vezes, da variante “padrão” da língua escrita. Nota-se, contudo, que nem sempre essas singularidades são respeitadas no âmbito escolar.

Muitas vezes, a criança é exposta a processos artificiais de aprendizagem, voltados para uma concepção de ensino que concebe a escrita

como um mero código de transcrição gráfica das unidades sonoras (cf. FERREIRO, 2001). Sob essa ótica, o texto escrito é considerado produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, sendo necessário a este apenas o conhecimento do código.

Ferreiro (2001) expõe, contudo, que diferentemente de um código de transcrição gráfica (em que tanto os elementos quanto as relações já estão predeterminadas), a escrita deve ser concebida como um *sistema de representação da linguagem*. A autora explica que essa diferença não é apenas terminológica, mas apresenta distintas implicações para o processo de alfabetização: “Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.” (FERREIRO, 2001, p. 16)

Escrever não é apenas representar objetos, conceitos e ideias através de signos gráficos. A escrita se caracteriza por diferentes condições que determinam a produção dos discursos. É, sobretudo, um mecanismo de interação com o outro, com o mundo, através do qual os sujeitos – dialógicamente – se constituem e são constituídos. (cf. KOCH, 2003)

Também, de acordo com Bakhtin (2006), a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por meio de sua dimensão social e dialógica. Nas palavras do autor,

... toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

Contudo, é válido ressaltar que essa relação dialógica não é apenas de concordância, mas, sobretudo, de refutação do enunciado anterior, de confronto com ideias de outrem. Verifica-se, então, que o processo de apropriação da linguagem escrita envolve tanto aspectos sensoriais quanto a atividade mental, baseada na experiência prévia e no contexto socio-interacional.

Mas é preciso considerar que esse processo de construção se inicia muito cedo e engloba outras etapas do desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (2007), os gestos iniciais utilizados pela criança, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser considerados co-

mo momentos distintos do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. De acordo com o autor, a brincadeira do faz-de-conta favorece seu desenvolvimento linguístico por possibilitar a realização de estratégias de substituição e gerar uma atividade ou gesto representativo, no qual o objeto/brinquedo adquire o valor de signo. Quanto ao desenho, é construído, inicialmente, com base na linguagem oral e considerado pela criança como um objeto em si mesmo; posteriormente, passa a ser encarado como uma representação e, aos poucos, se transforma em marcas não figurativas, que darão origem à escrita.

Ao perceber que pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala (Cf. VIGOTSKI, 2007), a criança estará preparada para enfrentar o processo de aquisição da escrita propriamente dito.

Para Ferreiro (1982; 2001) e Ferreiro e Teberosky (1986), três períodos fundamentais, no interior dos quais é possível verificar subníveis, determinam o aprendizado inicial do sistema de escrita pela criança.

O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas (desenhos) e as marcas gráficas não figurativas (escrita), como formas alternativas de representação da realidade.

Já o segundo período é caracterizado pela construção de condições formais de interpretabilidade. Nesse período, intitulado de *pré-silábico*, ainda não há algum tipo de correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é intermediada por critérios intrafigurais, os quais consistem no estabelecimento das propriedades que o texto deve possuir para ser interpretável, a exemplo do princípio da quantidade mínima e da variabilidade qualitativa.

Quanto ao terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita. Engloba três níveis de evolução: *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*.

O nível *silábico* se evidencia, conforme Ferreiro (1982), quando a criança compreende que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras. Nesse nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba. As letras já não são percebidas aleatoriamente, mas de acordo com o som percebido nas palavras.

Quanto ao nível *silábico-alfabético*, Ferreiro (1982) salienta que neste nível coexistem duas formas de fazer correspondências entre sons e

grafias: a silábica e a alfabética. A sistematicidade da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som. Assim, percebe-se que as sílabas podem ser constituídas por mais de um som.

No nível *alfabético* a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas. Assim, ocorre a identificação da dimensão fonêmica em quase todas as sílabas, embora frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas. Nota-se, então, que o processo de alfabetização não se encerra nessa etapa. Será ainda necessário às crianças identificar as diferentes relações que se estabelecem entre letras e sons e se apropriar das normas ortográficas de sua língua.

Em seus escritos, Lemle (1983) indica a existência de três tipos de relações entre fonemas e grafemas: 1) as correspondências biunívocas, em que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra; 2) a relação de um para mais de um, com restrição de posição, em que, para cada som numa determinada posição, há uma letra correspondente; 3) relações de concorrência, em que várias letras podem representar um som numa mesma posição.

Mas, observa-se que, embora a compreensão da linguagem escrita seja efetuada, inicialmente, por meio da modalidade oral da língua, gradualmente esse elo intermediário desaparece e a escrita converte-se de simbolismo de segunda ordem¹ para um sistema de símbolos de primeira ordem², denotando diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (cf. VIGOTSKI, 2007)

Sendo assim, nota-se que a aprendizagem da escrita demanda abstração, elaboração e controle de regras e, portanto, requer o uso de *capacidades metacognitivas*³. Ao descrever tais capacidades, Gombert (2003) as subdivide em *habilidades epilinguísticas* e *habilidades metalinguísticas*. Enquanto as primeiras se referem a um conhecimento implícito e não consciente acerca da linguagem oral, as segundas implicam num controle explícito ou consciente das estruturas linguísticas.

¹ Signos representativos criados com base nos símbolos falados.

² Signos representativos que denotam diretamente entidades, objetos e ações.

³ Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa para além da cognição; desse modo, representa a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

É, evidentemente, através da interface entre conhecimentos implícitos e explícitos que a criança constrói competências fundamentais para o seu desenvolvimento no decorrer do processo de alfabetização, especialmente quando adquire a consciência de que é possível segmentar a linguagem oral em unidades distintas e de que essas unidades reaparecem em outros vocábulos e obtém conhecimento das regras de correspondência entre grafemas/fonemas e grafemas/significados. Sendo assim, é possível afirmar que, pelo menos duas, dentre as principais habilidades metalinguísticas, podem intermediar, direta e indiretamente, o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança: a consciência fonológica e a consciência morfosintática.

Além disso, o processamento semântico e o pragmático também são elementos fundamentais para a elaboração de um texto. Eles contribuem não apenas para a produção de significados por meio da ativação do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo do indivíduo, em determinada situação discursiva; mas, sobretudo, para a compreensão da ideia de que as palavras adquirem significados no contexto de uso da língua.

Desse modo, a escrita não deve ser encarada como uma técnica ou como um produto com fim em si mesmo; mas deve ser entendida como um processo que se constrói gradualmente e é resultante do desenvolvimento de atividades interativas entre os sujeitos e a própria língua. Nessa perspectiva, nota-se que o uso de recursos como o computador pode favorecer a aprendizagem e se tornar um importante aliado.

2. O computador: um importante aliado no processo de aprendizagem da escrita

Sem dúvida, o uso do computador em sala de aula pode desencadear experiências significativas de aprendizagem, desde que seja adequadamente mediado pelo docente e baseie-se, é óbvio, em uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento de práticas interativas.

Partindo do pressuposto de que inovações tecnológicas não representam inovações pedagógicas, acredita-se que a simples inserção e utilização de computadores nas escolas não é suficiente para promover melhorias no campo educacional. Nota-se que, em muitas escolas, os laboratórios de informática ficam fechados ou nem são visitados pelos alunos; em outras, quando muito, são oferecidas aulas de informática aos discen-

tes, uma vez por semana. Isso não representa desenvolvimento, nem é sinônimo de inovação pedagógica. Os alunos precisam usar a informática e não apenas ter aulas de informática; ou melhor, precisam ser inseridos em práticas adequadas de aprendizagem por meio da utilização dos recursos tecnológicos.

No que concerne, especificamente, à aprendizagem da escrita, o computador oferece valiosas contribuições. Segundo Frade (2007), a aprendizagem da escrita no papel pressupõe o acúmulo de duas tarefas: saber, ao mesmo tempo, o que são as letras e como traçá-las e ainda saber o que representam como sistema. Diferentemente, no computador, a atividade escrita demanda menos esforço, facilitando a aprendizagem.

... o ato de liberar-se do gesto de produzir um traçado no papel – já que as letras estão disponíveis no teclado e basta escolhê-las e tocá-las – talvez possa reduzir o nível de dificuldade da tarefa para o aprendiz, favorecendo a identificação dos caracteres e seu correspondente registro fonológico, mais do que seria possível na escrita com outro instrumento. (FRADE, 2007, p.80).

Em consonância com essas ideias, Oliveira (2006) explica que, diante do computador, os alunos não precisam se preocupar com a forma das letras e tamanho das palavras; dão-se conta também de que qualquer erro na escrita pode ser facilmente apagado e não ficarão indícios. Um fator positivo resultante dessa nova forma de aprender é que, agora, “dominar o ato gráfico de escrita já não é uma habilidade central como quando se escreve à mão. Essa *descarga atencional* no domínio das habilidades gráficas permite que o aluno se centre em outros aspectos mais importantes na escrita.” (OLIVEIRA, 2006, p. 37)

Outro aspecto enfatizado por Frade (2007) acerca do assunto é o fato de haver diferenças entre o alfabetizado que aprende a digitar e o aprendiz das primeiras letras, que digita ao mesmo tempo em que aprende o registro de um sistema. Enquanto no primeiro caso há apenas uma mudança no suporte utilizado para a apresentação dos textos escritos, no segundo caso, os indivíduos compreendem o conceito de representação da escrita na medida em que aprendem a operar com a tecnologia e com o próprio sistema de escrita; por isso, levantam hipóteses, fazem inferências e realizam reflexões diversas, tornando a aprendizagem muito mais dinâmica.

Percebe-se também que o aprendizado da escrita em ambientes digitais pode ser favorecido pela iconicidade presente na tela e pelos aspectos audiovisuais: sons, imagens e signos verbais e formas em movimento. Acredita-se que “se uma criança pode acionar um comando que

permite ouvir e visualizar, simultaneamente histórias e outros textos narrados com a apresentação sincrônica da sua escrita na tela, talvez possa perceber melhor essa relação” (FRADE, 2007, p. 70). Sem contar que, através da oralização de um texto por um programa computacional, o aprendiz tem a oportunidade de realizar a leitura do texto por meio do acompanhamento da escrita ou tentar reler, intensificando, assim, seu contato com o sistema escrito.

Além disso, observa-se que ao produzir um texto no meio digital o aprendiz não precisa se preocupar em separar as palavras em sílabas (caso essas não caibam por completo em uma linha); muito menos com o alinhamento do texto, com o emprego de uma caligrafia legível e bonita e com os erros ortográficos, já que o computador faz isso automaticamente. O corretor ortográfico, por exemplo, indica os equívocos na ortografia e se responsabiliza pelas correções necessárias. E, embora muitos afirmem que esses aspectos podem interferir negativamente no aprendizado de uma língua pela criança, verifica-se que tais elementos podem auxiliar no aprendizado se mediados de maneira adequada.

O aprendizado do sistema alfabético e ortográfico pode ocorrer significativamente no contexto digital, através do uso de atividades lúdicas, que facilitem o aprendizado, e por meio da própria leitura e escrita em situações envolventes. Além disso, a aprendizagem no meio digital não priva o indivíduo de aprender tarefas indispensáveis ao texto manuscrito, tais como a organização do texto, a separação de sílabas e o uso de uma caligrafia legível. Nota-se, então, que com o uso das novas tecnologias podem ser adquiridos outros gestos de escrita, mas esses podem conviver com os gestos da cultura manuscrita. A utilização de um gesto não significa a exclusão do outro.

Outros benefícios propiciados pelo uso do computador no processo de aprendizagem da escrita são mencionados por Oliveira (2006). Um deles se refere ao uso da escrita como estratégia para resolução de problemas, já que envolve o sujeito em uma situação em que terá que alcançar determinado objetivo e, para isso, precisará definir estratégias e resolver como e quando irá atuar. Outra vantagem diz respeito à grande possibilidade de construção de tarefas colaborativas. Segundo o autor, “os computadores poderiam facilitar o planejamento de tarefas de escrita que permitem a interação entre alunos [...]: o que se escreve é visto pelos demais alunos e cada um deles pode intervir na modificação do texto utilizando o mesmo instrumento.” (OLIVEIRA, 2006, p. 43)

Além disso, nota-se que a interação em contexto digital pode ser favorecida pela execução de variadas tarefas e pela realização de trocas comunicativas no ambiente virtual, por meio do uso de alguns programas informacionais e, principalmente, da *Internet*. Ao navegar pela *Internet*, o indivíduo também acessa variados textos por meio de atalhos que lhe propiciam um novo modo de construir o conhecimento. O percurso de leitura é sempre imprevisível e possibilita o diálogo com outros textos e outras “vozes” discursivas. Assim, o modo como os sujeitos apreendem dados e informações acerca da realidade, bem como desenvolvem as habilidades de uso da leitura e escrita, é marcado por trajetórias diversificadas.

Observa-se, desse modo, que a aprendizagem da escrita em contextos digitais pode facilitar não apenas o processo de alfabetização, mas também favorecer as práticas de letramento, desencadeando processos de ensino-aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos.

Sendo assim, Shetzer e Warschauer (2000) evidenciam a relevância de se trabalhar com o letramento digital em contextos de aprendizagem voltados para o ensino de línguas. Em consonância com estas ideias, Coscarelli (2007) apresenta algumas sugestões de atividades para o aprimoramento das práticas de letramento digital por crianças: enviar e-mail para os colegas; utilizar o corretor ortográfico em programas para digitação de texto; usar o dicionário eletrônico para a busca de sinônimos; organizar-se, montando sua agenda eletrônica; montar blogs; acessar sites para enviar cartões eletrônicos, ouvir/ler histórias, escutar músicas e brincar com as palavras de maneiras diversificadas; podendo, ao mesmo tempo, divertir-se, aprimorar as atividades de leitura e escrita e desenvolver a familiaridade com o computador.

Percebe-se, então, que o uso continuado das tecnologias digitais, especialmente do computador, pode auxiliar no processo de aprendizagem da escrita, visto que propicia o uso social e cognitivo da linguagem, constituindo um importante espaço para a produção e interpretação de sentidos. A convivência com os gêneros eletrônicos só tem a acrescentar na aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, desde que, é óbvio, não se tornem únicos para ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: ____; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 25-40.

FERREIRO, Emilia. *Analysis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: OEA, 1982 (Proyecto Especial de Educación Especial, fasc. 2).

_____. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução: Horário Gonzales et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FRADE, Isabel C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 59-83.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1983.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. *Escrevendo com o computador na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 129)

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (org.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000, p. 171-185.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. *Em aberto*, Brasília, ano 12, n. 57, p. 3-16, jan./mar. 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org.: COLE, Michael et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

A BIBLIOTECA DE ADONIAS FILHO

Vanessa dos Santos Reis (UEFS)
neu_pos@yahoo.com.br

1. Introdução

Os séculos XX e XXI são palco para importantes conquistas científicas, avanços tecnológicos, descobertas em diversas áreas, além de significativas transformações no âmbito das artes. E, nesse período, os estudos literários e linguísticos também conseguem consolidar-se.

Contudo, já no início do século IV a.c já se percebe a presença dos estudos literários em meio a outras áreas de conhecimento a exemplo da matemática e da ginástica. Os jovens atenienses eram leitores de Homero, uma vez que necessitavam expressar-se de maneira convincente, nesse sentido, surgem disciplinas como a retórica, a gramática e a dialética, que fundamentam a organização de ensino desde os romanos até o início da Era Moderna (ZILBERMAN, 1994).

Com a revolução burguesa, no século XVIII, o novo modelo impõe mudanças que atingem o conhecimento e agora, assim como as relações de trabalho, passa a ser compartimentado. A poesia e outras expressões da palavra são agregadas à literatura, área considerada carente em finalidade e aplicabilidade. Dessa maneira, a literatura é considerada como ineficaz como disciplina, fazendo surgir a necessidade de outra ciência para melhor explicá-la.

Disciplinas como estética e história da literatura surgem nesse contexto, tendo como principais precursores os estudiosos alemães. É na Alemanha que se inicia a modernização e reforma das universidades, instituição que nasce na Idade Média, mas que entra em crise. Com a reforma de Humboldt, a instituição é reabilitada, e a divisão do conhecimento consolida-se na prática, a história da literatura encontra um lugar institucional, ampliando seus domínios.

No século XX os estudos literários são convertidos em teoria da literatura, momento em que o Formalismo Russo é uma das expressões mais consistentes. Cabe agora à história da literatura o papel de definir cânones, valorizados e avalizados pela teoria da literatura. Nesse mesmo século, assiste-se à crise desse paradigma, como o advento do Pós-Estruturalismo, Pós-Modernismo, Desconstrutivismo e Estudos Cultu-

rais, instauram-se questionamentos que as formulações iniciais não mais podem responder.

Uma dessas indagações diz respeito às relações entre teoria da literatura e história da literatura, onde se iniciaria e findaria a obra literária? Questionamento que deve pensar nas fontes primárias para alcançar uma resposta. Segundo Zilberman (1994, p. 15):

Fontes primárias constituem, em princípio, matéria da história, que constrói uma narrativa a partir dos documentos que certificam o passado. A Teoria da Literatura tende a abrir mão desse material, ao privilegiar o produto final, a obra publicada, em detrimento de suas origens e processo de criação.

A história da literatura acompanhou esse pensamento, não valorizando as origens do texto literário, acabou por desistoricizá-lo. Dessa maneira, buscando desmitificar esse conceito, é fundamental que os estudiosos da literatura percebam que a história do texto se dá mesmo antes de seu nascimento, e que o autor sofre influências diversas no momento de criação. Segundo Regina Zilberman, as fontes podem ser todo e qualquer material utilizado pelo autor antes do momento de criação, desde lembranças infantis até mesmo sonhos, tradições, enfim.

Genericamente, *fontes* corresponde a um significante que pode acolher tudo que precede a obra, pertencendo à sua fase de gestação e produção. Atribuir-lhe esse significado, porém não basta; de um lado, por se mostrar muito abrangente; de outro, por não levar em conta as escolhas do pesquisador que desejar privilegiar o estudo das fontes. (ZILBERMAN, 1994, p. 18).

Nesse contexto, compete ao pesquisador eleger as fontes que reconhece na obra do artista estudado e atribuir-lhe um sentido. Caberá então ao pesquisador o papel de recolher os indícios, e buscar a significação para o seu estudo. É nessa perspectiva, reconhecendo a biblioteca do escritor baiano Adonias Filho, como importante fonte primária que, intentaremos demonstrar as relações que a prosa “adoniana” apresenta com a Tragédia Grega.

2. *Modernismo: novas perspectivas*

A eclosão do movimento modernista acarreta a intensificação da consciência nacionalista, fazendo com que essa ideia seja repercutida intensamente na ficção, além de atribuir-lhe um caráter essencialmente brasileiro, ideal que se almejava desde o Romantismo. Todas as correntes da ficção modernista inserem-se nesse contexto, e mesmo as tendências psicológicas apresentam a preocupação em retratar o ambiente brasileiro,

a exemplo do próprio Machado de Assis, para quem os problemas humanos existiam num determinado contexto histórico. (COUTINHO, 1955, p. 301).

O movimento modernista propicia uma literatura brasileira de feitiço próprio, nesse momento a ficção adquire uma fisionomia bem definida e intensifica-se a preocupação em produzir uma literatura pautada sob o signo do nacional, criando-se uma maior consciência da realidade brasileira. Dentro do Modernismo desenvolveram-se várias correntes, algumas em prolongamento de tendências anteriores, outras resultantes de novas formas da ficção universal. Há, nesse momento, o interesse em ampliar a significação da literatura regional para o universal.

É nesse contexto que surgem autores como Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Adonias Filho, grupo de autores que, a partir de 1945, considerada a terceira fase do Modernismo, inclinou-se para um retorno de certas disciplinas formais, preocupando-se com a renovação do romance em bases artísticas, depois de um regionalismo restrito ao próprio regionalismo. Como acentua o ensaísta Jorge Araújo:

Por tudo o que mostra (ou sonega), a narrativa de Adonias Filho é a menos regionalista dos egressos de 30, assim como as de Cornélio Pena e Lúcio Cardoso, os três confluindo para uma zona de intermediação inquiridora, pessimista, nebulosa de perspectivas atemporais, metafísicas e de transcendência advéncia, apocalíptica. O investimento intimista, ontológico, de fusão de épos, drama, phatos trágico etc., [...] (ARAÚJO, 2008, p. 151).

O romance “adoniano” apresenta universos concêntricos e múltiplos, deformados e degradados por asperezas. O autor apresenta “personas” de psicologia conturbada, atormentadas pela memória de sofrimento recorrente. É na terra que Adonias Filho encontra a fonte para compor tipos humanos que dão à sua narrativa um caráter universalizante.

3. *Percursos da prosa adoniana*

A Bahia produziu, ao longo da história, muitos e notáveis poetas e escritores, como Gregório de Matos, Castro Alves e Jorge Amado. Além desses, um contemporâneo de Amado veio a ser também merecedor de destaque: Adonias Aguiar Filho, nascido em 1915. Criado na fazenda de cacau de sua família em Itajuípe – espaço onde grande parte de sua ficção é desenvolvida, iniciou sua carreira literária na comunidade intelectual de Salvador, dando continuidade às suas incursões literárias no Rio de Janeiro. Colaborou de forma efetiva em vários jornais, chefou o Ser-

viço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional do Livro e a Agência Nacional, além de ser diretor da Biblioteca Nacional. Em 1965, a sua contínua e diversa produção literária, como novelista e crítico literário, valeu-lhe a eleição para a Academia Brasileira de Letras.

Pertencente à corrente subjetivista e introspectiva, o escritor baiano denota acentuada impregnação esteticista, desenvolvendo uma tendência de indagação interior, em torno dos problemas da alma e do destino, em que a personalidade humana é colocada em face de si mesma.

A ficção publicada pelo autor, toda ela em prosa, consiste em romances e uma coleção de contos: *Os servos da morte* (1946), *Memórias de Lázaro* (1952), *Corpo vivo* (1962), *O forte* (1965), *Léguas da promessa* (1968), *Luanda beira Bahia* (1971), *As velhas* (1975). Suas composições, todas elas, apresentam o duplo caráter naturalista e regionalista, qualidades que se fundem, complementando-se uma à outra num eficiente suporte às suas teses deterministas.

A inter-relação do homem com o mundo que o rodeia é apresentada de maneira semelhante como se vê, por exemplo, na obra de Guimarães Rosa: tipos introspectivos, toscos, inseridos em um ambiente que os molda e condiciona. Adonias Filho apresenta em seu texto uma grande preocupação com o destino humano, interessa-lhe fixar o drama existencial de suas personagens.

Em sua obra, o que se destaca “[...] é a perfeição com que explora a psique de suas personagens, ao testemunhar a sua lida ingente em meio a um ciclo vital predeterminado e fatalístico”. (SILVERMAN, 1981, p. 10). Nas três primeiras obras do autor, rotuladas como a “Trilogia do Cacaú”, isso se evidencia mais que em qualquer outra, as personagens circulando em um ambiente opressivo, arquétipos comuns, todos fadados às mesmas tragédias. O autor narra a realidade essencial do drama humano que consiste em lutar contra o destino e a morte. Personagens que estão irrevogavelmente encadeados à tradição local, ao solo em que plantam o cacaú, às águas que cruza.

Os ambientes baianos utilizados pelo autor, quase sempre bravios, saturados pelo mormaço, mas ao mesmo tempo intensamente poéticos em sua expressividade, objetivam ressaltar o isolamento humano, delineando o homem em seu aspecto mais primitivo, instintivo e altamente cruel.

Os Servos da morte configura-se numa obra em que Adonias Filho compõe quadros relativamente densos, carregados de morbidez, de

ódio de autoflagelação. Por esse motivo, Adonias Filho é considerado como grande representante da tragédia no Brasil, criador de um mundo trágico e bárbaro, varrido pela violência e mistério e por um sopro de poesia. Nesse romance, o escritor narra os conflitos eternos da natureza humana, situando o homem em face de seus dilemas e conferindo, à obra, grande densidade dramática.

O primeiro capítulo já apresenta essa tensão. No diálogo entre o casal – Paulino Duarte e Elisa – é evidenciada a repulsa da esposa pelo marido, além da alusão ao casamento como sacrifício, realizado para que a mesma livre a sua mãe e irmã da miséria. Já nesse momento, a crise é estabelecida numa relação de ódio que se prolongará durante anos. A trama acontece em uma remota propriedade rural com o nome “Baluar-te”, localizada em plena floresta tropical, rodeada de vegetação tão densa que chega às vezes a barrar a luz, a fazenda respira uma intemporalidade propícia à interação dos seres semibárbaros que formam o tipo predominante na obra.

O narrador onisciente acrescenta um detalhe sugestivo ao descrever o ambiente como um espaço secular, que apresenta ruídos, chuva e vento. Nesse ambiente, numa construção muito próxima da tragédia grega, habitam Paulino Duarte e os seus subservientes cinco filhos, quase todos seus rivais em primarismo e brutalidade (SILVERMAN, 1981, p. 12). A narrativa é marcada por reminiscências que fornecem ao leitor dados importantes para compreender a origem para esse primarismo:

Foi assim. Passaram-se os anos, o menino criado pelo velho Juca, atormentado pela ferocidade do pai. Vivia entre os cães, como eles deitado na sombra da casa rugindo como eles em presença de pessoas estranhas. Paulino Duarte crescia entre os cães bravios e os dois bêbados. Dormia na varanda, algumas vezes, aspirando o perfume das plantas, as estrelas nos olhos. Vagava pelas estradas, ouvia o murmúrio do povo quando passava, os cabelos enormes, a pele queimada, os pés no chão. (ADONIAS FILHO, 1965, p. 2)

Paulino é criado entre os cães ferozes e age como eles, e, nessas mesmas condições são criados seus cinco filhos, todos eles seus rivais em primarismo e bestialidade, frutos da herança maldita. A tragédia é perpetuada por meio de seus filhos, o proscrito Ângelo, o mais novo dos irmãos, está sempre provocando Paulino por ter maltratado Elisa - a martirizada mãe defunta. Adonias Filho reproduz, então, a origem e continuidade dessa tragédia, num ambiente sombrio, onde as crianças crescem à semelhança do pai, entre muros e grunhidos.

As personagens de *Os servos da morte* são contaminadas pelo primitivismo da família, todas elas marcadas pela maldição da origem, sertanejos brutos conformados pelo destino trágico, ao qual não evidenciam nenhum tipo de reação.

4. *A trajetória do trágico*

A trajetória dos estudos sobre o trágico parte da classificação do gênero dramático, sendo esse caracterizado como a tensão que se estabelece entre o eu - sujeito e o mundo – objeto representado por personagens. A afinidade do romance dramático se dá com a tragédia poética, segundo Muir (1975), a correspondência entre a ação e o personagem é tão essencial que é difícil encontrar termos para descrevê-la sem exageros. Poder-se-ia dizer que uma mudança na situação sempre envolve uma mudança nos personagens, enquanto toda a mudança, dramática ou psicológica, externa ou interna, ou é causada ou é configurada por alguma coisa existente entre ambos.

Sob esse aspecto, o romance dramático coloca-se à margem tanto dos romances de ação, como dos de personagem. Nos dois há um hiato entre o enredo e os personagens, no romance dramático não deveria haver nenhum. Seu enredo é parte sem significado.

O gênero dramático mostra que tanto a aparência como a realidade é idêntica, e que a personagem é ação e a ação, personagem. A tensão existe nos personagens dramáticos: a tensão vista como destino, e sua progressão como desenvolvimento. Muir (1975) acentua ainda que:

O final de qualquer romance dramático será uma solução do problema que põe os eventos em movimento; a ação terá se completado, produzindo um equilíbrio ou resultando em alguma catástrofe que não pode ter prosseguimento por mais tempo. Equilíbrio ou morte, estes são os dois finais em direção aos quais se move o romance dramático. (MUIR, 1975, p. 31).

Para D’Onofrio (1995), a essência da arte dramática está no “conflito”, no choque entre vontades opostas, na colisão entre os diferentes objetivos dos personagens. Conflito que gera surpresa e tensão, expressas através do diálogo.

O primeiro estudioso da tragédia grega foi Aristóteles, filósofo e esteta grego, individualizou e analisou seis elementos da tragédia: o “mythos” (fábula); o “ethos” (caráter das personagens); a “dianoia” (pensamento inspirador); a “lexis” (discurso, linguagem); a “ópsis” (aspecto vi-

sual); a “melopéia” (canto e acompanhamento musical). Esses seis elementos são traços estruturais presentes não apenas na tragédia, mas em qualquer obra literária. Aristóteles (3, p. 110) assim define a tragédia:

É, pois, a tragédia, imitação de ações de caráter elevado, completa em si mesma, de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamento distribuídas pelas diversas partes do drama, imitação que se afeta não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação (catarse) desses sentimentos.

Nesse momento, Aristóteles afirma ser a arte imitação da realidade. A tragédia, por ser imitação das ações, fatos, acontecimentos, se diferencia da poesia lírica, que é imitação de sentimentos.

Em sua obra, *Poética*, Aristóteles considera a poesia trágica como obra de mimese superior porque imita a ação de seres superiores aos mortais, sendo o herói trágico um deus, um homem que excede pela força física. Dessa maneira, o filósofo grego considera as personagens, os temas, o discurso trágico como superiores.

É importante ressaltar que, o conceito de trágico sofreu evoluções ao longo da história do gênero dramático. Mas o desejo de retomar o conceito da tragédia dos gregos aparece em alguns dramaturgos modernos, como o norte-americano O’Neill, e os brasileiros Chico Buarque e Paulo Pontes e no próprio Adonias Filho.

Em *Os Servos da Morte*, as personagens de Adonias Filho lutam entre a escuridão dos instintos e uma tênue luz de razão, amam e matam com facilidade, e um corpo morto não é mais do que uma “carcaça podre” que deve ser enterrada. A vingança é o esteio de todas as reações e represálias e a bondade aparece envolta mais por uma passividade, por inércia, do que por um real sentimento. As criaturas frágeis como Elisa, têm o poder também da vingança, de reações sanguíneas.

Para estabelecer relações entre o conteúdo trágico e associá-lo às obras de um período contemporâneo, faz-se necessário salientar que o escritor Adonias Filho agrega, à sua escrita, elementos importantes da tragédia à tessitura narrativa, tornando-a transgressora e geradora de um estilo peculiar. Quando insere o mecanismo estrutural da tragédia grega na trama imagética da sua obra, Adonias Filho não o faz apenas na apropriação do princípio arquitetônico dos grandes escritores gregos, sua narrativa também se explica na assimilação do enredo trágico. Há uma interferência muito clara do escritor baiano, quando este utiliza, na atualidade, elementos tecidos desde o período clássico. No entanto, estes elementos

não aparecem intocados, mas modificados e atualizados no discurso dos romances adonianos.

Os personagens de Adonias Filho se inscrevem em um mundo emoldurado pelo sortilégio da morte. Estabelece-se em sua obra um mito em que a natureza não conhece o homem, e em que o homem não reconhece a si próprio. “Sim, o sofrimento está impresso em tudo. Há uma tragédia viva em todas as coisas do mundo, no pó dos caminhos, na quietude dos arbustos, no canto das aves” (ADONIAS FILHO, 1965, p. 65).

A desumanização dos personagens, concatenados à devastação da natureza, emblematiza o ciclo persecutório da obra de Adonias Filho. Na narrativa adoniana, a vingança é o esteio de todas as reações:

... Que importava a tempestade na noite, a solidão entre as árvores, se possuía a vingança nas mãos? Sim, ela se vingaria. Estava escrito que a vingança não brotaria da morte. Seria mais cruel, abominável, mil vezes mais terrível que a insensível podridão do corpo. Vingá-se-ia fazendo nascer do seu ventre um filho que não fosse de Paulino Duarte. Um filho que ele criasse, e amasse, até o instante da verdade, da dolorosa revelação. (ADONIAS FILHO, 1965, p. 66).

O universo trágico pode ser concebido como uma crise cujo ponto central é a ambiguidade. Isso porque o trágico é resultado de um mundo que se apresenta como o choque entre forças opostas: o mítico e o racional. Personagens como Elisa, preservam a sua virtude sofrida, até perder a razão. Todos os Duartes mostram ser, como são chamados, e como indica a impiedosa determinação, os servos da morte: “Ela nos escolheu a nós, trouxe-nos às escondidas, e a nossa presença é ignorada de Deus”. (ADONIAS FILHO, 1965, p. 23). Elisa revigora em Paulino Duarte e nos filhos do casal “[...] a linhagem trágica da vingança por cissiparidade emocional traumática. Porque potencializa o ódio ao mundo provavelmente revestido do ódio inconsciente aos seus desvãos” (ARAÚJO, 2008, p. 154).

Para Aristóteles, a tragédia culmina com a purificação das emoções, a catarse. Em seus romances, Adonias Filho eleva seus romances à categoria do trágico, representando mortais simples, (*Antrópos*), ultrapassando a medida de cada um (*Metrón*), que por conta de estímulos negativos, são levados à cegueira da razão (*Àte*), a prática violenta (*Hybris*), submetendo o herói ao castigo (*Némesis*) e à punição (*Moirá*). Diferente de Ésquilo, para quem o sofrimento é uma página de sabedoria, Adonias Filho pensa que a cegueira da razão deriva de uma herança maldita, incontrolável e imprevisível, como acontece em *Os servos da morte*.

A fraqueza de Elisa é também sua potência de ódio e de desejo de vingança e de destruição, pesadelo e delírio de ecos aterradores. Ângelo (*Diábolus*) é nome irônico, fruto alegórico da vingança premeditada e consciente, concretizada na traição e recrudescida pela pessoa de Elisa na existência e tormento de Ângelo. A máscara da perversão é refletida na fragilidade doentia, no revestimento da maldade calculada, fria, constante, na profusão de males contaminadores da herança de ruínas. (ARAÚJO, 2008, p. 153).

5. *Considerações finais*

No ensaio sociocultural *Sul da Bahia, Chão de Cacau*, Adonias Filho diz que “em todo esse tempo, nas funduras das grandes florestas, em tudo o que foi uma guerra contra a natureza, gerou-se uma violenta saga humana no ventre mesmo da selva tropical” (ADONIAS FILHO, 1981, p. 20). O que antes fora vivenciado, agora é transformado em ficção, por relato dos personagens presentes, ou através das lembranças do que disseram outros referidos.

Escritor de invulgar penetração psicológica, Adonias Filho apresenta em sua narrativa, os conflitos do homem na sociedade, cobrindo com suas personagens a gama de sentimentos que a vida moderna suscita no âmago da pessoa. Esse fluxo psíquico é trabalhado no universo da linguagem de uma prosa realmente nova, em que se busca uma escritura que possa espelhar o pluralismo da vida moderna.

Em *Os servos da morte*, temos um escritor mais preocupado em dar à sua obra uma dimensão literária do que “fotografar” uma realidade circunstante, por isso mesmo abaixo do plano da criação, produção de uma literatura interessada em reformular o romance em bases artísticas, depois de um regionalismo restrito ao próprio regionalismo, difundido e propagado como “salvação” da literatura.

Adonias Filho pertence a uma classe interessada na renovação formal do romance brasileiro, em estabelecer um equilíbrio de concepção e um equilíbrio de realização. Um autor que situa no meio rural brasileiro os conflitos da natureza humana, em que os instintos comandam as ações das personagens. Em *Os servos da morte*, a imagem da família que se degrada e que cai é apresentada com uma intensidade dramática e um fervor criativo pouco vistos na trajetória da literatura brasileira.

Cabe também inferir, o quão foi profícuo entender o processo de criação literária como elemento essencial para os estudos literários. En-

tender Adonias Filho como leitor dos clássicos, particularmente como leitor da tragédia grega, fez-me compreender melhor a sua obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADONIAS FILHO, Aguiar. *Os servos da morte*. Rio de Janeiro: GRD, 1965.

ADONIAS FILHO, Aguiar. *Sul da Bahia: Chão de Cacau. Uma Civilização Regional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

ARAÚJO, Jorge. *Floração de imaginários: o romance baiano no século 20*. Itabuna/Ilhéus: Via Litteratum, 2008.

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Guimarães, 1964.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1976.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira: Origens e unidade*. São Paulo: Edusp, 1999.

COUTINHO, Afrânio. *Crítica e teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: EUFC/PROED, 1987.

_____. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio/UFF, 1986.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 2: teoria da literatura do drama*. São Paulo: Ática, 1995.

MUIR, Edwin. *A estrutura do romance*. Porto Alegre: Globo, 1975.

ORLANDI, Eni P. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVERMAN, Malcolm. *Moderna ficção brasileira: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1982.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *As pedras e o arco: Fontes primárias, teoria e história da literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

A CRÍTICA GENÉTICA NO UNIVERSO DAS OBRAS DE ARTE: UM RECORTE DO PROCESSO CRIATIVO DE VIK MUNIZ

Thais Jerônimo Duarte
thaisjeronimo@hotmail.com

Analisar obras de arte é analisar imagens produzidas pelo homem. Imagens simples ou complexas, carregadas de intenções, sentimentos e sentidos que buscam diferentes interpretações. Seguindo a visão hegeliana, o artista tem diante de si um projeto e uma matéria a serem trabalhados. Ao iniciar-se o trabalho, há um projeto, mas a obra que está sendo realizada segue sua lei interior, de tal modo que nunca se pode prever o seu resultado. O fazer artístico não depende de normas pré-existentes, ao contrário, é um processo, muitas vezes, imprevisível.

Estudar um texto, uma obra de arte, ou qualquer outro fruto da criação humana, por meio da crítica genética, é admitir que, além do produto final acabado, houve um processo de construção desta obra. Esta perspectiva de processo (redes) amplia a compreensão da criação e revela os caminhos seguidos pelo autor, suas incertezas, mudanças e decisões. Neste contexto, buscamos estudar o processo criativo de Vik Muniz (1961-atual). Brasileiro, o artista plástico obteve em terras estrangeiras o reconhecimento de seu trabalho inovador. Por meio da utilização de diversos materiais, cria e recria obras de arte que traduzem um pouco da história da humanidade e da sua própria história.

Salles (2000, p. 16) descreve que, em seu trabalho de pesquisa, o crítico passa a conviver com o ambiente do fazer artístico, cuja natureza o artista sempre conheceu e da qual sempre reconheceu a relevância, na medida em que sabe que a arte não é só um produto considerado acabado. Ostrower (1999, p. 18) reconhece que o estilo de um artista se revela em inúmeras decisões intuitivas (conscientes e inconscientes) que cobrem todas as etapas do trabalho:

Tais decisões, e também as hesitações, são formuladas com a maior naturalidade e simplicidade [...] os pensamentos não precisam ser verbalizados – nem sequer pensados. Basta o artista agir. Mesmo assim envolvem decisões, escolhas, avaliações, que vêm do foro íntimo da pessoa e exigem coragem e coração (ambas as palavras têm a mesma raiz). (OSTROWER, 1999, p. 18)

A crítica genética atribui ainda mais singularidade à obra, na maneira que estuda um modo de construção próprio do artista. Salles (2000,

p. 55) observa que o percurso é só daquele artista. “Ninguém mais construiu ou construirá aquele labirinto; ninguém mais seguiu ou seguirá aquele caminho”. A autora trata o genético como um *voyeur* que invade o espaço privado da criação e, por meio de vestígios, narra suas histórias.

Vik Muniz recorre a diferentes inspirações e materiais para compor suas obras. É interessante perceber que o artista tem como característica marcante a releitura de obras consagradas e mundialmente conhecidas. Por meio de recortes no processo criativo de algumas séries é possível perceber a busca do artista pelo material ideal, aquele que possibilitará a transmutação da imagem em sua plenitude.

1. A visão da crítica genética no universo das obras de arte

A crítica genética define os atos de produção, os “rastros” do processo. A origem da obra de arte é o artista e a do artista é a obra, e como nenhum sustenta por si o outro, movemo-nos dentro de um círculo o qual só será superado por um terceiro elemento que na ordem da dignidade é o primeiro por ser fundamento de ambos.

Quando ressaltamos a importância do artista social, não estamos reduzindo a arte a um simples produto que reproduz momentos históricos ou ideologias. É claro, que estes fatores estão presentes na obra de um artista, mas, como adverte Cotrim (2000, p. 34), na realização da obra de arte, todos os elementos que a envolvem precisam ser traduzidos em termos de criação estética.

Nessa criação é que reside o valor essencial de toda grande obra de arte. É pela criação estética que uma obra de arte tende a se universalizar, a permanecer viva através dos tempos, anunciando uma mensagem artística que, independente de seu conteúdo ideológico, expressa profunda sensibilidade.

Da mesma forma que em um processo de comunicação, o anúncio da mensagem artística pode não ser absorvido de imediato pelo receptor, uma vez que a coerência é construída de forma individual, de acordo com os conhecimentos adquiridos em relação à informação recebida. Para Flusser (1985, p. 08), as imagens oferecem a seus receptores um espaço interpretativo. O observador decifra o resultado da síntese entre duas “intencionalidades”: a do emissor e a do receptor.

O artista plástico Vik Muniz declara que sua primeira motivação para fazer arte é justamente o intercâmbio com o observador, as diferentes maneiras como cada indivíduo percebe o mundo visual. Para Muniz (2007, p. 7), o artista faz somente metade da obra, o observador faz o resto, e é a autoridade do observador que confere à arte sua força miraculosa.

A possibilidade de conhecer o trajeto percorrido pelo artista até que a obra fosse considerada “acabada” amplia a própria interpretação do trabalho final. Os documentos de processo trazem vestígios das experimentações em busca da matéria que se tornará a obra. São registros materiais do processo criador aos quais Salles (2000, p. 36) atribui dois grandes papéis: *armazenamento* e *experimentação*. O ato de armazenar pode ser geral, mas é por meio da experimentação que hipóteses de naturezas diversas são testadas, atividade muito comum no universo das artes plásticas.

A partir dos materiais coletados e armazenados, o autor possui um universo mais “palpável” de relações que poderão ser efetuadas. Os exercícios de exemplificação e da materialização de um conceito ficam mais fáceis de serem aplicados. Partindo de um mesmo material de apoio, diferentes obras podem ser criadas de acordo com a especialização e a intenção de cada autor. É importante enfatizar que o armazenamento não é característico no processo criativo de Vik Muniz, porém, as experimentações são constantes.

Para Salles (2000, p. 51), o crítico genético manuseia um objeto que se apresenta limitado em seu caráter material, mas ilimitado em sua potencialidade interpretativa. Apesar do aparente domínio sobre a obra, por vezes a mente do criador é tomada por questionamentos quanto aos próximos passos, o que acrescentar ou subtrair.

Num tipo de busca que integra variadas formas de ser, o criador defronta-se com fatos reais, fatores de elaboração do trabalho que tornam possível optar e decidir por uma ou outra, numa atitude de tomar decisão e atuar. Não se trata de um processo de mão única em que um pensamento pode ser colocado de imediato em sua forma definitiva. Há uma sequência de transformações, daí a pertinência de afirmar o contínuo processo de tradução. (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 103)

Essa experimentação é considerada por Salles (2004, p. 153) como algo que deve ser analisado pela perspectiva de movimento e não necessariamente como uma evolução. Não há segurança por parte do criador de que o novo caminho trará resultados melhores do que os anteriores.

res. “Nas idas e vindas do processo, assistimos a muitas recuperações de formas negadas”.

2. *Experimentação – diferentes materiais em “autorretratos”*

Analisando a construção de algumas séries criadas por Vik Muniz, é comum encontrar autorretratos traduzidos por meio dos materiais que compõem as obras. Acerca desta prática, nossa busca atual é compreender se os autorretratos são anteriores, posteriores, ou construídos em paralelo com as demais obras das séries.

Foram catalogados quinze autorretratos e, neste sentido, é possível fazer algumas inferências. Por ser uma figura já conhecida, o autorretrato poderia facilitar a experimentação de material, desta forma, não seria considerado como uma composição em si, antecedendo as séries e possibilitando ao artista avaliar se determinado material é ideal para o objetivo proposto.

Na hipótese contrária, após a constatação de viabilidade do material e da criação das séries, o artista finalizaria os trabalhos com a composição de seu autorretrato. Também há o viés de construção durante o processo criativo da série, ou seja, o autorretrato, neste caso, comporia a própria série.

Além do momento de criação, outros questionamentos são plausíveis de aprofundamento. Dependendo do material utilizado, Vik Muniz compõe seu autorretrato incorporando feições diferentes. Sério, triste, sorridente, pensativo, enfim, além da diversidade de materiais, o artista também busca evidenciar suas diversas faces. Os autorretratos foram ordenados cronologicamente, de acordo com o ano de registro. As descrições apresentam os títulos atribuídos a cada obra.



Figura 01 – AUTO-RETRATO | 1998| “Série – Imagens de Terra”

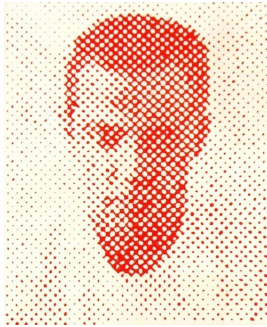


Figura 02 – AUTO-RETRATO (VERMELHO) | 1999| “Fora de Séries”



**Figura 03 – *Auto-retrato*
(Estou muito triste para te contar, a partir de Bas Jan Ader) | 2003| “Série – Rebus”**



Figura 04 – *Auto-Retrato* | 2003| “Série – Imagens de Revista”



Figura 05 – *Auto-Retrato (verso)* | 2003| “Série – Imagens de Revista”

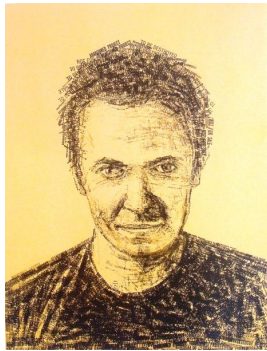


Figura 06 – *Vik* | 2003| “Fora de Séries”



Figura 07 – *Auto-Retrato (Sortudo)* | 2005| “Fora de Séries”



Figura 08 – Auto-Retrato (Menino Dourado) | 2005| “Fora de Séries”



Figura 09 – Passagem de Khyber, Auto-Retrato como um Oriental, a partir de Rembrandt | 2005| “Série – Imagens de Sucata”



Figura 10 – Auto-Retrato (Outono) |2005| “Fora de Séries”

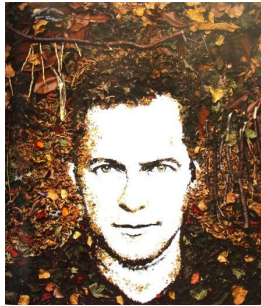


Figura 11 – *Auto-Retrato 2 (Outono)* | 2005| “Fora de Séries”



Figura 12 – *Auto-Retrato (Talvez Amanhã)* |2005| “Fora de Séries”



Figura 13 – *Auto-Retrato em Chocolate* |2005| “Fora de Séries”



Figura 14 – Auto-Retrato (Terço Islâmico) |2005| “Fora de Séries”



Figura 15 – Auto-Retrato (Acidente Tartar) |2005| “Fora de Séries”

A crítica genética utiliza-se do percurso da criação para desmontá-la e, em seguida, colocá-la em ação novamente. Referindo-se ao percurso seguido, o interesse são as marcas deixadas pelo criador, os movimentos de ir e vir de suas mãos.

Neste sentido, para o recorte apresentado, cabem aprofundamentos acerca do processo criativo de Vik Muniz a fim de validar, ou não, parte das hipóteses levantadas. Além do momento de produção, buscamos investigar o porquê de alguns autorretratos serem considerados pelo artista como “fora de séries”, apesar de haver séries produzidas com os mesmos materiais. Esses e outros questionamentos compõem os objetivos da continuidade de nossos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTRIM, Gilberto Vieira. *Fundamentos da filosofia*. São Paulo: Sarai-va, 2000.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.

MUNIZ, Vik. *Reflex: Vik Muniz de A a Z*. São Paulo: Cosac, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Acasos da criação artística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elseiver, 1999.

PANICHI, Edina Regina Pugas. *Pedro Nava e a construção do texto / Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê, 2003.*

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: uma (nova) introdução; fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 2. ed. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

A CULTURA SURDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS

Vanessa Mutti de Carvalho Miranda (UESB)
vanessamutti@terra.com.br

Lucas Santos Campos (UESB/UFBA)
lusanpos@gmail.com e lucassc@ufba.br

1. Introdução

O estudo foi motivado, por um lado, pelas queixas e dúvidas de professores, que não se sentem preparados para orientar alunos surdos no processo de aquisição das habilidades de codificação e decodificação da língua portuguesa na modalidade escrita e, por outro lado, pela insatisfação dos alunos surdos, que não se sentem amparados pelas metodologias até então desenvolvidas no espaço escolar para esse fim. Nessa realidade, o ensino de língua portuguesa, para o sujeito surdo, ao invés de funcionar como um instrumento facilitador na mediação do conhecimento e como um meio para sua inserção no bojo da sociedade, configura-se como um obstáculo encontrado por esses sujeitos na sua caminhada escolar, educacional, profissional e social.

Assim sendo, nosso objetivo é o de desenvolvermos um recurso didático-pedagógico que possibilite ao surdo o domínio dessas habilidades, o que pode lhe garantir uma ampla inserção social. Para tanto, partimos do pressuposto de que o ouvinte compreende a escrita como aporte da fala disso resulta que, através da audição, lhe é possível codificar e decodificar os signos escritos. O que não é possível ao surdo. Desse modo, se faz mister listarmos especificidades culturais que possam favorecer a compreensão do português escrito pelo surdo, possibilitando-lhe codificar e decodificar textos. Acreditamos que, de posse dessa lista, será possível investir nos potenciais e especificidades que mais possam colaborar com o objetivo aqui proposto.

2. Cultura, língua(gem), identidade e interação

Do ponto de vista etimológico, *cultura* refere-se tanto ao cuidado dispensado à terra cultivada quanto ao trabalho de educar o homem para a vida. Em relação ao presente, pode-se afirmar que compreende o culti-

vo de estudos linguísticos e identitários de indivíduos. A cultura é um “modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas nações quanto concepções que temos de nós mesmos” (HALL 2006, p. 50).

Consideramos, como cultural, todos os padrões de significados incorporados ao longo da vida, nas formas simbólicas, desde as mais diversas manifestações religiosas, sociais, psíquicas, passando pelo cultivo de objetos e chegando às formas de língua(gem), verbalizadas ou sinalizadas em torno das quais os indivíduos se comunicam entre si e compartilham suas crenças, valores, significados e experiências.

Partindo dessa ótica, podemos compreender cultura como um processo de desenvolvimento histórico-social, que se dá por meio da construção de uma língua(gem) e identidades próprias em um determinado espaço, por determinado período, dentro de um grupo de indivíduos que interagem entre si. Em outras palavras, admitimos que os sujeitos que partilham de uma mesma cultura, geralmente compartilham uma língua que lhes permite interagir, compreenderem-se um ao outro e ao mundo que lhes cerca. Do ângulo interacionista, com base em Vygotsky *apud* La Taille (1992, p. 23), podemos afirmar que o funcionamento psicológico se constitui na relação com o outro, e, conseqüentemente, a cultura se revela como parte desta natureza humana historicamente constituída.

Tomando a palavra como a unidade elementar da interação social, Bakhtin (*Apud* SOUZA, 1994, p. 98) destaca que seu valor significativo é a chave para compreender a unidade dialética entre pensamento e linguagem e a conseqüente constituição da consciência, da subjetividade e da identidade. Assim, as palavras, que são códigos essenciais de uma língua, devem ter significado comum para emissor e receptor. No caso da libras, os sinais, elementos que correspondem às palavras do universo do ouvinte, constituídos historicamente, com valor semântico reconhecido e partilhado pelo povo surdo, são os elementos que exercem esse papel.

O que ocorre na prática é que o surdo, no seu dia a dia precisa interagir no universo do ouvinte, na vida escolar, no trabalho e no meio social. Para isso, ele precisa, pelo menos, dominar os códigos da língua portuguesa escrita, já que esse universo além de verbal, é essencialmente grafocêntrico. Em busca de facilitar essa interação é que nos propomos, através da mediação intercultural, proporcionar ao indivíduo surdo o aprendizado da língua portuguesa escrita. Para isso, é fundamental considerarmos a cultura surda nesse processo.

3. A cultura surda

O surdo desenvolve especialmente a percepção visual-espacial na interação e comunicação com o mundo e com o outro, seja este surdo ou ouvinte. Através da experiência visual e da comunicação visual-espacial, ele estabelece suas vivências de forma rica e profunda. Strobel (2008, p. 24) compreende a cultura surda como:

O jeito [próprio] de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

A autora assevera que as comunidades surdas constituem um único povo, independente do desenvolvimento linguístico e/ou outros laços de cultura, pois compartilham da experiência visual. A partir desse ponto de vista, ela enumera oito “artefatos” que marcam a cultura do povo surdo, nomeadamente: a experiência visual, a literatura surda, o aparato linguístico, a história familiar, as artes visuais, a causa política, a vida social e esportiva. São características próprias que revelam a forma como esse povo se constitui. Para um melhor entendimento, a seguir, tecemos breves considerações acerca de cada um desses artefatos.

A *experiência visual* constitui os surdos como indivíduos que percebem o mundo através dos olhos. A percepção visual permite ao surdo se reconhecer enquanto usuário do canal visual na comunicação com o outro e na leitura e significação de mundo. A filosofia bilíngue reconhece a capacidade visual do surdo como um fator que o diferencia da maioria das pessoas. Nesse novo paradigma, a diferença linguística e o aparato visual proporcionam edificação de identidades e culturas próprias.

A *literatura surda* apresenta-se como produção do povo surdo, marca o reconhecimento da cultura surda, enquanto minoria dotada de um arcabouço cultural rico e diverso, representado em personagens surdas que dialogam e significam suas experiências a partir das línguas de sinais e de todo aparato visual. Nesse particular, Karnopp (2006, p. 10) ressalta que a literatura surda representa a edificação da história do povo surdo enquanto construtor do próprio imaginário, uma vez que:

Nas histórias analisadas, os autores buscam, enfim, o caminho da autorrepresentação do grupo de surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de

ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

O aparato linguístico é representado pela língua de sinais brasileira e pela linguagem facial e corporal, forma como basicamente esses sujeitos se comunicam e manifestam sua cultura. Apesar de ser difundida e utilizada entre os surdos brasileiros desde o Brasil colonial, a LIBRAS foi reconhecida oficialmente no país em 2002, através da Lei 10.436.

A história familiar refere-se ao nascimento de crianças surdas em lares de ouvintes e crianças ouvintes em lares de surdos. Testemunhos como os de Vilhalva (2001), Strobel (2008), Perlin (1998) aponta como negativo o fato de, terem sido considerados como não ouvintes, e, assim, terem sido submetidos, durante a infância, a tratamentos para desenvolverem a fala.

As artes visuais o desenho, a pintura, o teatro entre outras são também formas de expressão da cultura surda. Como toda forma de arte, essas manifestações estimulam a linguagem, o cultivo das virtudes e o potencial cognitivo, além da possibilidade de registrar e perpetuar a história desse povo.

A causa política é revelada na luta por melhores condições de vida. Por se tratar de uma das minorias no bojo da sociedade, a comunidade surda luta por conquistas sociais e políticas que lhe garantam reconhecimento e espaço na sociedade. Conquistas como o reconhecimento da língua de sinais brasileira, o direito a interprete nas salas de aula, luta por escolas bilíngues, por tradução *on-line* em canais de televisão, *clouse caption* (legenda na televisão) e muitos outros direitos.

A vida social e esportiva revelam características e padrões de comportamento desenvolvidos ao longo das gerações, como os casamentos endógamos, os laços de amizade em grupamentos surdos, a rotina em associações, em igrejas, nas escolas, os campeonatos esportivos entre times surdos, o concurso da miss surda, a comunicação e amizades firmadas nas redes sociais entre outros.

4. *A cultura surda no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos*

Como já referenciado anteriormente, nosso objetivo é o de desenvolver um recurso didático-metodológico para o ensino da língua portuguesa escrita que contemple as peculiaridades da cultura surda.

Atentos ao questionamento de Strobel (2008, p. 11), acerca de trabalhos realizados por ouvintes, sem sequer conhecer ou partilhar a cultura surda, salientamos que, neste estudo, o surdo terá o papel de sujeito atuante e norteador, não unicamente o de objeto ou informante da pesquisa.

Nessa direção, já demos o seguinte passo: convidamos 04 pessoas surdas. Explicamos o papel delas neste trabalho. Vale salientar que todas consideraram muito relevante e muito importante essa participação, pois ninguém como o próprio surdo para falar da sua realidade e indicar suas necessidades.

Realizamos uma primeira entrevista com quatro surdos. Partimos das seguintes questões:

- Como o surdo compreende o texto escrito em língua portuguesa. Em outras palavras, que mecanismo/recurso mental, cognitivo (imaginário) o surdo aciona/mobiliza para decodificar o português escrito?
- Como o surdo escreve em língua portuguesa, ou seja, que mecanismo/recurso mental, cognitivo (imaginário) o surdo aciona/mobiliza para codificar em português escrito?

As perguntas, em libras, foram feitas a cada um de *per si*, sem que um tomasse conhecimento da resposta do outro. De posse de tais respostas, buscamos associar elementos cognitivos a formas de manifestação cultural em busca de identificar um recurso didático-metodológico que possibilite a apropriação da habilidade de leitura e escrita em português, ou seja, descobrindo a que o surdo associa o código escrito, que pode ser letra, sílaba, palavra ou até mesmo frase (elementos que chamamos de símbolo), desenvolveremos atividades mais ou menos como as especificadas a seguir:

Na experiência visual, poderemos buscar objetos, representações significados e realidades do seu universo que estejam envolvidos com determinados símbolos e representá-los lado a lado de modo que o símbolo correspondente da língua portuguesa possa ser abstraído.

No universo da literatura surda podemos partir de ícones da literatura que carregam significados e representações dessa cultura e que permite a partir deles extrair outros tantos significados e conteúdos. Como por exemplo, a personagem do livro *Cinderela Surda*, adaptado por Hessel, Rosa e Karnopp (2003). Trata-se da história de uma menina surda

que retrata o universo surdo, mas também infanto-juvenil, podemos levar o estudante a grafar, ou seja, treiná-lo a escrever itens do vocabulário referentes a sentimentos, à família, vestuários, cores, entre outros presentes na obra.

No campo da história familiar, poderemos apresentar elementos do universo da família, como *pai, mãe, padrasto, madrasta, tio, tia, primo, prima, irmão, irmã entre outros* para serem explorados.

As artes visuais representam um poderoso aporte da cultura surda, por ser uma forma de representação e manifestação de ideias e emoções, além de se tratar de um legado, proporcionado pelo potencial e acuidade visual tão peculiar ao surdo. Desse campo, podemos explorar expressões ligadas às diversas modalidades artísticas: desenho, pintura, fotografia, teatro e outras, a exemplo de palavras como: *linha, reta, pincel, nome das cores, técnicas, artistas entre outros*.

No campo da política, além de representar possíveis vieses identitários, podemos utilizar vocábulos que estão presentes no cotidiano dos alunos, como: *prefeito, deputado federal, deputado estadual, senador, presidente, leis, códigos, direitos e deveres*.

Os elementos da vida social e esportiva trazem excelentes representações e desdobramentos, pois são comportamentos e habilidades adquiridas através do contato entre seus pares, dessa forma é possível extrair muitos símbolos. As redes sociais, por exemplo, além de demonstrarem a capacidade de letramento desses sujeitos revelam as experiências e o contato com a língua escrita, por isso podem ser muito utilizadas no intuito de apresentar e significar novos vocábulos.

A intenção é, na abordagem desses campos, observar a que o surdo associa cada significado ou conceito. A partir disso, lhes apresentamos o símbolo (Estamos aqui chamando de símbolo a palavra ou frase grafada em língua portuguesa, ou seja, o significante). Por exemplo, falamos com os quatro surdos sobre o conceito de *massa*, incluindo os diversos tipos desse elemento, mas com a conceituação voltada para a noção mais genérica. Cada um elaborou um desenho representando esse conceito. Então lhes apresentamos a forma gráfica "massa", em diversos tipos de letra. A etapa seguinte foi a de lhes apresentar textos em que aparece a palavra "massa". Cada vez que eles viram essa palavra, a identificavam e faziam o registro dessa identificação grifando-a.

O que está aqui apresentado é um exemplo de uma fase inicial do recurso didático metodológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. In Skliar, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Paulo. *A política nacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: UFSC, 2008.

VILHALVA, Shirley, “Por uma pedagogia surda”. Disponível em: <<http://www.tvregional.com.br> acessado em 08/06/2004>.

_____. *Recortes de uma vida: descobrindo o amanhã*. Campo Grande: Gráfica e Papelaria Brasília, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. de; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento, referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006, p. 117-144.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação. *Caderno CEDES*, Vol. 19, n. 46. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

HANKS, Willian F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtim*. São Paulo: Cortez, 2008.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus, 2001.

QUADROS, Ronice M. de. Proposituras para a educação de surdos em Santa Catarina: uma leitura em construção. *Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos*, de 22/11/2000. Disponível em: <<http://www.virtual.udesc.br>>. Acesso em: 18/05/2011.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. *Cinderela surda*. Canoas: Ulbra, 2003.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

A EDIÇÃO DO TEXTO TEATRAL *ANATOMIA DAS FERAS*

Débora de Souza (UFBA, UEFS, UNEB)

deboras_23@yahoo.com.br

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

borgesrosa6@yahoo.com.br

1. *Considerações iniciais*

O texto teatral *Anatomia das Feras*⁴, de Nivalda Costa, foi produzido e censurado no período da Ditadura Militar, na Bahia. Esta obra apresenta-se em dois testemunhos, um pertencente ao Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia e o outro, ao Arquivo Nacional, em que se notam intervenções do datilógrafo, da dramaturga/diretora e do censor. Desenvolveu-se a edição crítica deste documento, conforme procedimentos da crítica textual e normas adotadas pelo Grupo de Edição e Estudo de Textos – Equipe Textos Teatrais censurados, coordenada pela Profa. Dra. Rosa Borges (UFBA), em suporte papel e em meio digital, pondo em evidência a dinâmica, a história e a pluralidade daquele texto, considerando-o em seus aspectos material e social.

Nivalda Silva Costa, dramaturga, diretora, atriz e poetisa baiana, preocupada com questões estéticas e ideológicas, buscou realizar um teatro de intervenção e desenvolveu um projeto artístico, naquele contexto singular, a Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, que se constitui de seis roteiros teatrais: *Aprender a Nada-r* [1975]⁵, *Ciropédia ou A Iniciação do príncipe (O Pequeno príncipe)* [1976], *Vegetal Vigiado* [1977/1978], *Anatomia das feras* [1978], *Glub! Estória de um espanto* [1979], *Casa de cães amestrados* [1980].

Este artigo faz parte do trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada *Aprender a nada-r e Anatomia das feras, de Nivalda*

⁴ O espetáculo *Anatomia das feras* foi encenado duas vezes: de 27 a 30 de julho de 1978, no Solar do Unhão, e, depois, no dia 10 de agosto daquele ano, na Praça Municipal, em Salvador – BA, durante o evento cultural *Negro – Movimenta* realizado no período de 10 a 13 de agosto, em que se reuniram dançarinos, atores, poetas e músicos negros.

⁵ Em entrevista concedida, em 2009, Nivalda Costa informou as datas dos textos, pois nenhum é datado.

Costa: *processo de construção dos textos e edição*⁶ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, em 2012, orientado pela Profa. Dra. Rosa Borges.

2. *Edição crítica do texto anatomia das feras*

Anatomia das feras apresenta-se em dois testemunhos em que se notam intervenções do datilógrafo, da autora/diretora e do censor, a saber:

1) **AF^{EXB}** – Pertencente ao Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, datiloscrito, 12 folhas: f.1, capa; f.2-12, texto. 308 linhas. Há marcas de grampo e de clipe enferrujado, à margem esquerda. Folhas numeradas em algarismos arábicos datilografados, no ângulo superior direito, exceto a última folha. Têm-se alguns rasgos na borda da primeira folha e vários trechos estão em processo de apagamento. Um pedaço de barbante que perpassa duas perfurações, centralizadas à margem esquerda, une o texto. Há correções e reescritas autorias, à mão, em tinta azul e preta.

Durante entrevista, em 2010, Nivalda Costa demonstrou surpresa quanto à existência e ao arquivamento desse testemunho no Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia. A mesma acredita que alguém do elenco da peça teatral, próximo a ela, naquela época, deveria ter a posse do mesmo e o doou (informação verbal)⁷.

2) **AF^{AN}** – Pertencente ao Arquivo Nacional, datiloscrito, 11 folhas: f.1, capa; f.2-11, texto. 292 linhas. Suporte medindo 320mmx215mm. Folhas com marcas de grampos, à margem esquerda. Marcas de perfurações, centralizadas, à margem esquerda. As folhas estão numeradas, no ângulo superior direito, em formato 1. Carimbo da SBAT-BA, em formato circular, às folhas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, com assinatura/rubrica, em seu interior. Algumas palavras estão sublinhadas e outros trechos destacados por chaves, à direita, à mão, em todas as folhas, exceto a primeira. Às folhas 4 e

⁶ SOUZA, Débora de. *Aprender a nada-r e Anatomia das feras, de Nivalda Costa: processo de construção dos textos e edição*. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

⁷ Informação obtida em entrevista (2010).

5, destaque, em caneta esferográfica, enquadra trecho censurado, com o carimbo “CORTE”.

No Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, há ainda outra cópia desse texto, (**AF^{EXBI}**), com carimbo da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), do Departamento de Polícia Federal (DPF). Observa-se, portanto, que **AF^{EXBI}** e **AF^{AN}** são duas, das três cópias, do texto *Anatomia das feras*, encaminhado à DCDP, quando solicitado exame censório do mesmo. Trata-se de um mesmo texto, entretanto, com diferentes marcas daquele processo.

Os testemunhos, **AF^{EXB}** e **AF^{AN}**, possuem diferenças entre si, principalmente, quanto ao número de folhas, 12 e 11, respectivamente; à acréscimo de palavras e frases, como em “INABITADO PAÍS DA MORTE VIEMOS E SEREMOS RECEBIDOS” (f. 11) presente somente em **AF^{AN}**; à supressão, sobretudo, em relação à informação “Textos subsidiários” (f. 11) e a toda folha 12, que são omitidas em **AF^{AN}**. A supressão das referências apresentadas à folha 11, de **AF^{EXB}**, pode ser tomada como uma omissão proposital, consciente, pois o conhecimento dos autores e das obras consultados poderia alertar os censores para o teor ideológico trabalhado, o que poderia criar algum obstáculo à liberação do texto.

Tomam-se todos os testemunhos referentes à *Anatomia das feras* como construções distintas que constituem a transmissão desse roteiro, importantes documentos da produção teatral de Nivalda Costa. Reconhece-se a importância da leitura dessas materialidades e das intervenções apresentadas, uma vez que todos esses sujeitos, autora/diretora, datilógrafa, revisora e censor, contribuíram, significativamente, para a história daqueles textos.

Nessa perspectiva, buscou-se apresentar um estado de texto em que se traga à cena o texto de Nivalda Costa, sem desconsiderar a história da transmissão do texto, as intervenções do datilógrafo e dos técnicos de censura. Realizou-se o trabalho editorial, em consonância com Said (2007, p. 82), a partir dos documentos encontrados em determinado momento, desenvolvendo uma leitura ativa desses textos e processos.

Levando-se em consideração a tradição e a transmissão dos testemunhos, assim como o papel de mediador do editor crítico, elegeu-se a edição crítica, em suporte papel, visando estabelecer um texto crítico em que se dê a ler, aos diferentes pesquisadores, a obra de Nivalda Costa, como dramaturga/diretora. A edição crítica é acompanhada por um apa-

rato crítico em que se expõem as modificações substanciais apresentadas nos outros testemunhos e um aparato de notas em que se registram as intervenções dos censores e breves comentários do editor. Essa atividade consiste na

Reprodução do texto do autógrafo (quando existente) ou do texto criticamente definido (pela operação de *constitutio textus*) como mais próximo do original (quando este não existe), depois de submetido às operações de recensão (*recensio*), colação (*collatio*), definição do estema com base na interpretação das variantes (estemática), definição do testemunho base, elaboração de critérios de transcrição e de correção (*emendatio ope codicum* ou *emendatio ope ingenii*). Todas estas operações devem ser devidamente justificadas e explicadas (*annotatio*), e todas as intervenções do editor, com realce para as lições não adoptadas (do original ou dos testemunhos da tradição), devem ser registadas no aparato crítico (DUARTE, 1997, p. 76).

É importante lembrar que, a partir das particularidades do texto teatral, algumas dessas etapas de elaboração da edição crítica, apontadas por Duarte (1997), não serão realizadas, por não se aplicarem ao objeto de estudo, como a definição do estema (*stemma codicum*), em que se estabelece uma representação, em árvore genealógica, das relações de derivação e de conexão encontradas entre original e cópias de um texto.

Dada às especificidades do texto teatral, instável, selecionou-se como texto de base para exercício da edição crítica o texto encaminhado aos órgãos de censura por se ter ali representado um estado terminal do texto, dado como pronto para julgamento dos censores. Assim, tomaram-se os testemunhos \mathbf{AF}^{EXB} e \mathbf{AF}^{AN} , adotando-se o último como texto base, considerando as intervenções autorais empreendidas em \mathbf{AF}^{EXB} . Desprezou-se o testemunho $\mathbf{AF}^{\text{EXB1}}$, nesse momento, por se tratar de cópia de \mathbf{AF}^{AN} , ainda que se reconheça a importância das marcas textuais dos censores evidenciadas naquela materialidade.

É preciso ressaltar que a elaboração de uma edição crítica requer uma série de decisões baseada em critérios e em conhecimentos linguísticos, estéticos, históricos e ideológicos relativos à produção e à autoria da produção trabalhada. Desse modo, foram considerados fatores intra e extralinguísticos para que o editor melhor compreenda o texto estudado. Esse exercício filológico, portanto,

[...] não se oferece como veículo de verdade, mas como exibição de um saber discutível sobre determinado texto e que convida à discussão pelo próprio facto de mostrar, através do aparato, os elementos em que se baseou. Estamos, assim, no terreno do que Contini insistentemente chama uma hipótese de trabalho, uma hipótese histórica que depende da documentação disponível e, en-

tre outras circunstâncias, do momento em que ela é formulada [...] (DIONÍSIO, 2006, p. [3]).

Optou-se também por expor a edição crítica em meio digital, considerando a vantagem da apresentação em formato *hipertextual*, principalmente, pela capacidade de disponibilizar diferentes arquivos. No suporte papel, tem-se o limite de espaço, de página, de nota de rodapé e de margem direita insuficiente para relacionar informações e expor observações do editor. Logo, recorreu-se ao suporte digital, devido, em especial, à sua capacidade de armazenamento e à possibilidade de mobilidade, visando uma melhor forma de apresentação das edições críticas e fac-similar. Segundo Dionísio (2006),

Com efeito, a necessidade de dar a ler todas as redações transmitidas pelos manuscritos bons e de as colocar lado a lado, esbarrava na dificuldade de acomodar um número potencialmente grande de redações ao formato do livro e nos custos tipográficos que depois se reflectiriam no preço de venda. O hipertexto parecia fornecer a resposta para estes problemas: capacidade de armazenamento muito superior à do livro tradicional, leitura em confronto garantida pela formação de janelas, baixo preço. [...] (DIONÍSIO, 2006, p. [2]).

Dessa maneira, o advento da tecnologia e da informática coincide com “o afastamento progressivo da crítica textual e da teoria editorial do conceito de ‘edição definitiva’” (LOURENÇO, 2009, p. 248). Há um deslocamento na ênfase dada à intenção autoral para os aspectos sociais do texto, levando em conta a individualidade e a historicidade de cada texto circunscrito em determinado contexto de produção, transmissão e recepção no desenvolvimento de edições em meio eletrônico.

A edição eletrônica, a partir de hipertextos, de acordo com Dionísio (2006, p. [3]), também “se presta a resolver a incomunicação entre estudos textuais e estudos literários [...]. De facto, o hipertexto permite juntar lado a lado texto ou textos editados e comentários de críticos literários. [...]”. Nesse sentido, há uma releitura da articulação entre os estudos textuais, em especial, a edição de texto, e os estudos literários, uma vez que, muitas vezes, toma-se a crítica textual como uma atividade simples e mecânica, em que se reproduz um texto de modo a submetê-lo, posteriormente, a operações interpretativas.

Além disso, usar suporte digital implica permitir diferentes orientações de leitura, possibilitando ao leitor fazer suas escolhas e percorrer seus caminhos. A informática, portanto, torna-se importante ferramenta no âmbito dos estudos filológicos, contribuindo significativamente com o trabalho de edição proposto, ao tornar acessível uma diversidade textual

e material, fundamentais para o desenvolvimento e realização do estudo interpretativo.

Adotaram-se as seguintes normas para o estabelecimento crítico dos textos censurados, conforme estabeleceu Rosa Borges em trabalho apresentado no III Encontro Internacional de Filologia (2008), fazendo-se os devidos ajustes para o texto selecionado:

1. Respeitar o seccionamento do texto em atos;
2. Trazer as informações da rubrica entre parênteses e em itálico;
3. Trazer o título da peça em negrito e em caixa alta, centralizado;
4. Indicar e uniformizar os nomes das personagens na íntegra, em caixa alta e à esquerda da folha, não se registrando no APARATO a forma diferente quando em caixa baixa.
5. Apresentar as palavras **ESPAÇO**, **ATO** e **CENA** em caixa alta e em negrito, centralizado;
6. Manter a pontuação original, exceto nos casos de erro, para os quais se fará a correção;
7. Desenvolver as formas abreviadas no texto em negrito, uniformizando-as;
8. Manter os estrangeirismos da mesma forma que se registram nos textos em itálico;
9. Manter em caixa alta, conforme se registra nos textos, réplicas ou partes dessas, respeitando a especificidade do texto teatral⁸;
10. Numerar as linhas de cinco em cinco, de forma contínua;
11. Registrar no aparato crítico, localizado à direita do texto, somente intervenções substanciais, em itálico, não se apresentando as formas e as próprias do processo de reprodução em meio mecânico;

⁸ De acordo com Preti (1987, p. 67), existem “pouquíssimos recursos para representar, na língua escrita, os signos prosódicos, decorrentes dos chamados elementos suprasegmentais”, tom, acento, quantidade, entonação etc. Dessa forma, para representá-los, os dramaturgos têm na escrita apenas “os sinais de pontuação, os diacríticos, as *maiúsculas*, a repetição de vogais, os espaços, o destaque de sílabas, os recursos tipográficos do negrito, do grifo, *da caixa alta e baixa*” (PRETI, 1987, p. 68).

12. Registrar comentários do editor e as intervenções do censor, indicando o trecho censurado, em nota de rodapé, à margem inferior;
13. Usar operadores para a descrição simplificada das intervenções realizadas por Nivalda Costa no texto:

| | |
|---------|---|
| [] | Acréscimo |
| [→] | Acréscimo à margem direita |
| [←] | Acréscimo à margem esquerda |
| [↑] | Acréscimo na entrelinha superior |
| [↓] | Acréscimo na entrelinha inferior |
| < > \ | Substituição por sobreposição, na relação <substituído> /substituído\ |
| <†> [] | Substituição de um segmento apagado, riscado ou ilegível |
| <> | Supressão |
| [<>] | Acréscimo suprimido |
| /*/ | Leitura conjecturada |
| (...) | Leitura impossível: suporte danificado |

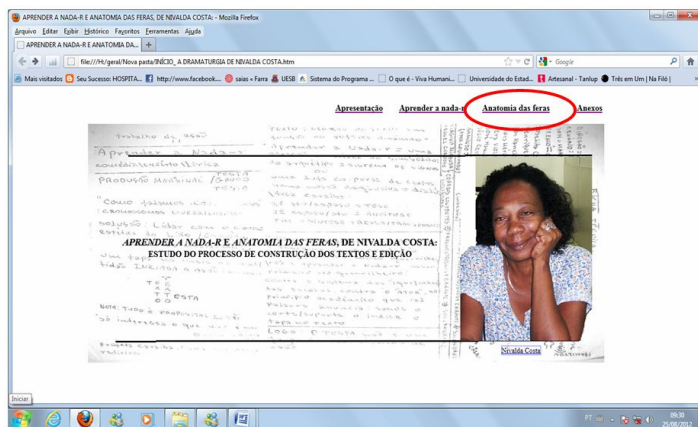
Para a apresentação em meio digital utilizaram-se a linguagem de marcação HTML, *HyperText Markup Language*, (*Linguagem de Marcação de Hipertexto*) usada para produzir páginas na internet e o software *Adobe Reader* para a visualização em documentos PDF.

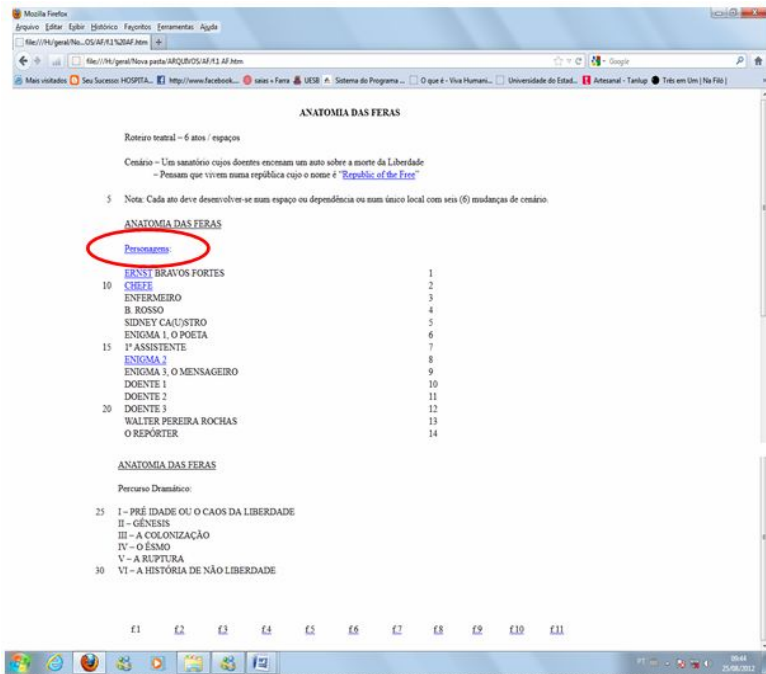
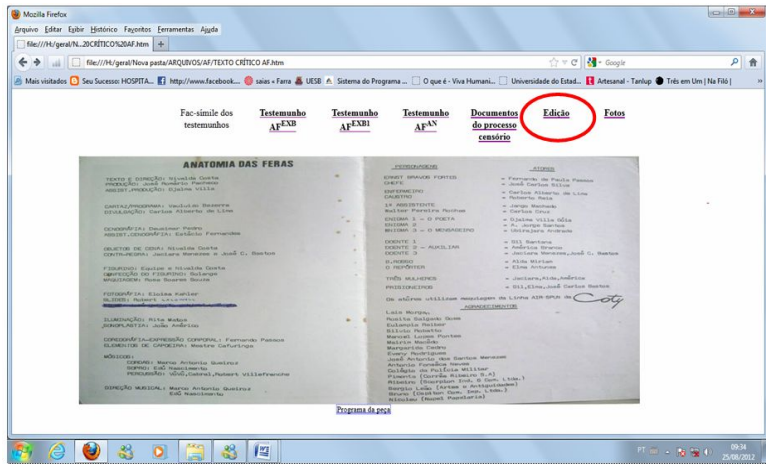
A partir da linguagem de marcação HTML, desenvolveu-se a edição crítica em meio digital, conforme critérios expostos acima, com alguns ajustes, utilizando-se, sobretudo, *hiperlink* para expor operações de correção ou manipulação do texto realizadas por Nivalda Costa, intervenções dos censores e comentários do editor. Desse modo, algumas palavras e/ou expressões estão destacadas, em azul, o que evidencia a existência de *hiperlink*. Note-se que as operações autorias foram postas em formato dicas de tela, pequenas janelas que exibem a informação quando se posiciona o ponteiro sobre a palavra destacada. Todavia, nos casos de acréscimos à margem direita ou esquerda e na entrelinha superior ou inferior, em que esse formato não reconhece os operadores, [→], [←], [↑], [↓], respectivamente, a informação abrirá em outra página, da mesma forma que ocorre para expor intervenções dos censores e comentários do editor.

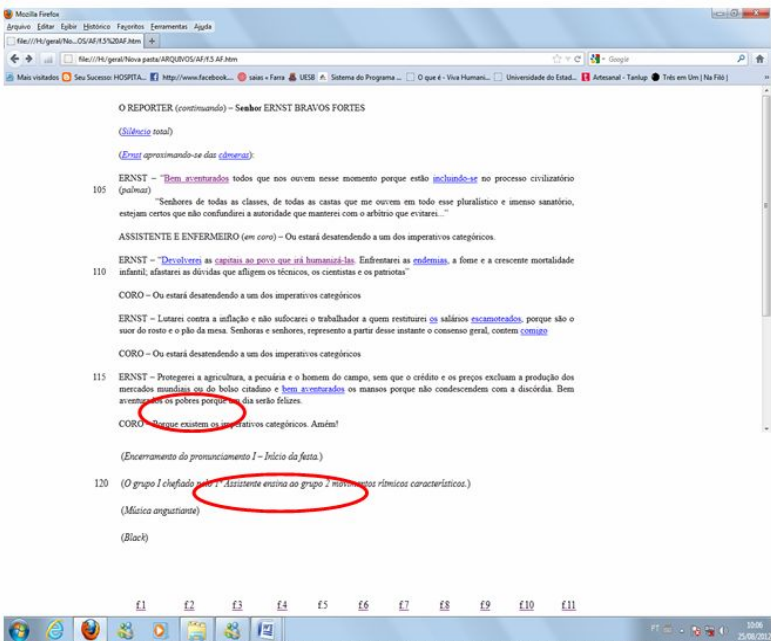
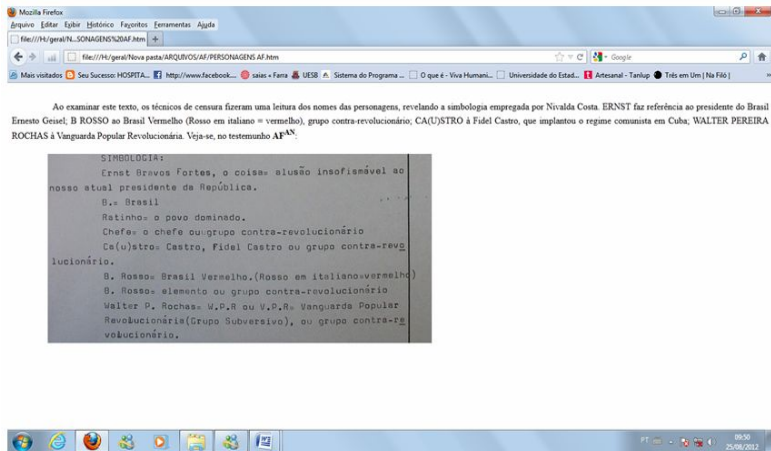
Para visualização de edição fac-símile dos testemunhos, de documentos do processo censório e de fotos da encenação, recorreu-se ao programa *Adobe Reader*, dispondo esse material em documentos PDF, de modo que o leitor tem acesso às diferentes intervenções textuais realizadas pelos mediadores em questão, podendo realizar outras leituras críticas.

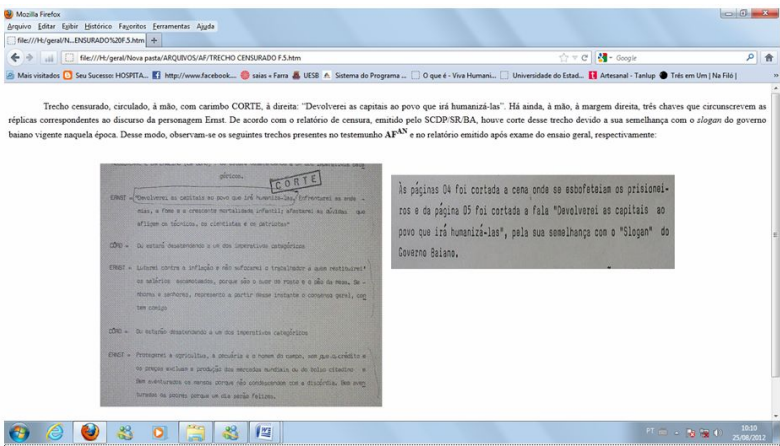
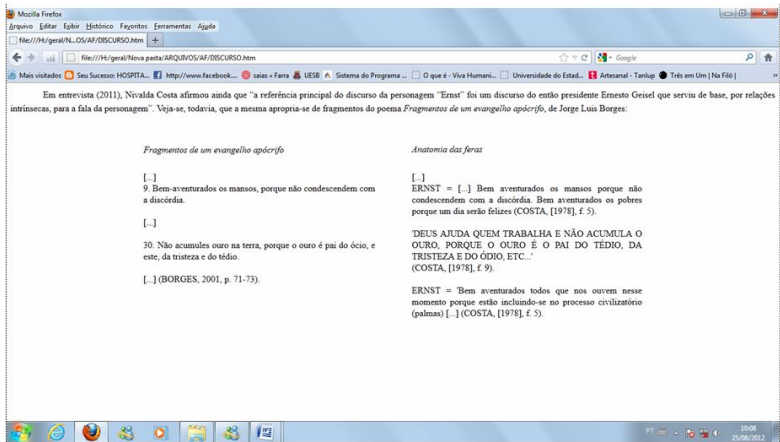
Esta edição em meio digital apresenta-se como uma proposta de dar a ler os textos selecionados, em seu aspecto material e social, considerando, sobremaneira, os diferentes agentes/atores sociais envolvidos em configuração cultural específica, resultado de uma leitura realizada por esta pesquisadora, de acordo com critérios e decisões críticas tomadas em determinado momento. Vejam-se, a seguir, alguns trechos da referida edição, em suporte papel e em meio digital:

| EDIÇÃO DE ANATOMIA DAS FERAS [AFAS] | | |
|---|---|---|
| ANATOMIA DAS FERAS | | |
| Roteiro teatral — 6 atos / espaços | | |
| Cenário — Um sanatório cujos doentes encenam um auto sobre a morte da Liberdade | | |
| — Pensam que vivem numa república cujo o nome é "Republic of the Free" | | |
| 5 | Nota: Cada ato deve desenvolver-se num espaço ou dependência ou num único local com seis (6) mudanças de cenário. | AFEXB of [1/the] Free ⁵ |
| ANATOMIA DAS FERAS | | |
| Personagens: | | |
| 10 | ERNST BRAVOS FORTES | 1 Personagens ⁵ ERNST ⁶ |
| | CHEFE | 2 AFEXB "CHEFE" ⁷ |
| | ENFERMEIRO | 3 |
| | B. ROSSO | 4 |
| | SIDNEY CĂ(U)STRO | 5 |
| | ENIGMA I, O POETA | 6 |
| 15 | 1º ASSISTENTE | 7 |
| | ENIGMA 2 | 8 AFEXB, AFAS ENIGMA 2 ⁸ |
| | ENIGMA 3, O MENSAGEIRO | 9 |
| | DOENTE 1 | 10 |
| | DOENTE 2 | 11 |
| 20 | DOENTE 3 | 12 |
| | WALTER PEREIRA ROCHAS | 13 |
| | O REPORTER ... | 14 |
| ANATOMIA DAS FERAS | | |
| Percurso Dramático: | | |
| 25 | I — PRELÍDIA OU O CAOS DA LIBERDADE | |
| | II — GÊNESIS | Gênese ¹⁰ |
| | III — A COLONIZAÇÃO | AFAS ¹¹ |
| | IV — O ÊSMO | |
| | V — A RUPTURA | |
| 30 | VI — A HISTÓRIA DE NÃO LIBERDADE | |









3. Considerações finais

O estudo daquele texto teatral faz pensar de imediato no estreito enlace entre história, política e teatro, nas circunstâncias vivenciadas e no que representou a ditadura e suas consequências para a produção teatral baiana. Os testemunhos consultados dão a ler a sociedade da época e os diferentes agentes mediadores envolvidos no contexto social, a dramaturga/ diretora, o datilógrafo e o censor, que deixaram nos textos pistas

para uma leitura em perspectiva histórico-cultural. Logo, as intervenções desses sujeitos caracterizam a produção, contribuindo, significativamente, no que tange à história da tradição e da transmissão dos textos.

Na edição em suporte digital há maior capacidade de armazenamento e de mobilidade, o que implica em permitir diferentes orientações de leitura, possibilitando ao leitor fazer suas escolhas, realizar uma leitura em confronto, percorrer seus caminhos. A informática, portanto, torna-se importante ferramenta no âmbito dos estudos filológicos, contribuindo significativamente com o trabalho de edição proposto, ao tornar acessível uma diversidade textual e material fundamental para o desenvolvimento e realização do estudo interpretativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Nivalda. *Série de estudos cênicos sobre poder e espaço: depoimento* [out. 2010]. Entrevistador: Débora de Souza. Salvador, 2010. 1 CD. Entrevista concedida ao Grupo de Edição e Estudo de textos teatrais produzidos na Bahia no período da ditadura.

_____. *Vegetal vigiado: depoimento* [fev. 2009]. Entrevistador: Débora de Souza. Salvador, 2009. 1 CD. Entrevista concedida ao Grupo de Edição e Estudo de Textos Teatrais Produzidos na Bahia no Período da Sítadura.

_____. *Anatomia das feras*. Salvador. Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, 1978, 12 f.

_____. *Anatomia das feras*. Brasília. Arquivo Nacional – COREG, 1978, 11 f.

DIONÍSIO, João. Ab la dolchor del temps novel? In: _____. *Enciclopédia e hipertexto*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2006. Disponível em: <<http://www.edu.fc.ul.pt/hyper/resources/jdionisio>>. Acesso em: 06-10-2011.

DUARTE, Luiz Fagundes. Glossário. In: _____. *Crítica textual*. Relatório apresentado a provas para a obtenção do título de Agregado em estudos Portugueses, disciplina Crítica Textual. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1997, p. 66-90.

LOURENÇO, Isabel Maria Graça. *The William Blake Archive*: da gravura iluminada à edição eletrônica. 2009, 490 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

PRETI, Dino. A representação escrita das variações da língua oral. In: _____. *Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Nacional, 1987, p. 61-75.

SAID, Edward. O regresso à filologia. In: _____. *Humanismo e crítica democrática*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 80-109.

SANTOS, Rosa Borges dos. Uma metodologia aplicada à edição de textos teatrais. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Edufu, 2008, CD-ROM.

SOUZA, Débora de. *Aprender a nada-r e Anatomia das feras, de Nivalda Costa*: processo de construção dos textos e edição. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

**A EDIÇÃO INTERPRETATIVA
DE MALANDRAGEM MADE IN BAHIA
EM DIFERENTES SUPORTES**

Williane Silva Corôa (UESB)

willicoroa@yahoo.com.br

Rosa Borges dos Santos (UFBA)

borgesrosa66@gmail.com

1. Considerações iniciais

Objeto de estudo dos mais diversos campos do conhecimento, o texto, em sua materialidade, é o espaço de diálogo entre os mais distintos saberes. A crítica textual, enquanto ciência do texto, se ocupa do processo de transmissão, circulação e recepção de um texto, buscando examinar a documentação acessória e as materialidades que fizeram tal texto circular. Toma-se o texto *Malandragem Made in Bahia* (MMB), do dramaturgo baiano Antonio Cerqueira, para leitura crítica das marcas autorais, das anotações e dos cortes realizados pelos censores, uma vez que o texto foi produzido e censurado no período da Ditadura Militar. Apresenta-se a edição interpretativa, em diferentes suportes, papel e eletrônico, como foi feita e como se apresenta.

2. Prática de edição no âmbito da crítica textual: a edição do texto de teatro

Durante muito tempo, procurou-se definir a filologia, na perspectiva da crítica textual, como “o conjunto de operações que preparam um texto para a publicação ou mesmo o aproxima da última vontade manifestada por seu autor ou autora” (MARTINS, 2005, p. 50). Esse objetivo final do editor crítico, que procurava evidenciar a última vontade manifesta do autor, sua intenção final, seu ânimo autoral, é conflitivo com as discussões que estão sendo propostas na atualidade, momento em que se deve repensar o fazer editorial. Estas discussões se assentam em uma mudança do que se entende como texto (MCKENZIE, 2005).

Segundo Lourenço (2009, p. 183), “o afastamento do crítico textual da preocupação com a determinação da intenção autoral encontrou o seu paralelo em determinadas concepções da teoria da literatura e da au-

toridade”, que questionaram o pensamento metafísico⁹ ocidental, em função da episteme de nossos dias. Assim, a prática de edição de textos, segundo Castro (1995, p. 515-516), “tarefa para que convergem direta ou indiretamente todos os esforços do filólogo [...] não está nunca concluída”. Refuta-se, deste modo, “a noção de filologia como uma base que precede a interpretação literária e cultural” (*Idem, ibidem*), pois, não se prepara uma edição científica sem ao mesmo tempo lê-la e interpretá-la. Por ser uma interpretação, a tarefa de editar um texto, “revela um incessante jogo de ir e vir entre texto e interpretação” (*Idem*, p. 516).

Por conta das mudanças de paradigmas, a Crítica Textual teve que adequar sua prática, tratando de diferenciar os modos como são preparadas as edições de textos antigos e medievais, dos textos modernos e contemporâneos. Assim, de acordo com Tavani (1988, p. 36), em

Cada una de las épocas [...] el campo de la crítica textual, presenta características propias en lo que se refiere no sólo a la articulación del saber y de las tendencias socio-culturales, sino también en la de la tradición textual, que en el primer período es exclusivamente manuscrita, en el segundo a veces manuscrita pero cada vez más frecuentemente impresa, aunque casi sin intersecciones entre una y otra modalidad, y en el tercero esencialmente impresa, pero con una marcada presencia de re-escrituras y reelaboraciones materializadas en re-ediciones y de manuscritos pre o para-textuales, y con una siempre más frecuente commistión entre las dos tradiciones, que muchas veces se entrelazan, con interferencias recíprocas y en una coexistencia solidaria y conflictiva al mismo tiempo¹⁰.

Conforme Lourenço (2009, p. 244), “Uma vez que o significado de um texto depende, entre outros fatores, da rede de códigos linguísticos e bibliográficos, crítica textual e hermenêutica são atividades inseparáveis no estudo de um texto”. Alguns teóricos defendem que a atividade de edição de texto é sempre uma hipótese, e, para que esta hipótese se sustente, é necessário que o editor leve em conta as especificidades do texto que vai editar. No caso do texto de teatro, objeto de estudo deste

⁹ A metafísica é um modo de pensar o mundo e, ao mesmo tempo, de utilizar a linguagem para expressá-lo e, ainda, para ocultar as contradições desse sistema de ideias.

¹⁰ Tradução Nossa: “Cada uma das épocas [...] o campo da crítica textual, apresenta suas características próprias, no que se refere não apenas à articulação do saber das tendências socioculturais, mas também na tradição textual, que no primeiro período é exclusivamente manuscrita, no segundo, às vezes manuscrita, mas cada vez mais frequentemente impressa, ainda que quase sem interseções entre cada modalidade, e no terceiro essencialmente impressa, mas com uma marcada presença de reescrituras e reelaborações materializadas em reedições e de manuscritos pre- ou para-textual, e comistão cada vez mais frequente entre as duas tradições, que muitas vezes são interligadas com interferências mútuas e em uma coexistência solidária e conflitiva ao mesmo tempo”.

trabalho, o editor que se propõe a estabelecer um texto deve considerar o seu caráter efêmero, pois, este é considerado um produto em processo, um *continuum*.

Desde o momento que é pensado, o texto no teatro se apresenta como material aberto e variável, passível de modificações, pois desde o autor até o diretor, passando pelos atores, podem sugerir alterações no texto da peça. Levado ao palco, este pode passar por novo processo de reescritura, dependendo da recepção crítica do público. Logo, o texto é escrito e pensado para a representação.

A relação entre texto e encenação é dialética; “sabe-se desde há muito tempo que à relativa perenidade e unicidade do texto opõe-se o caráter efêmero e múltiplo das encenações” (GRESILLÓN, 1995, p. 269). Apesar disso, o texto sofre constantes transformações, pois se adapta constantemente às situações surgidas no ato da encenação. A relação entre texto e cena é de interdependência. Segundo Gadelha (1993, p. 145),

É nítida a dupla existência do texto teatral, pois ele admite que seu círculo de significação se exerça em torno da relação escritura/fruidor (como literatura) e em torno da relação escritura/encenação/fruidor (enquanto espetáculo). Vê-se, então, que da literatura, a edição crítica não se dispensa; e quando se pensa no lado propriamente teatral da questão, ela terá ainda mais importância.

Por seu caráter efêmero, o texto de teatro, enquanto objeto de edição científica, ainda intriga os editores que, buscando a última vontade do autor (aqueles, e não são poucos, que ainda o fazem, pautando-se segundo modelo intencionalista¹¹), temem nunca alcançá-la, uma vez que este texto é fruto de uma coletividade. Por isso, afirma Mckenzie (2005, p. 65),

La relación de la crítica textual con las realidades de la producción teatral siempre ha sido de una impotencia desconcertante. El texto dramático no es sólo sumamente inestable, sino que, cualquiera que sea el argumento, no es más que un pretexto para la ocasión teatral y sólo una parte constituyente de ésta¹².

¹¹ Isabel Lourenço, em tese apresentada a Universidade de Lisboa, discute os modelos de edição, optando pela edição social do texto.

¹² Tradução nossa: “A relação da crítica textual com as realidades da produção teatral sempre foi de uma impotência desconcertante. O texto dramático é não apenas sumamente instável, mas, qualquer que seja o argumento é apenas um pretexto para a ocasião teatral e apenas uma parte constituinte desta”.

Para solucionar esta “impotência desconcertante” do editor crítico frente ao texto de teatro é que se faz necessário desconsiderar o texto como algo transparente, cujo sentido da fixação deste seja trazer à luz as intenções autorais. Se o editor de textos modernos conta com inúmeros originais e inúmeros materiais pré- e/ou paratextuais não é possível a ele comportar-se como um editor de textos antigos e medievais, como chama a atenção Tavani (1988).

Para que o editor científico possa estabelecer criticamente um texto dramático, deve-se considerar sua instabilidade textual, suas múltiplas versões, e acima de tudo, deve considerar o texto como objeto aberto, variável, fruto da coletividade, escrito a várias mãos. A edição do texto de teatro precisa valorizar a variação, os diferentes sujeitos envolvidos na sua construção, a sua instabilidade, como características próprias da sua materialidade. Como ressalta Gadelha (1993, p. 148),

A edição crítica do texto teatral não deve sofrer de avareza (isto fica para personagens cômicos), ao elaborar (e efetivamente imprimir) as suas notas. As posições adotadas pelo editor, quanto mais esclarecedoras de outras opções possíveis em muito auxiliariam o leitor encenador na tomada de suas próprias posições. Além das didascálias (caso existiam no texto), transitam outros indicadores do sentido. As notas de pé-de-página e o aparato crítico muito têm a oferecer para a exegese dos profissionais da cena: elas servem como fochos de luz (Apolo) a aclarar o caminho da criação em seu eterno e livre movimento (Dionysos).

Na Bahia, a Secretaria de Cultura, através da Fundação Cultural do Estado (FUNCEB), instituiu o selo Dramaturgia da Bahia, fomentando “à produção bibliográfica na área teatral, em regime de cooperação mútua e de parceria com organizações profissionais, como o Teatro Vila Velha e o Teatro XVIII” (SANTOS, 2008, p. 2666). Em junho de 2008, em encontro realizado pela FUNCEB¹³, traçaram-se metas como inclusão da literatura dramática no ensino formal das escolas da rede pública; criação de um banco de textos dramáticos virtuais e a edição e circulação da dramaturgia através de parcerias com editoras e universidades. Desta forma, a realização de edições científicas faz-se primordial, para que a proposta seja executada.

Desde 2006, um grupo de pesquisadores, a Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), coordenado pela Profa. Dra. Rosa Borges dos San-

¹³Informações obtidas através do site da FUNCEB:
<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/noticias/2008/06junho/2008-06-13_encontro_dramaturgia.html>. Acesso em: 08-06-2010.

tos, na Universidade Federal da Bahia, tem-se ocupado da recolha, arquivamento, edição e estudo dos textos teatrais censurados na Bahia no período da ditadura militar. O Arquivo Textos Teatrais Censurados traz, além dos textos dramáticos, matérias de jornais baianos que tratam do teatro e da censura na Bahia e fazem alusão aos textos editados. Como produtos desta pesquisa, têm-se algumas dissertações de mestrado e alguns trabalhos de conclusão de curso.

3. *Crítérios para a edição interpretativa em suporte papel do texto Malandragem Made in Bahia*

Antonio Cerqueira nasceu em Santanópolis, Bahia, a 13 de junho de 1961 e fez o antigo segundo grau (hoje ensino médio) no Colégio do SESI¹⁴, onde começou a ter contato com o teatro. A sua trajetória como ator, diretor e dramaturgo iniciou-se no final dos anos de 1970. Nesse contexto, realizava com seu grupo um teatro de militância¹⁵, ligado a causa política, que visava a denunciar as condições sociais em que vivia grande parte da população brasileira. *Malandragem Made in Bahia (MMB)*, texto de autoria de Antonio Cerqueira, foi encenado em 1982, ficando em cartaz de 14 a 30 de dezembro do referido ano, todas as segundas e terças-feiras, na Biblioteca Central do Estado da Bahia. Assemelhando-se aos textos de Plínio Marcos, a peça possuía um estilo pornográfico e subversivo, com uso de termos de baixo calão. O texto questiona o problema sociopolítico brasileiro através do personagem Fábio, que, abandonado pela família, comete toda a sorte de delitos, sendo mor-

¹⁴ Na década de 1970, além da crescente profissionalização no âmbito de teatro, houve o aparecimento de grupos amadores, desta vez formados por alunos oriundos do ensino médio. Nesse período, era prática comum nas escolas, com a implementação da disciplina de educação artística, que professores de teatro, dança e música, ministrassem aulas e, assim, incentivassem seus alunos a seguir carreira artística. Hebe Alves, no Seminário História do Teatro Baiano, promovido pelo Teatro Vila Velha, em 2008, posicionou-se a esse respeito: "o governo instituiu a educação artística nas escolas de segundo grau e a Escola [...] contrata professores de teatro e dança e a gente começa a fazer teatro lá dentro". Também surgem grupos de teatro criados por alunos oriundos da Escola de Teatro e de outros cursos superiores, tais como, o "Solta a Minha Orelha", "O Intercena", o "Grupo Tato", o "Teatro Cooperativa do ICBA", o "Grupo Testa", o "Aveláz y Avestruz", o "Nós Vai de Jegue", o "Carranca", o "Grupo Prata", entre outros. Esta década é considerada por muitos autores como a década de ouro do teatro baiano, por sua intensa produção dramaturgica.

¹⁵ O termo surge da ideia de "teatro como instrumento de ação social, a serviço de uma ideologia ou de um programa político [...] firmou-se da convicção de que o teatro prestava-se melhor do que qualquer outra arte ao debate e disseminação de ideias, estimulando mecanismos de ação social coletiva" (GARCIA, 2009, p. 198).

to pela polícia. O elenco da peça foi composto pelo próprio Antonio Cerqueira, ao lado de Conceição Lima, Sátiro Costa e Anselmo Santana.

Buscou-se editar o texto teatral *MMB*, pois, além de ser um texto representativo do período, também apresenta peculiaridades quanto à linguagem. Para a edição do texto, seguiram-se as normas adotadas pela ETTC, fazendo os ajustes necessários, considerando a especificidade de cada situação textual. Para dar conta das versões resultantes da ação de diferentes sujeitos, autor e censor, apresentam-se numa edição fac-similar digital todos os testemunhos estudados (MMB Arquivo Nacional, MMB^{AN}, MMB Espaço Xisto Bahia, MMB^{EXB} e MMB Fundação Nacional de Arte, MMB^{FNA}). A edição interpretativa considerou cada testemunho em sua individualidade, uma vez que as diferenças existentes em cada um deles são importantes e significativas.

As normas adotadas foram:

1. Respeitar o seccionamento do texto em cenas, atos e réplicas;
2. Trazer as informações da rubrica entre parênteses e em itálico;
3. Trazer o título da peça em negrito e em caixa alta;
4. Indicar os nomes das personagens na íntegra, em caixa alta e à esquerda da folha;
5. Atualizar a ortografia, exceto para as grafias de palavras que correspondam ao uso da língua em sua modalidade oral que, neste contexto, serão mantidas conforme aparecem no texto;
6. Acentuar conforme as normas vigentes, salvo quando se tratar de registros da oralidade, marcando o acento diferencial;
7. Proceder à correção do que for comprovadamente erro, deslize ou contrassenso, conservando as marcas da oralidade existentes no texto, exceto nos casos de oscilação da grafia de alguma palavra, quando será adotada a lição que predomina;
8. Usar devidamente as letras maiúsculas em nomes de pessoas, lugares, e após a pontuação, conforme regra em gramáticas normativas da língua portuguesa;

9. Manter a pontuação original, exceto nos casos de erro, para os quais se fará a correção;
10. Uniformizar a separação vocabular, segundo sistema atual, marcando elisões com apóstrofo, mesóclises e ênclises com hífen. Juntar as sílabas das palavras separadas por limite de espaço na linha que ocupa;
11. Manter os estrangeirismos da mesma forma que se registram nos textos e corrigir somente erros;
12. Numerar as linhas de cinco em cinco;
13. Registrar as variantes autorais substanciais, em itálico, no aparato. As intervenções do editor não serão registradas;
14. Registrar comentários do editor e as intervenções do censor, indicando a primeira e última palavra referente ao trecho censurado, em nota de rodapé;
15. Usar operadores comumente empregados em trabalhos de Crítica Textual e Crítica Genética para a descrição simplificada das emendas autorais realizadas no texto:

| | |
|------|----------------------------------|
| [↑] | Acréscimo na entrelinha superior |
| <> | Supressão |
| <>/\ | Substituição por sobreposição |
| † | Riscado ilegível |

O texto crítico foi fixado a partir do testemunho MMB^{AN}, tomado como texto de base, uma vez que foi encaminhamento à censura, estando o testemunho completo (contando com todas as folhas), apresentando também as marcas da ação dos censores, importantes para entender a ação dos censores no texto. Ao lado do texto crítico, seguiu-se um aparato onde foram registrados os movimentos de correção feitos pelo autor. Ainda, nesse aparato, houve remissão para as notas, que esclareceram quaisquer questões atinentes ao texto. No rodapé, além dos comentários do editor, registram-se as intervenções dos censores, que eliminaram certas partes do texto, baseando-se nas leis censórias, que, no caso de *Malandragem Made in Bahia*, foi o decreto-lei nº 20496/46.

| MALANDRAGEM MADE IN BAHIA | | <u>MALANDRAGEM</u> |
|----------------------------------|---|--|
| AUTOR – ANTONIO CERQUEIRA | | <u>MADE IN BAHIA</u> ¹⁶ |
| SA.BA; | | |
| 1º ATO | | |
| 5 | (<i>Fábio está deitado fumando um cigarro. Está abatido. Alguém bate a porta, Fábio vai até a porta, não é ninguém. Volta deita. Bate a porta novamente.</i>) | <i>Fábio</i> ¹⁷ até a porta <m>/b>atem |
| FÁBIO — | Quem é? | |

**Quadro 1 –
Edição Interpretativa do texto *Malandragem Made in Bahia* em suporte papel**

4. Edição do texto *malandragem made in bahia* em meio digital

Para a construção da edição interpretativa em meio digital, foram utilizados os programas *NVU* e *WORD*. No espaço da tela consta o *menu*, no qual se pode acessar: a) apresentação, contendo orientações para a na-

¹⁶ No testemunho MMB^{EXB}, há, em tinta azul, à mão, entre o nome do autor e a indicação do local: 20. hs. dia 13/12/82 Biblioteca 2ª feira. Esta informação diverge da divulgação feita pelos jornais que indicam a apresentação para as 21 h.

De acordo com Antonio Cerqueira (2011), em depoimento aos membros da ETTC, o processo de criação de *Malandragem Made in Bahia* contou com quatro linhas narrativas. “Eu tava pensando essa semana (17/11/2011), aonde foi que eu achei inspiração (risos). E caiu bem. Foi uma peça assim que chocou muito na época, porque eles [os atores] tinham uma capacidade interpretativa muito grande, e aí, eu considerei assim, um dos textos mais diferentes que eu já criei. Até a própria adaptação que eu fiz com *Calígula* não é tão forte quanto *Malandragem Made in Bahia*. [...] Esse texto tem um contexto bastante pesado para a época. Falando sob o ponto de vista literário, o texto tem quatro vertentes de linguagem. Alguém pode achar que o texto é pornográfico, mas não. Esta obra trata, desde o momento em que eu busquei, no texto, esclarecer a questão do governo da época para as pessoas que iam ao teatro, ou, independente disso, porque isso também é levado à imprensa.

[...] Não conheci na época algum autor que tivesse construído um texto tão louco (risos) como *Malandragem Made in Bahia*. É verdade (risos). Ele é bastante mesclado, por diversas nuances e por fim das contas, ele é bonito, mas ele choca”.

A primeira vertente identificada no texto é o chamado teatro de conversação, “em que as trocas e as circulações de palavras prevalecem sobre a força e o interesse das situações, um teatro em que nada ou quase nada é ‘agido’, em que a fala, e somente ela, é ação” (RYNGAERT, 1998, p. 137). Nesse sentido, o texto apresenta muita semelhança com a dramaturgia de Plínio Marcos, autor do período, no qual Antonio Cerqueira dialoga. Referindo-se a Plínio Marcos, diz: Me identifiquei com sua literatura teatral e tive sorte de ser um dos únicos diretores teatrais que montavam suas obras, onde [sic] ele, Plínio Marcos, concedia a liberação da peça sem cobrar seus direitos autorais, mesmo sabendo que era sucesso de bilheteria (CERQUEIRA, 2011).

¹⁷ De acordo com o depoimento aos membros da ETTC, Antonio Cerqueira (2011) diz que “os personagens (Nando, Fábio e Careca) são frutos de sua inspiração”.

vegação; b) Edição Fac-similar, contendo os fac-símiles de MMB; c) Edição interpretativa em meio digital, onde se apresentam o texto crítico e o aparato de variantes e notas; d) Arquivo do autor, com os recortes de jornais reunidos por Antonio Cerqueira e depositados no Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia; e) documentos COREG-AN, onde estão reunidos: requerimento de censura, pareceres e certificado de censura. A navegação da edição obedeceu aos mesmos critérios da navegação em sites de internet.

EDIÇÃO EM MEIO DIGITAL

MALANDRAGEM MADE IN BAHIA,

DEPARTAMENTO
de Antonio Cerqueira
SUPERINTENDÊNCIA
SERVIÇO DE CENSA

Figura 1 – Página inicial da edição em meio digital de *Malandragem Made in Bahia*

Na confecção da edição em meio digital, foram transpostos o texto crítico para o espaço da tela, na qual, através de links, mostraram-se as correções feitas pelo autor, a ação da censura, através das imagens dos cortes efetuados e das indicações apresentadas, os diálogos efetuados com outros textos, além de curiosidades atinentes ao texto e a própria edição. Para tanto, utilizaram-se *hiperlinks* de primeiro e de segundo nível. Para as variantes autorais, *hiperlinks* de primeiro nível, e para as notas explicativas, entre outros, *hiperlinks* de segundo nível.

(FÁBIO ESTÁ DEITADO FUMANDO UM CIGARRO. ESTÁ ABATIDO. ALGUÉM BATE A PORTA, [FÁBIO VALATÉ A PORTA](#), NÃO É NINGUÉM. VOLTA DEITA. [BATEM A PORTA NOVAMENTE](#).)

Fábio até a porta

Figura 2 – Hiperlinks de primeiro nível

FÁBIO – [Oh! Oh! Tempos homéricos](#) cujos feitos foram embelezados pela imaginação popular, traga-me aqui neste momento o troiano [Páris](#) que roubou a linda [Helena](#). [Grande Aquiles](#). Foi morto pelo ladrão; não podiam te mergulhar nas águas do Egito por completo? Mas não. Ela te tornou invulnerável pela metade, esquecendo de molhar teus pobres calcanhares.

Figura 3 – Hiperlinks de segundo nível



Segundo o autor, em depoimento aos integrantes da ETTTC, “num ato de inspiração, eu conseguir botar, imagine, num texto como *Malandragem Made in Bahia*, uma parte da história do Império Romano [sic]. E isso que mexeu muito com as pessoas que conseguiam ter acesso ao texto, por causa desse jogo de criação dentro da peça”.

Esse deslocamento espaço temporal pode ser explicado sob vários pontos de vista. Segundo Garcia (2008, p. 286), “Com a interrupção do diálogo e o acirramento da censura, os autores teatrais e produtores de espetáculos adotaram algumas estratégias para burlar os mecanismos censórios como, por exemplo, valer-se de episódios/personagens históricos e de obras/autores clássicos para discutir a situação atual e a realidade brasileira e utilizar-se de linguagem figurativa, títulos dissuasivos ou palavras em excesso para desviar a análise censória dos objetivos principais da peça teatral”.

Uma segunda explicação, pode ser dada se considerarmos esta alusão histórica como sendo esta é uma tendência do teatro épico, uma vez que para Brecht distanciar é historicizar. Segundo Rosenfeld (2004, p.151), “A peça deve, portanto, caracterizar determinada situação na sua relatividade histórica, para demonstrar a sua condição passageira”.

A edição em meio digital surge como solução aos problemas atinentes à edição de textos modernos, uma vez que a massa documental gerada pelo processo de construção de um texto ou uma obra é demasiadamente extensa, não sendo possível transpor essa gama de informações para o espaço do papel. Conforme Lourenço (2009, p. 248),

Em consequência dessa limitação, os editores eram forçados a apresentar um único texto, uma edição diplomática ou uma edição crítica, apenas uma amostra dos textos de uma obra ou a sua descrição analítica mais ou menos objetiva, incorporando no texto considerado principal todas as variantes devidamente assinaladas ou incluindo um aparato crítico.

A utilização de dispositivos digitais na formatação da edição é grande auxílio quando se pensa em um texto em suas múltiplas possibilidades de leitura. “Pela autoconsciência da materialidade e pela possibilidade de utilizar imagens fac-similadas, a edição [...] dá maior visibilidade a aspectos da materialidade genética e social dos textos, a idiossincrasias do autor que a edição impressa frequentemente tende a normalizar silenciosamente” (LOURENÇO, 2009, p. 252). Assim, a edição em meio digital proporciona uma leitura que considera não só a materialidade do texto, mas também seu processo de transmissão.

5. Considerações finais

Buscou-se, a partir dessa edição, conciliar abordagens e métodos que levam em conta a crítica textual e a sociologia do texto, na construção de edições filológicas. O editor, a partir do texto estudado *Malan-*

dragem Made in Bahia, desenvolveu a leitura acerca do contexto de produção e circulação da obra dramaturgica de Antonio Cerqueira. Conhecendo bem tal produção, propôs-se uma edição interpretativa, em suporte papel e digital, e outra fac-similar, levando-se em consideração as particularidades de cada testemunho como indivíduo histórico (CANO AGUILAR, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANO AGUILAR, Rafael. *Introducción al análisis filológico*. [S.l.]: Castalia, 2000.

CASTRO, Ivo. O retorno à filologia. In: PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias. *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 511- 520.

CERQUEIRA, Antonio. *Malandragem made in Bahia*. Brasília. 1982. 32 f. Coordenação Regional do Arquivo Nacional (COREG-AN).

CERQUEIRA, Antonio. *Malandragem made in Bahia*. Rio de Janeiro. 1982. 32 f. Fundação Nacional de Arte (FUNARTE).

CERQUEIRA, Antonio. *Antonio Cerqueira: depoimento* [nov. 2011]. Entrevistadores: Liliam Lima, Adriele Benevides, Débora de Souza, Rosa Borges, Williane Corôa e Hugo Correia. Salvador: UFBA, 2011. Entrevista concedida aos integrantes da Equipe Textos Teatrais Censurados.

GADELHA, Carmem. Texto e espetáculo: edição crítica e movência. In: *Encontro de ecdótica e crítica genética*, 3, 1993, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, Ideia, 1993, p. 145-148.

GARCIA, Silvana. In: GUINSBURG, J. et alii. *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 296.

GIULIANI, Luigi. Textos, performances y dilemas ecdóticos. In: JORNADA A EDIÇÃO DE TEATRO, 2006, Lisboa. *Actas...* Lisboa, Centro de Estudos de Teatro, 2006. Disponível em: <http://www.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Actas/comunicacao_Giuliani.pdf>. Acesso em: 01-05-2010.

GRÉSILLON, Almuth. Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 269-

285, abr./1995. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a18.pdf>>. Acesso em: 10-10-2009.

LOURENÇO, Isabel. *The William Blake archive*: da gravura iluminada à edição electrónica. Coimbra: Faculdade de Letras, 2009. Tese de doutorado, Universidade de Coimbra, Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Modernas. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.com.br>>. Acesso em: 10-10-2011.

MARTINS, Ceila Ferreira. Filologia, filologia românica e crítica textual. *Scripta Philologica*. Feira de Santana: EDUEFS, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.uefs.br/filologiabaiana/5.pdf>>. Acesso em: 07-11-2008.

MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal, 2005.

SANTOS, Rosa Borges dos. Uma metodologia aplicada à edição de textos de teatro. In: Simpósio Nacional e Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 11, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Edufu, 2006, p. 2663-2670. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_254.pdf>. Acesso em: 01-05-2010.

TAVANI, Giuseppe. Teoría y metodología de la edición crítica de textos literarios contemporáneos. In: *Litterature Latinoamericaine et des Caraïbes du XX Siecle*: theorie et pratique de l'édition critique. Roma: Bulzoni, 1988, p. 65-84. (Collection Archives).

A ESTILÍSTICA EM AÇÃO NO CANCIONEIRO BALSENSE

Marcia Meurer Sandri (UEMA)

smmarcia@hotmail.com

Claudio Cezar Henriques (UERJ)

claudioch@uol.com.br

1. Introdução

A seleção lexical aliada ao campo semântico como recurso estilístico expressivo relaciona-se ao tema e à realidade sociocultural do autor. A linguagem da canção popular representa um recorte da língua em uso, como caracterização de um grupo de falantes, neste estudo, de uma região, o léxico regional. Este trabalho analisa dez canções populares do cantor e compositor Deusamar Santos, por se tratar de um artista notadamente reconhecido em sua localidade e que representa a cultura de Balsas, município do interior do Maranhão. O lirismo temático de suas composições está expresso na exaltação ao rio Balsas e à cidade homônima. A análise estilística com base nos diferentes estratos possibilita descrever a estrutura do texto e depreender significados interessantes do universo linguístico e cultural do local, como contribuição para o desvelamento de particularidades importantes da língua.

2. A seleção do corpus: a temática da exaltação ao rio balsas

A minha cidade levo no meu peito, na mão
No meio aqui passa um rio
Que é vida é inspiração

(SANTOS, 2003, *A minha cidade*, faixa 08)

Com estes versos do compositor balseense Deusamar Santos é possível compreender a temática escolhida neste estudo. A exaltação ao rio e à cidade de Balsas, município da região sul do estado do Maranhão, está presente nas canções do trabalho lançado em 2003, intitulado “A minha cidade”. São dez composições elaboradas em diferentes momentos e que o cantor resolveu reunir em um único CD composto por treze letras no total, tendo também o Hino da cidade, o Hino a Santo Antônio e Balsas querida, que não são de sua autoria.

Nos versos

Pra Vila Nova eu vim de balsa
As águas mansas imbalançam meu sonhar (*sic*)

(SANTOS, 2003, *Caraíbas*, faixa 01)

aparece o termo que deu nome ao rio e ao município: balsa. A palavra indica embarcação usada na travessia de canais ou rios, e este sentido está presente na origem e usos do termo.

O topônimo e o hidrônimo Balsas pode ser o plural do vocábulo balsa. A origem do termo *balsa*, provavelmente, vem do latim ibérico, no português e espanhol *balsa*, e do catalão *bassa*, para nomear a vasilha de madeira usada para pisar uvas, o mesmo que *dorma*. O termo *balsa* possui o primeiro registro escrito de 1314 (Dic. Houaiss, 2009) e pode estar associado ao topônimo lusitano Balsa, uma antiga e importante cidade romana do século I a. C. e que era o centro urbano de Tavira até o século VI de nossa era, na região costeira de Algarve, Portugal. Essa antiga cidade, cujos moradores eram balsenses, era um importante centro urbano e cultural da época e vivia de plantações e um intenso comércio fluvial ou marítimo. Os romanos balsenses tinham moeda própria como essa (ilustração abaixo), do século I d. C., cuja fonte de pesquisa é o site <http://www.portugalromano.com/2011/09/cidade-romana-de-balsa-tavira>



Fig. 01

Segundo J. P. Machado (*apud* HOUAISS, 2009) são cognatos os termos abalsado, abalsar, abalseirado, abalseirar, balsa, balsão, balsear, balsedo, balsedoso, balseiro, embalsamento, embalsar, rebalsar. O *Dicionário Houaiss* (2009) também registra o termo *balsense* no Brasil de 1892, relativo a Balsas MA ou o que é seu natural ou habitante, ou os balsenses do Paraná, cujo termo empregado lá é de 1954. Além disto, no Dicionário Michaelis, a primeira acepção do termo refere-se a uma árvore, *pau-de-balsa* (*Ochroma pyramidale*) da América Central, Antilhas e Norte da América do Sul, cuja madeira é mais leve do que a cortiça, mas forte e usada especialmente para fazer jangadas. Na segunda acepção, madeira dessa árvore. Na terceira, jangada de grandes dimensões, usada

na travessia de rios onde não existe ponte (2007). Pode-se encontrar também: espécie de jangada grande, usada para transportar cargas pesadas, geralmente em pequenas distâncias. Bras. Aglomerado de troncos, toros, ou tábuas de madeira, reunidos à feição de jangada, que desce o rio e, chegado ao destino, é desmanchado, sendo a madeira vendida. Madeira mais leve que a cortiça usada na construção de balsas e jangadas (AURÉLIO, 1988), que no presente contexto temático é o talo da folha da palmeira buriti.

Nas demais acepções encontradas, pode se tratar de um termo regional, pois ele é usado com algumas particularidades. Pode ser aquela grande embarcação com fundo achatado que transporta cargas, veículos e pessoas na travessia de um rio, baía ou canal, como aquelas na travessia sobre o rio Tocantins. Ou, ainda, a acepção de transporte flutuante preso a um cabo (não possui motor), que faz a travessia de veículos e pessoas em rios onde não há ponte, como às existentes sobre o rio Parnaíba. Esses dois importantes rios desenham o mapa do Maranhão tanto para a região Norte quanto para o Nordeste, respectivamente. Por inexistência de pontes, a travessia alternativa, ainda nos dias de hoje, ocorre em balsas!

A canção “Meu ego” lembra nos versos

E como um rio que corre
Eu moro em seu leito
Vem como o nascer do sol
Ilumina meu ego

(SANTOS, 2003, *Meu ego*, faixa 13)

que há uma balsa parcialmente submersa no rio Balsas, local denominado de “pontão”, isto explica o passado do rio que deu nome a um dos municípios localizado às suas margens, o município de Balsas.

É uma cena suprema
Riquezas, bens naturais
Os córregos, Igarapés
Que descem lá do Gerais
Banha cidade aldeias
E desce em transfusão
Enchentes e calmarias
Encantam essa mansidão

(*Idem*, *Sou um peixe deste rio*, faixa 09)

Descrição do rio Balsas, maior afluente da margem esquerda do rio Parnaíba, com cerca de 510 km de extensão, nasce na região denomi-

nada de Gerais de Balsas, local de altas chapadas cobertas por cerrado nativo e atravessa inúmeros municípios na região sul do estado.

O Maranhão, estado do Nordeste Brasileiro, localiza-se na região chamada de Meio-Norte, pois é uma área de transição entre a caatinga nordestina e a mata amazônica. A formação do estado do Maranhão se divide em dois movimentos povoadores distintos. O primeiro povoamento foi a de colonos que se instalaram no litoral do Estado através de fortificações e invasões, trazendo riquezas através de atividades principalmente agrícolas como açúcar e algodão, e sobrepondo-se no perfil econômico e cultural ao restante do Maranhão.

Já o segundo movimento no interior do Estado, a partir de 1730, origina-se das caatingas nordestinas, provenientes do vale do rio São Francisco, povos que trouxeram a riqueza da pecuária e a formação de fazendas de gado. A ocupação de vaqueiros e fazendeiros deu-se por disputa das terras com as tribos indígenas existentes nos sertões maranhenses e foi motivada pela demanda de carne da economia açucareira em todo o litoral nordestino e da exploração de minérios em Minas Gerais, sendo, portanto um movimento de extensão da atividade pecuária. “Nos sertões, a pecuária, atividade dominante e com características próprias, determinou não só a organização produtiva, mas a forma de povoamento e de ocupação do território”. (CABRAL, Maria Socorro Coelho, *Caminhos do Gado*, p. 144)

Tal migração foi atraída pela existência de rios e riachos perenes, vegetação propícia às pastagens de bovinos, ocupando as regiões ribeirinhas, onde havia habitação de indígenas, ou ainda, a via de acesso dos mesmos no controle de seu território, dando-se assim uma série de conflitos, marcados por violência de ambos os lados na disputa pela terra.

O Jacobina o violeiro
Fez de tudo pra essa festa começar
Pra Vila Nova eu vim de balsa
As águas mansas imbalançam meu sonhar (*sic*).

(SANTOS, 2003, *Carabças*, faixa 01)

Dos descendentes desses povos migrantes, do segundo movimento, originou-se o município de Balsas, expresso nos versos da canção Carabças, topônimo do local Porto das Carabças, denominado inicialmente de Porto da Passagem, lugar às margens do rio Balsas, e que depois recebeu o nome de Vila Nova, primeiro povoado que tem como fundador An-

tônio Jacobina. Nesse local existiam fazendas de gado de famílias residentes no município vizinho, denominado Riachão.

A facilidade de transporte através do rio Balsas de mercadorias para abastecer estes fazendeiros em substituição à tropa de animais, através de embarcações como canoas, batelões que eram levadas à vara na subida do rio e remo na descida, com o auxílio das correntezas, e principalmente as balsas deram nome ao rio e ao município. As balsas eram feitas de talos de buritis, amarradas de varas e travessas de embira. Desta forma, ampliava-se a travessia de mercadorias que abasteciam a região, como também o envio dos produtos para outros lugares (Coelho Netto, 1979).

Em 1879, Vila Nova possuía duas ruas e o largo, depois chamado de Largo da Igreja, atualmente Praça Getúlio Vargas, onde foi construída a Igreja de Santo Antônio. O lugar é elevado à categoria de vila em 7 de outubro de 1892. Mais tarde, Vila Nova de Santo Antônio de Balsas torna-se Santo Antônio de Balsas e, depois, Balsas, município emancipado em 22 de março de 1918.

Atualmente, o município de Balsas possui 83.459 habitantes, segundo censo do IBGE em 2010. É a terceira maior cidade do estado em território urbanizado e PIB, e o maior município do Maranhão em área total (urbano e rural) com 13 141.637 km² de área. É cortado pela Rodovia Transamazônica e é um centro sub-regional, com influência sobre o sul do vizinho estado do Piauí. A atividade econômica predominante é o agronegócio com a vinda de inúmeros migrantes de todas as regiões do Brasil, principalmente, a região sul do país.

O perfil do balsense (nascido ou migrado) atual diversifica-se em relação aos indivíduos das demais cidades do Maranhão. Essa diferença se faz notar no tipo físico e, principalmente, na cultura pela forte miscigenação das últimas décadas com grupos vindos de outras regiões do país.

Complementando-se o contexto sociocultural do *corpus*, algumas informações sobre o autor dos mencionados versos, artista conhecido regionalmente e de relevante importância para os balsenses como promotor da cultura local.

2.1. Deusamar Santos, o trovador do rio Balsas

A cultura de um povo pode estar representada em diferentes manifestações artísticas, e a música é uma delas. Mesmo que a composição seja da autoria de um único indivíduo, ainda assim esse indivíduo está inserido em um contexto sócio-histórico e cultural que perpassa sua obra.

O cantor e compositor Deusamar Rocha dos Santos nasceu em Balsas e possui mais de vinte anos de experiência como artista, realizando shows e apresentações. Gravou seis CDs e entre seus trabalhos produzidos, o mais recente, CD *Terra*, é um álbum com 16 músicas sobre ecologia e preservação da natureza, obra dedicada à educação ambiental. Deusamar Santos é licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão, já foi Secretário Municipal de Cultura e Secretário do Meio Ambiente na Prefeitura de Balsas.

O compositor possui um estilo genuinamente brasileiro, já levou o seu canto a várias regiões do Brasil e à Europa (Alemanha e Áustria) e participou de festivais de música importantes. Pelo excelente trabalho que vem promovendo, na área educacional e social, atualmente recebeu uma equipe de cineastas da Suíça, que vieram exclusivamente fazer um documentário para a tevê suíça sobre o seu trabalho em prol da natureza, as filmagens e documentação foram realizadas durante uma turnê do artista com o Show Terra em cidades do Jalapão, no Estado do Tocantins. O artista é um voluntário de causas humanitárias e ações de solidariedade e um incansável defensor da natureza e movimentos ambientais.

Além disto, o compositor é reconhecido no município como o maior representante da cultura balsense justamente por focalizar a história e a cor local. O tema da natureza está sempre presente em sua obra, e a descrição das belezas do rio Balsas é o mote para expressar os sentimentos genuinamente balsenses.

3. O gênero “letra de canção” e a variação linguística

Etimologicamente, gênero vem do latim *genus*, *generis* com sentido de descendência, origem e possui a acepção ampla de “conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades” (HOUAISS, 2009). “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Eles são um “artefato cultural” importante como

parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Sobre o gênero na análise do discurso temos a seguinte concepção “A categoria de gênero do discurso é definida a partir de critérios situacionais; ela designa, na verdade, dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos e que são concebidos habitualmente com a ajuda das metáforas do “contrato”, do “ritual” ou do “jogo”. [...] Por sua própria natureza, os gêneros evoluem sem cessar par a par com a sociedade” (MAINGUENEAU, 2009, p. 234).

Pelas acepções encontradas, a de Swales (1990 *in* MARCUSCHI, 2005, p. 29) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”, parece englobar o amplo sentido do termo na linguística e em outras áreas de estudo.

E de acordo com esta categorização, os gêneros subdividem em primários e secundários, as situações espontâneas ou informais de comunicação ocorrem por meio dos gêneros primários, e as formais por gêneros secundários, entretanto, nada impede que os gêneros se mesquem, ou, “na língua escrita, podemos empregar marcas de oralidade e sua reiteração pode transformá-las em novas formas alternadas e ancoradas no espaço escrito de prestígio” (HENRIQUES, 2011, p. 9).

Isto é o que ocorre com os diferentes gêneros nos mais diversos usos e funções. O mito do gênero puro é uma polêmica histórica, e cada vez mais se comprova a hibridização dos gêneros, tanto na forma quanto no uso. Intrinsecamente há relação entre o gênero e o nível de linguagem. Um exemplo disto é a letra de música, embora seja uma composição para ser acompanhada por instrumento musical possui as condições para apresentar os aspectos do gênero secundário, porém, talvez, propositadamente, o autor/emissor elabora nos moldes do gênero primário, para atingir um maior número de interlocutores. “A forma composicional da música, então, pode atuar em qualquer esfera de atividade humana, porém em cada uma delas estará sujeita às características próprias de cada esfera¹⁸.”

¹⁸ Vemos propagandas musicalizadas, na esfera publicitária; o hino, na esfera religiosa; os cantos de torcida, na esfera esportiva; as cantigas de ninar, na esfera familiar, entre outros. Assim, teremos gêneros diferentes, devido não apenas às designações – música/canção e *jingle* (canção publicitária), – mas a todo um conjunto de elementos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo, a finalidade, a relação com o destinatário, o meio de veiculação, o momento sócio-histórico-ideológico e também o contexto de produção” (MALANSKI & COSTA-HÜBES, 2008, p. 7).

No caso do gênero música, este pode ser visto como híbrido, por ser considerado ora música, ora poema cantado, o que determina essa classificação, além do grau de formalismo e modo, é a sintonia. A adequação do texto nas dimensões distintas de sintonia, ou seja, o status, a tecnicidade, a cortesia e a norma podem diferenciar um gênero de outro.

Isto porque, segundo Travaglia (2003, p. 42) a variação linguística possui dois tipos, o dialeto e o registro. A variação dialetal ocorre por seis dimensões, territorial, social, idade, sexo, geração e função. E, as variações de registro classificam-se em três tipos: grau de formalismo, modo e sintonia. Sendo assim, o uso do gênero textual pouco influencia a variação dialetal, enquanto que na variação de registro o gênero determina-o completamente.

O gênero textual determina a variação de registro, e o grau de formalismo representa o estilo do autor nos aspectos fonológico, morfológico, sintático e usos estilísticos em geral.

O emissor, mesmo não possuindo consciência da escolha do gênero, faz uso do mesmo elaborando-o conforme alguns aspectos que o torna único e original. “O indivíduo nasce e aprende a língua de sua comunidade” (1981, p. 132). Essa afirmação de Gladstone Chaves de Melo explica grande parte da variação dialetal e até mesmo as variações de registro mais usuais de uma comunidade¹⁹.

As interações sociais imprimem determinados aspectos linguísticos a seus falantes em decorrência de processos sociais, históricos, espaciais e temporais. Assim, a língua como resultado de processos é um patrimônio cultural que permite reconhecer a identidade de um povo. As variedades linguísticas são a consequência desse dinamismo e oferecem possibilidades ao falante para escolher o léxico que melhor represente a sua realidade, quer individual ou coletiva. Afinal, a língua é o instrumento de expressão humana que reflete a visão de mundo e o entendimento do indivíduo.

¹⁹ “É, com efeito, na língua e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder criador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as cousas inerentes, faz ver o que ainda não existe, traz ante nós o já desaparecido. Por isto tantas mitologias, ao ter que explicar que na aurora dos tempos pôde nascer alguma coisa do nada, cita como princípio criador do mundo esta essência imaterial e soberana, a Palavra” (PRETI, 2000, p. 12).

No *corpus* em análise, tal variação parece óbvia por que representa a língua em uso como fator de identificação cultural e regional. O dialeto empregado nas letras das canções pode ser classificado de nível regional ou diatópico, já que parte do léxico representa o contexto socio-cultural.

Pra Vila Nova eu vim de balsa
As águas mansas imbalçam meu sonhar

(SANTOS, 2003, Caraíbas, faixa 01).

E vai molhando, vai banhando ela

(*Idem*, Rio de sorte, faixa 02).

Barraca e cumiduria
E que admiração

(*Ibidem*, Saudação, faixa 05).

Simbora minha gente já é hora (*sic*).

(*Ibidem*, Fala francês, faixa 07)

A variação de registro também apresentada nos versos anteriores aproxima o emissor do receptor numa cumplicidade linguística cumprindo o requisito na dimensão da sintonia. Segundo Tatit (1996 *in* Costa, 2005, p. 108) “uma canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau”, porque há contornos da oralidade na escrita já que se trata de um gênero híbrido, verbal e musical. Por isto, há ajustamento do texto quanto ao status, pois o emissor tenta em alguns versos nivelar a escrita aos recursos da oralidade. Há também adequação quanto à tecnicidade por que o compositor conhece os seus interlocutores e compartilha da temática expressa nos versos, assim como a variação na dimensão da norma, pois a modalidade utilizada dá mais expressividade ao texto conferindo a presença do estilo do autor.

Nos versos,

Da Canaã
A gente desce, ama, pensa,
Roda a boia, passa o tempo
E não tem pressa de chegar

(SANTOS, 2003, *Da Canaã*, faixa 04)

a expressão “a gente” em vez de “nós” é utilizada com frequência na oralidade: [...] “Os brasileiros empregam em geral a forma *a gente*, especialmente na língua falada semiformal e informal, como equivalente de

nós, seja com um valor genérico/indeterminado, seja para a referência déitica situacional identificada” (AZEREDO, 2010, p. 176).

E vai molhando, vai *banhando ela*
Esse rio não tem pena de ninguém (*sic*)

(*Idem*, Rio de sorte, faixa 02)

o uso do pronome pessoal como objeto direto, segundo Bechara (2006, p. 175) “se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso: “O-lha ele!” [EQ apud SS]” (citação do autor) também está previsto, o que pode ou não ser. Entretanto, o que se observa aqui é o uso frequente na oralidade do PB, como explica Azeredo (2010, 549) “são arrolados como característicos do português brasileiro (...) o uso de ele e respectivas variações como complemento direto do verbo”.

A expressão “olhando é pra sorte” em

Fico olhando é pra sorte desse rio
Que banha esse corpo que ela tem,

(*Ibidem*)

observa-se o uso do verbo ‘ser’ enfático e a contração de ‘para’ como registro informal. Nos versos

Vou arruviar fogueira
Pegue na minha mão

(*Ibidem*, Saudação, faixa 05)

a palavra “arruviar” apresenta prótese como um arcaísmo, e, tanto em “arruviar” como em “imbalançar” nos versos “As águas mansas imbalançam meu sonhar” (*Ibidem*, Caraíbas, faixa 01), notam-se vogais substitutivas [u] e [i] que aparecem por fechamento das vogais [o] e [e], comuns na oralidade regional.

E a palavra “simbora” que aparece nos versos

Simbora minha gente já é hora
Muita gente diz que a onda
Agora é falar Inglês

(SANTOS, 2003, Fala Francês, faixa 07),

qual é a explicação? O termo apresenta-se provavelmente como uma redução da expressão popular “vamos se embora” (em lugar de “vamo-nos embora”) por crase do [se] e [e] de embora, associado ao fechamento natural de [e] para [i] ocorre o regionalismo “simbora”. É comum no Nor-

deste a expressão “vamu simbora” e em Balsas é uma característica predominante do registro oral.

No caso da palavra “adimiração” expressa nos versos

E que adimiração
Alegria que contagia
Isso é que é São João

(*Idem*, Saudação, faixa 05)

como no registro oral, aparece a inserção de um fonema no interior do vocábulo – “por epêntese de um [i] desfazem-se encontros consonantais artificiais como [gn] (digno), [bs] (absoluto)” e outros exemplos, conforme Azeredo (2010, p. 389). Este recurso ocorre pela necessidade da base vocálica da sílaba em língua portuguesa, e o dialeto regional do *corpus* torna expressiva a transposição da oralidade para a escrita.

Estes e outros recursos estilísticos estão sendo analisados no referido corpus para demonstrar que textos produzidos em diferentes gêneros possuem expressividade, e a letra de canção popular produzida no interior do país, tipicamente regional, pode e deve ser estudada como parte das pesquisas linguísticas que descrevem o português do Brasil.

4. O estilo nas letras das canções de Deusamar Santos

Segundo Henriques (2011, p. 1) “quando os membros de uma comunidade linguística observam suas práticas verbais de modo consciente e crítico, podem inferir conteúdos subjacentes, reavaliar suas concepções de mundo, entender atitudes pessoais ou sociais”. Compreender o que diz um texto é poder avaliar esse texto e apoderar-se do próprio discurso.

Nas letras das canções em análise, o termo rio está presente em sete canções, e aparece graficamente quinze vezes incluindo nos títulos das composições. Ainda é relevante perceber que muitos dos termos analisados referem-se à palavra rio, por extensão de sentido metonímico, água, cachoeira, fonte, banho, leito, balsa, ribanceira, boia, correnteza, córrego, igarapé, peixe, enchente, curva, corredeira, brejo, remanso, mergulho, cangapé, volta.

Por comparação ou símile ao termo rio, aparecem no texto palavras como vida, ego, inspiração, natureza, e até mesmo metáfora, olhos verdes, destino e vida. O termo lugar, por exemplo, possui muitas cono-

tações, entretanto aqui, no verso de Deusamar, “daqui pra Trezidela / é a mais linda do *lugar*”, a palavra relaciona-se ao antecedente “daqui” e “Trezidela”, que representam as duas margens do rio Balsas, ou seja, daqui, o centro, para Trezidela, um dos bairros da cidade na outra margem do rio. Trezidela, no *Dic. Houaiss*, é um termo regional do Maranhão desde 1757, e significa localidade ribeirinha vizinha à cidade mais importante, na margem oposta do rio. Neste caso, o termo lugar pode significar direção quanto espaço, por isso há mais de uma conotação presente no verso.

Já o termo peixe adquiriu novo sentido no verso da canção “sou um **peixe** desse rio”, peixe por metonímia como parte do rio, parte da natureza, do lugar. As acepções encontradas no Houaiss ainda não contemplam essa significação que poderá incluir-se como sentido alternativo. O mesmo ocorre com o termo quintal, logo no verso seguinte.

O termo rio também teve a inserção de mais um sentido figurado por metáfora. Rio nos versos da canção,

Vontade de saber o que se destina
E descer nesse *rio* até o mar,

pode significar o curso da vida, o caminho, a trajetória da vida.

E o verde enfeitando a ribanceira
Na volta o *rio* gosta de enganar
No coração nasce uma certeza
Que o *rio* a gente tem que preservar,

o verde da ribanceira também pode ter uma conotação por metáfora, como algo que acompanha a vida, porém está a margem e por isso é atraente, desviando a atenção do curso da vida. Logo, em seguida, a constatação: “na volta o rio gosta de enganar”, revela a desilusão, a frustração para aquele que se ilude e descuida da própria vida, de sua existência, ratificado pelo substantivo volta, “fato imprevisto que reverte uma situação boa para má; revés, vicissitude” (HOUAISS, 2009). E, então, os versos seguintes corroboram a sequência do sentido com os dois substantivos *coração* e *certeza* para concluir “tem que preservar”, o mesmo que cuidar.

Para o termo varal, também, foi necessário completar mais um detalhe quanto à utilidade do varal de corda, fio ou arame esticado em que são estendidas carnes salgadas de gado ou caça para secar ao sol resultando na carne de sol, ou, carne-seca, prato típico do Nordeste.

Enfim, o estudo demonstra que os temas de exaltação do rio e da cidade de Balsas estão aqui representados pela conotação do léxico das canções associada ao contexto sociocultural. Se a breve análise aqui demonstrada possibilitou depreender significados interessantes do universo cultural de Balsas, o presente estudo pretende contribuir com as pesquisas da língua portuguesa no país, em especial, a língua regional, formas dialetais ou de registro ainda preservadas no interior do Brasil.

5. *Considerações finais*

A análise do *corpus* possibilita perceber que a língua pode adquirir diferentes formas e escolhas, entretanto, “letra” de canção como gênero pode ser considerada como música ou poema cantado. Assim há vários recursos que o campo da estilística oferece para explorar um texto, seja de um gênero ou de outro.

Como o presente estudo não está concluído, espera-se que, ao final, esta análise possibilite uma nova visão linguística de composições populares regionais e que estas possam contribuir com o ensino de língua materna inserindo o próprio contexto sociocultural na sala de aula, como estratégia didática atraente e motivadora que alia vivências às novas experiências na área linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Língua portuguesa: semântica e estilística*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. 1. ed. 1. reimp.. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: A expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2008.
- MALANSKI, Elizabet Padilha. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Trabalho com o gênero textual "música": sequência didática na exploração do tema*. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2001-8.pdf>>. Acesso em: 27-09-2012.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Padrão: Rio de Janeiro, 1976.
- SANTOS, Deusamar. *A minha cidade*, 2003 [CD].
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-linguística*. 7. ed. 3 reimp. São Paulo: Ática, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

A FONÉTICA E A FONOLOGIA NA OBRA DE LEODEGÁRIO AMARANTE DE AZEVEDO FILHO

Mirian Therezinha da Matta Machado
(ABRAFIL/CiFEFiL/UFF) mtmatta@terra.com.br

Leodegário Amarante de Azevedo Filho apresenta nos *Ensaio de Linguística e Filologia* (1971, p. 15) a seguinte classificação articulatória, das consoantes do português, quanto ao modo de articulação:

- a) Oclusivas: /p/ ~ /b/; /t/ ~ /d/; /k/ ~ /g/.
- b) Constrictivas: /f/ ~ /v/; /s/ ~ /z/; /ʃ/ ~ /ʒ/.
- c) Laterais: /l/ ~ /ʎ/.
- d) Vibrantes: /r/ ~ /R/.
- e) Nasais: /m/ ~ /n/ ~ /ɲ/.

Essa classificação articulatória das consoantes do português, apresentada pelo autor, está fundamentada nos ensinamentos da fonética clássica e nos princípios da linguística estruturalista e vista no âmbito dessas escolas, está correta, tanto do ponto de vista fonético, quanto do ponto de vista fonológico. Nela o autor revela conhecer o método estruturalista da análise fonológica, desenvolvido na Escola de Praga e, por ele, adquirido, através da leitura da obra do eminente linguista, André Martinet, e dos estudos pioneiros, sobre a fonologia do português, do professor, Joaquim Matoso Câmara Jr., sintetizados em sua tese de doutorado, *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, editada, pela primeira vez, em 1953.

Sendo assim, Leodegário A. de Azevedo Filho, em sua classificação dos fonemas do português, não ocorre em erros fundamentais que invalidam a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (MEC, 1959) e, conseqüentemente, as descrições fonéticas que aparecem, até hoje, nas gramáticas e nos compêndios de linguística de autores brasileiros que se baseiam nessa nomenclatura.

Para ficar mais clara essa comparação com a NGB, recordemos como apresenta a classificação das vogais, e a das consoantes, quanto ao modo de articulação: em sua primeira parte:

1. Classificação das vogais

Classificação das vogais:

- a) quanto à zona de articulação, em:
anteriores, médias e posteriores
- b) quanto ao timbre, em:
abertas, fechadas e reduzidas
- c) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em:
orais e nasais
- d) quanto à intensidade, em:
átonas e tônicas

2. Classificação das consoantes

Classificam-se as consoantes:

- a) quanto ao *modo de articulação*, em:
oclusivas
constritivas: fricativas, laterais, vibrantes

Vejamos as palavras do próprio Autor a esse respeito:

O nosso quadro difere da classificação proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, por motivos que vamos enumerar. Como se vê a classificação é de base fisiológica e não acústica. Mas que faz a Nomenclatura Gramatical Brasileira? Classifica as consoantes em oclusivas e constritivas, incluindo no quadro das constritivas as consoantes fricativas, laterais e vibrantes.

.....

Ora, essa classificação é falha. Em primeiro lugar, porque o termo fricativo é de base acústica e não de base articulatória. E se a classificação se baseia no *modo de articulação* (como está na Nomenclatura Gramatical Brasileira) não se compreende que nela entre um termo de base acústica. Aliás, os termos *constritivas* e *fricativas* designam exatamente as mesmas espécies de consoantes, no primeiro caso encaradas do ponto de vista articulatório e, no segundo, de um ponto de vista acústico. Em segundo lugar, porque as laterais, as vibrantes e as nasais são consoantes que apresentam caráter oclusivo e constritivo simultaneamente. Por isso, entendemos que devem ser estudadas à parte as referidas consoantes. Não se justifica, portanto, a classificação proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Em nossa classificação, indicamos cinco grupos: oclusivas; constrictivas; laterais; vibrantes; e nasais. (AZEVEDO FILHO, 1971, p. 15-16)

Essa crítica de Leodegário A. de Azevedo Filho à NGB por classificar as consoantes, quanto ao modo de articulação, em *oclusivas* e *constrictivas*, e, depois, subdividir as *constrictivas* em *fricativas*, *laterais* e *vibrantes* é muito pertinente, como o é, propor que as *laterais vibrantes* e *nasais* sejam classificadas à parte, em virtude de suas características articulatorias específicas. É muito válida, também, a posição de Azevedo Filho em ressaltar que a classificação, em questão, é articulatória e não acústica, não sendo, pois, correto utilizar termos não referentes à fisiologia da fonação, numa descrição articulatória, do mesmo modo que não se devem usar termos da análise articulatória, numa descrição acústica.

Apenas, faríamos uma ressalva à consideração do termo *fricativo*, como pertencente à fonética acústica. Na verdade, este termo não designa nenhum fato relativo à descrição acústica dos sons da fala, a qual analisa as qualidades físicas desses sons, sendo assim ciência exata. *Fricativa* refere-se à impressão auditiva que nos produz o som articulado numa pequena *abertura*, do *conduto vocal*. *Fricativo* é considerado, nos estudos fonéticos atuais, termo de natureza *impressionista*, não pertencente a nenhum dos ramos da fonética moderna.

Hoje, com os recursos dos aparelhos usados para a análise dos sons da fala, faz-se a classificação acústica dos fonemas, a partir de seus traços físicos distintivos. Assim, por exemplo, em português, as *constrictivas* [f v s z S J], do ponto de vista acústico, distinguem-se das *vibrantes* [r R] pelo traço, *não soante*.

As *constrictivas* são: *consonânticas*, *não silábicas*, *não soantes*, e as *vibrantes*: *consonânticas*, *não silábicas*, *soantes*.

Observação: Traço *soante/não soante* (ou *obstruinte*).

Os sons *soantes* são aqueles que são produzidos com uma configuração do trato vocálico, na qual o vozeamento espontâneo é possível.

São *soantes* em português: as *vogais*, as *vibrantes* e *laterais* e as *nasais*.

Os sons *não soantes* ou *obstruintes* são aqueles que são produzidos com uma configuração do trato vocálico que não permite o vozeamento espontâneo.

São *não soantes*, em português: as *consoantes não nasais*. (Ver Roman Jakobson, C. Gunnar M. Fant e Morris Halle. *Preliminaries to Speech Analysis*, 1951)

Pelo exposto, observa-se que a descrição dos fonemas na fonética acústica é feita com embasamento científico e não apenas a partir da simples impressão que um som da fala pode nos causar, ao ouvi-lo, como originou a designação de *fricativa* para as consoantes.

Fricativa refere-se, assim, à sensação que nos causa o ruído da fricção da corrente de ar no canal estreito, que produz a consoante. Não é um termo da fonética acústica, nem da fonética perceptiva ou auditiva, que também é um estudo científico. Por essa razão, o termo correto para substituir *fricativa* é *constritiva*. Esse, sim, é um termo articulatorio que se refere ao *aperto* do *trato vocal*, à redução desse canal, para a produção dessas consoantes.

Na descrição fonética moderna, o termo, geralmente, aceito para substituir *constritiva* no lugar empregado pela NGB é *contínua*.

Observar, ainda, que o termo *líquida*, tradicionalmente, usado para designar as *vibrantes* e *laterais* é também de origem “impressionista”, pois refere-se ao conceito que se tem de líquido: aquilo que é fluído, que corre. Logo, não deve ser usado numa descrição articulatória científica dos sons da fala.

A classificação das consoantes em português, quanto ao modo de articulação, apresentada por Leodegário A. de Azevedo Filho (1971) corretamente observou a separação das *laterais*, *vibrantes* e *nasais*.

Desde a década de 80, venho propondo a classificação das consoantes em português, quanto ao *modo de articulação* em: *momentâneas (oclusivas)*, *contínuas (constritivas, laterais e vibrantes)* e as *nasais*. Assim, as consoantes *contínuas* compreendem as *constritivas, laterais e vibrantes*, opondo-se às *momentâneas*, (que são as *oclusivas*) e às *nasais*, que devem ser classificadas, à parte.

Na classificação das consoantes, quanto ao *ponto de articulação*, Leodegário Azevedo Filho (1971, p. 16) considera o *erre* múltiplo, como *velar*.

Tal classificação encontra-se, mesmo, até, em excelentes gramáticos e linguistas da língua portuguesa. Entretanto, não é correta, pois é a

úvula que bate no *posdorso* da língua, e, não, o *posdorso* da língua, na região *velar*.

Este último movimento é, praticamente, irrealizável...

Veja, a esse respeito, Bertil Malmberg (1974, p. 158).

Quanto às vogais, Leodegário A. de Azevedo Filho (1971), adota a classificação, proposta por Matoso Câmara Jr., em 1953, esquematizada em três triângulos vocálicos. O primeiro com sete vogais, em posição tônica: /u/ ~ /o/ ~ /ɔ/ ~ /a/ ~ /ɛ/ ~ /e/ ~ /i/ :

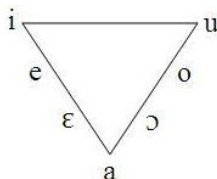


Fig. 1. Vogais orais tônicas

o segundo com cinco vogais, em posição átona, não final : /u/ ~ /o/ ~ /a/ ~ /e/ ~ /i/ :

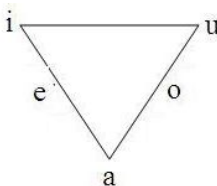


Fig. 2 Vogal átona não-final

e o terceiro, com apenas três vogais: /u/ ~ /a/ ~ /i/, em posição átona final.

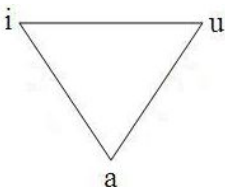


Fig. 3 Vogais átonas finais

Não considera as vogais nasais como fonemas, seguindo a teoria de Câmara Jr. Embora não concorde com essa interpretação da nasalidade em português, não vou discuti-la aqui, pois sendo uma questão muito complexa, fugiria ao tema dessa conferência. Para isso, ver Matta Machado (1981).

Prosseguindo suas considerações sobre as vogais, muito oportunamente, alerta o leitor, quanto à inexatidão da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em classificar as vogais átonas finais do português do Brasil, como *reduzidas*:

A propósito das vogais, queremos lembrar ainda a inexatidão científica que se encontra na Nomenclatura Gramatical Brasileira, quando nos apresenta uma classificação de vogais reduzidas quanto ao timbre, resultante da confusão do traço fônico da quantidade com o traço fônico do timbre. Não existe, com efeito, timbre reduzido. Os portugueses, desde Gonçalves Viana, dão o nome de reduzidas às vogais átonas brevíssimas na pronúncia deles, como o /e/ final do vocábulo *pele*, ou como o /e/ medial no vocábulo *pareço*. No Brasil tal pronúncia do /e/ não existe, pois não temos o chamado /e/ neutro da pronúncia lusitana. O que se verifica aqui é um fenômeno de substituição de fonemas, por neutralização vocálica, como é o caso do aparecimento dos arquifonemas /I e /U/, em posição átona final, em vocábulos como: *quase*, *leve*, *aluno*, *prado*.

E, continua, admitindo a hipótese de que esse erro resulta de uma interpretação equivocada da doutrina de Gonçalves Viana, no Brasil:

Com efeito, alguns autores, não encontrando o chamado /e/ neutro na pronúncia brasileira, o tal /e/ átono brevíssimo de Gonçalves Viana, admitiram que se tratasse de timbre, quando pronunciamos os arquifonemas /I e /U/, em posição átona final. Daí a denominação de vogal reduzida quando ao timbre, inteiramente falsa. Mas o erro se generalizou entre nós e acabou sendo agasalhado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Observou também que ao classificar as vogais quanto ao *timbre*, em *abertas*, *fechadas* e *reduzidas*, a NGB não separa nas *anteriores*, o /i/ do /e/; e nas *posteriores*, o /u/ do /o/, o que resulta numa classificação incorreta das vogais, e até mais do que isso, não consegue classificá-las. Como os gramáticos que seguem a NGB, sugeriu, para separar esses fonemas, o acréscimo de um quinto critério: “os graus de abrimento que resultam da posição da língua: alta, média, e baixa” (1971, p. 18), solução que nesse caso não conserta nada...

Para a língua portuguesa, como para as outras línguas, que têm quatro graus de abertura, esse critério não deve ser adotado, pois temos um conjunto de vogais que se opõem em quatro níveis, e não em três. As

descrições articulatórias das vogais do português feitas com filmes cineradiológicos comprovam essa conclusão (MATTA MACHADO, 1981).

Leodegário Azevedo Filho se refere, também, a ausência, na Nomenclatura Gramatical Brasileira do traço de arredondamento dos lábios na produção das vogais. (1971, p. 18). Mas, quanto a isso, a NGB está correta, pois o arredondamento dos lábios é um traço redundante, nas classificações, tradicionais, do português, e das outras línguas, que usam para classificar as vogais os critérios: 1) lugar de articulação: anterior, central, posterior; 2) graus de abertura na cavidade bucal, dado pela posição da língua: alta, média do 1º grau, média do 2º grau, baixa, ou o outro critério, de grau de abertura, correspondente a este: fechada, semifechada, semiaberta, aberta; 3) nasalidade: oral, nasal.

Usando esses critérios, as vogais arredondadas /u/, /o/, /ũ/, /õ/ nasal são separadas de todas as outras vogais *não arredondadas*, já na aplicação do primeiro critério de *lugar de articulação*, pois as vogais *posteriores* são as únicas arredondadas. Logo, se já estão separadas pelo traço *posterior*, o *arredondamento* dos lábios é um traço *redundante*.

Entretanto, a partir de análises articulatórias dos sons do português, baseadas em longas pesquisas, com inúmeras imagens de filmes cineradiológicos, defendendo, desde 1981, a tese de que a *labialização* é um traço *distintivo* em nossa língua, pois é por meio dela que distinguimos o [a] do [] e o [ã] do [õ]. (MATTA MACHADO, 1981)

Nessa nova classificação das vogais que apresento, fundamentada em teorias e pesquisas da fonética experimental moderna, [a], [] e [ã], [õ] são vogais que têm o mesmo *lugar de articulação* e o mesmo *grau de abertura*, ambas são *faríngeas* e *abertas*, donde a necessidade de separá-las pela *labialização*.

Essas observações sobre esses graves erros, na classificação dos sons, na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) revelam o sólido conhecimento linguístico de Leodegário Azevedo Filho, necessário a descrição científica dos fatos da língua, assim como um, fundamental, embasamento teórico da fonética e da fonologia do português, embora se encontrem em seus escritos alguns conceitos, comuns entre os principais gramáticos e linguistas da época, que não condizem com os resultados das pesquisas fonéticas e fonológicas, desenvolvidas, principalmente, a partir da década de 1950, na Europa e nos Estados Unidos. Isso ocorre, porque os estudos da fonética moderna só começaram a despertar o interesse dos pesquisadores brasileiros nos últimos trinta anos do século pas-

sado. Só na década de 80 apareceram as primeiras teses de fonética experimental, defendidas em universidades do exterior, que tinham excelentes laboratórios de fonética e foneticistas renomados.

Câmara Jr. se refere, indiretamente, à falta de estudos fonéticos no país, quando busca privilegiar os aspectos descritivos sincrônicos da língua portuguesa no Brasil: “Isso nos impõe a tarefa de fazer a descrição (mesmo para fins escolares) em função da língua oral, o que, paradoxalmente, nem em relação à fonética, nas nossas gramáticas, é feito de maneira coerente”. (CÂMARA JR., 1970, p. 11)

E, infelizmente, essa frase de Câmara Jr. principalmente, no que concerne à fonética pode ser repetida, ainda, hoje...

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Ensaio de lingüística e filologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação, Serviço de Publicações, 1971.

_____. *As unidades melódicas da frase*. Rio de Janeiro: Editora do Professor, 1964.

CÂMARA JR., J. Matoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

JAKOBSON, Roman, FANT, C. Gunnar, HALLE, Moris *Preliminaries to Speech Analysis*. 1. ed. The M.I.T Press Cambridge, Massachusetts 1951.

MALMBERG, Bertil. *Manuel de phonétique générale: Introduction à l'analyse scientifique de l'expression du langage*. Paris: Picard, 1974.

MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. 6. ed. Paris: Librairie Armand Colin, 1966.

MATTA MACHADO, Mirian Therezinha da Matta. *Étude articulatoire et acoustique des voyelles nasales du portugais de Rio de Janeiro: Analyse radiocinématographique, sonographique et oscillographique*. 1981. 2 v. 743 f. Tese (Doutorado em Fonética) – Université des Sciences Humaines de Strasbourg, Strasbourg, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Nomenclatura gramatical brasileira (NGB)*. Portaria nº 52, de 24 de abril de 1957. Rio de Janeiro.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliana Santos Menezes (IFBA/UESC)
jumenezes2@hotmail.com

Toda atividade pedagógica de ensino de língua portuguesa possui subjacente uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo se decide. Tal decisão engloba a definição dos objetivos, a seleção dos objetos de estudo e a escolha dos procedimentos pedagógicos, das atividades e da forma de avaliá-los. Enfim, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para discutir leitura, parte-se do princípio teórico de que a língua é uma atividade social e, por isso, heterogênea, indeterminada e calcada em processos históricos e culturais. Assume-se, então, a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio 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, 2004, p. 42).

Essa concepção teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Essa visão interacionista fundamenta, portanto, um ensino de língua portuguesa cujo objetivo é a formação de leitores e escritores competentes.

Contudo, a prática escolar de leitura instituiu-se como uma atividade linguística artificial, fugindo totalmente do sentido de uso da língua: são textos cuja leitura é centrada na decodificação e na interpretação superficial das ideias. Tais práticas caracterizam o que Irandé Antunes chama de “linguagem ao contrário” ou “linguagem que não diz nada” (ANTUNES, 2004).

Nessa perspectiva, este trabalho intenta relatar a experiência com práticas leitoras diversificadas que são desenvolvidas em turmas do primeiro ano do curso técnico em informática, da modalidade integrada (en-

sino médio e técnico), com o objetivo de formar leitores que leem porque esta atividade dá prazer e ajuda na formação de um pensamento crítico. O trabalho parte do pressuposto que a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos (ANTUNES, 2004) e que para formar leitores devemos ter paixão pela leitura (KLEIMAN, 2001). O desenvolvimento de práticas leitoras como círculo de leituras, roda de leitores, sarau, troca de indicação de livros contribuem para ampliar o repertório de leituras, o que propiciam a interação entre os alunos-leitores e a valorização da leitura como uma fonte de prazer e entretenimento. Além disso, ao vivenciarem a riqueza de situações com leituras de textos diversificados, os alunos desenvolvem leituras críticas, visto que precisam apresentar o que pensam sobre os textos, verificando se discordam ou concordam com o autor, o que faz com que imprimam um julgamento pessoal e tornem-se críticos.

1. A leitura em sala de aula

A prática da leitura, em sala de aula, vem sendo marcada por um clima de obrigação e aversão que em nada contribui para a formação de leitores críticos e apaixonados pela leitura. É repetida a ideia de que a escola não forma leitores e de que aluno não gosta de ler. Entretanto, sabe-se que todo ser humano lê e que a leitura é feita a todo o momento, pois as pessoas estão cercadas por palavras, sons, figuras, avisos, anúncios, gestos, pinturas, expressão facial, imagens que as arrebata e que impõem a leitura instintivamente. Desta forma, não é possível deixar de ler o mundo, já que para isso basta estar vivo, abrir os olhos e sentir a vida que passa a sua frente. Nessa perspectiva, como justificar a falta de gosto pela leitura? Por que ler textos literários não vem sendo uma leitura “de-sejante”?

A resposta é simples: “O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’... (PENNAC, 1990, p. 13). Nesse sentido, observa-se que o aluno não lê, com a gratuidade de que fala Daniel Pennac em *Como um romance*, os livros impostos pela escola, já que esta, na maioria das vezes, é a responsável pela iniciação da criança neste mundo da leitura. É na escola que o aluno aprende certas estratégias de leitura, conhece a biblioteca e suas leis²⁰ e se familiariza com o que “deve” ser lido. O que se observa é

²⁰ Roland Barthes e Magda Soares apontam a biblioteca como um dos fatores que se opõem ao desejo de ler, visto que é um espaço escolar que possui leis de leituras a serem respeitadas: ler em si-

que a escola não oferece a leitura como algo que causa um prazer indescritível. A leitura não é encarada como um mundo onde a realidade se torna compreensível. Conclui-se, com isso, que a leitura, vista deste ângulo, dificilmente é trabalhada como uma atividade aliada ao prazer e isto atesta a incapacidade da escola e da sociedade adulta de iniciar o aluno ao “vício” da leitura. O certo é que a sociedade adulta esteriliza o desejo da ficção que se torna possível apenas aos “viciados” que persistem no prazer e na paixão conhecidos, antes, quem sabe, na infância, descoberto, às vezes, mais tarde, por eficaz iniciação (RODRIGUES, 2000).

Nesse sentido, é necessário pensar o modo como a leitura é sugerida pelo professor, pois é na sala de aula que se podem apresentar propostas de leitura que aproximem os alunos dos textos e os sensibilizem para uma leitura prazerosa, ajudando-os a tornar leitores críticos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado: contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Entretanto, fica difícil atingir tal objetivo se a leitura ainda é centrada na decodificação. A atividade de leitura, geralmente, é proposta totalmente desvinculada dos diferentes usos que se faz da leitura atualmente. São atividades cuja finalidade é o treino, exercícios avaliativos e preenchimento de fichas de leitura.

Nessa mesma linha, a interpretação de texto se limita a recuperar elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Os elementos privilegiados são aspectos pontuais do texto, deixando de lado a interpretação de fato; os elementos relevantes para a compreensão global (a ideia central, os argumentos defendidos, a finalidade do texto, entre outros).

Além de propor uma leitura que não coincide com o que se precisa ler fora da escola, totalmente desvinculada com as funções sociais da

lêncio, horário para ler e devolver o livro, não dobrá-lo, não riscá-lo. A biblioteca seria um ambiente em que os direitos do leitor quase nunca seriam respeitados.

leitura, sem prazer, sem gosto, puramente escolar, a escola ainda se diz sem tempo para a leitura.

Desta maneira, a queixa de que os alunos não gostam de ler continuará sendo dita pelos professores que nunca irão conseguir formar leitores competentes. “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”, nos ensina Kleiman (2001). Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para a maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 2001, p. 16).

As atividades de leitura propostas pelo professor são sem sentido pelo simples fato de estarem totalmente desvinculada do princípio teórico que deve estar subjacente à prática pedagógica: “a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos” (ANTUNES, 2004, p. 67). Por isso, supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. Nessa perspectiva, o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Assim, “ler não é decifrar o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”, afirma Lajolo (1982, p. 59).

A leitura seria, então, um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Seria um encontro entre o autor, que deixa escrito o que tem a dizer dando significado ao texto, com o leitor que, ao ler, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua própria significação. Confirma Bakhtin (2003) “a leitura é um encontro de dois textos, aquele que está sendo lido e aquele que o leitor elabora à medida que lê”.

Nesse sentido, supera-se o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. Cabe ao professor tentar compreender o porquê das diversas interpretações dadas pelos alunos. Talvez tenha sido intenção do autor, provocar interpretações múltiplas, como acontece nos poemas e textos literários; ou talvez o

aluno tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto, pode também achar o texto difícil e compreendê-lo mal.

Nesse raciocínio, a leitura e a interpretação dos textos não podem ser reduzidas à prática de identificação de informações eminentemente óbvias, recolhidas em fragmentos linguísticos com base em extratos textuais. Para além da decodificação, a leitura requer a ativação de um conjunto de inferências na interpretação dos textos.

Para compreender um texto, não basta simplesmente lê-lo. É preciso que se dê novos significados a ele. Um texto pode ter vários significados, pode sugerir diversos caminhos, desde que tenha sido compreendido. “Compreensão refere-se à potencialidade de ser e de conhecer aquilo de que se é capaz”, segundo Martins (*apud* SILVA, 2000, p. 26). Esse conhecimento não é proveniente apenas de uma autopercepção do texto, mas resultante de um estado de consciência, de uma consciência presente. Da compreensão chega-se à interpretação, ou seja, à possibilidade de apropriação e de apreensão do que foi compreendido. Na compreensão não ocorre apenas o que os fatos representam, mas também a intenção, as ideias que se depreendem do pensamento do autor. Quando a compreensão torna-se conceituada, ocorre a interpretação.

Para Ezequiel Silva (1986), a leitura deve, em primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e à ignorância, por isso deve ser estimulada desde cedo nas crianças. Alguns fatores favorecem para que esse combate ocorra com efetividade na escola: os professores precisam gostar de ler, de ser bons leitores, pois, assim, podem orientar seus alunos para diversas leituras; o acesso a livros na escola e com o professor facilita o contato com a leitura; é preciso trabalhar com os diversos tipos de leitura; leitura por fruição/prazer, leitura para adquirir conhecimento, leitura como estudo de texto, leitura como pretexto para retextualização (debates, dramatizações, resenhas etc.).

A prática de leitura, partindo do princípio da interação, implica a formação de um leitor competente, que, segundo os PCN, é aquele que compreende o que lê, que lê também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos lidos. Seria o “ler levantando a cabeça” do qual Roland Barthes (1988) se refere, momento em que o leitor se faz presente no texto ao passo que debate, questiona, se faz senhor do que foi lido e cria sentido.

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever. (BARTHES, 1988, p. 40).

Assim, um leitor competente sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, consegue também justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente (PCN, 1997, p. 54).

Desta forma, a leitura desenvolvida em sala de aula deve partir da diversidade de textos e de objetivos e modalidades que a caracterizam, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver problemas, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Para isso, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes, principalmente se o aluno não tem contato, em seu meio social e familiar, com práticas de leituras. Para se formar bons leitores é preciso também que a escola ofereça textos do mundo. São estes textos que a sociedade exige que ele saiba ler.

Cabe ao professor promover leituras diversificadas e diárias de textos autênticos e de formas diversificadas e objetivos diversos. Antunes (2004) propõe o trabalho com a leitura pautada nas seguintes sugestões: uma leitura de textos autênticos que possua uma função comunicativa e um objetivo, que seja possível identificar autor e suporte. A autora sugere ainda o trabalho com textos reais; uma leitura interativa na qual há um encontro entre o texto escrito pelo autor e o texto que o leitor constrói por meio das pistas deixadas no texto pelo autor; uma leitura na qual o aluno compreenda o porquê de estar lendo o texto; uma leitura que permita a compreensão global do texto, assim como a interpretação dos aspectos ideológicos e das concepções que estão implícitas; uma leitura por pura curtição, oferecendo gratuitamente textos no intuito de provocar prazer e conseqüentemente formar leitor.

Percebe-se, dessa maneira, que formar leitores requer uma mudança de postura pedagógica, o que depende da concepção de leitura que

o professor adota. É ela que irá nortear todo o trabalho com a leitura em sala de aula.

2. *A experiência com alunos do curso técnico*

O trabalho com a leitura nas turmas de primeiro ano do curso técnico em informática (modalidade integrada: ensino médio e técnico), do Instituto Federal da Bahia, *campus* Ilhéus, começou no primeiro dia de aula quando os alunos foram motivados a contar um pouco da sua história como leitor.

Com base nas experiências socializadas, notou-se que boa parte da turma, apesar de dizer que não gosta de ler, tem alguma experiência prazerosa com leitura, feita de maneira planejada ou livremente, por puro prazer. Textos dos mais variados gêneros foram citados: desde os romances como *Romeu e Julieta* de Shakespeare, livros de autoajuda, blogs sobre informática, poemas, músicas, livros de suspense, de aventuras e policial. Os livros que foram mais citados, principalmente pelas meninas, foram os da série *Crepúsculo* (*Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*). Dentre os mais agradáveis para os meninos estão os da série Harry Potter, *Senhor dos Anéis* e aqueles de aventuras e policiais.

Os alunos afirmaram que essas leituras são feitas livremente e que, geralmente, os livros são indicados e emprestados por amigos. Há também aquelas leituras obrigatórias, sugeridas pelo professor. Essas nem sempre atingem o gosto da turma. A maioria declarou que são leituras chatas e que, por isso, leem apenas os resumos ou partes dos livros para fazer a avaliação.

Diante de tais respostas, observa-se que, na realidade, os alunos leem e têm preferência pelas leituras livres, as mais próximas de seus interesses. Tais leituras, de certa forma, são influenciadas pelas vivências deles e, por outro lado, também influenciam na maneira de pensar, agir e se posicionar diante do mundo.

Constatado o gosto pela leitura, foi sugerido que a cada aula um aluno deveria compartilhar uma leitura interessante. Essa leitura poderia ser uma letra de música, um poema, trecho de um livro lido, uma matéria de jornal... Enfim, qualquer texto considerado interessante por eles. Depois da leitura, os alunos foram motivados a falar sobre as impressões que tiveram do texto, era o momento de discussão, troca de opinião, mediado pela professora, na tentativa de aproveitar as leituras feitas. Tais

leituras comentadas, discutidas, associadas com outros textos cumprem os objetivos de socializar o que foi lido, ampliar o repertório de leituras e desenvolver um olhar crítico sobre o mundo que o cerca, já que, segundo Geraldi (2006, p. 86), o aluno-leitor não é passivo, mas gente que está sempre em busca de significações.

Inicialmente, era preciso determinar o aluno que seria responsável por compartilhar o texto. Entretanto, com o tempo, a turma foi constataando o quanto a atividade era interessante e, por isso, sempre havia aluno disposto a socializar o texto que considerava agradável.

A partir desta atividade, foi proposto o projeto *Todo dia é dia de ler* que intenta ampliar o repertório de leituras dos alunos, ao disponibilizar uma variedade de texto. O projeto apresenta ainda propostas que objetivam despertar o gosto pela leitura e desenvolvam os comportamentos leitores (conversar sobre o que foi lido, fazer comentários, indicar leituras, contextualizar a obra, apresentar informações sobre o autor...) de forma que ajudem os alunos a fazerem relação entre a leitura e o mundo, levando-os a ter uma visão crítica e provocando uma melhor compreensão dos dias atuais.

O projeto desenvolve-se semanalmente com atividades diversificadas. A primeira delas foi a roda de leituras. Nessa atividade, os alunos levaram um livro de seu autor preferido, em seguida deveriam ler ou falar sobre um pequeno trecho, como o desfecho ou o cenário, descrição de uma personagem, uma frase impactante do livro que trouxe ou alguma informação relevante sobre o autor.

A atividade foi realizada em roda para que os alunos vivenciassem diferentes comportamentos leitores como: conversar, trocar impressões, fazer indicações sobre os autores trazidos e/ou outros e outras leituras realizadas. A intenção era que no final da atividade cada aluno pudesse escolher um livro apresentado pelo colega para levar para casa e ler. Entretanto, isso não foi possível, pois nem todos os alunos podiam emprestar os livros.

A roda de leitura deveria acontecer na área externa da escola, o que se justifica pela necessidade de se oferecer leituras diferenciadas em locais diferenciados, além de demonstrar que a leitura pode ser feita em qualquer lugar, principalmente aqueles mais agradáveis e aconchegantes. Além disso, intentava-se colocar em prática o sétimo direito do leitor, O direito de ler em qualquer lugar, indicado por Daniel Pennac, no livro

Como um romance (1994). Por uma série de fatores estruturais, a atividade não pôde ser realizada na área externa da escola.

Outra atividade proposta foi a organização e realização de um sarau, que teve como objetivo valorizar a leitura como uma fonte de prazer e entretenimento. Nesta atividade, os alunos fizeram leitura dramática, declamaram e cantaram poemas de sua própria autoria e de poetas brasileiros. Foi uma oportunidade para compartilharem as leituras realizadas ao longo das aulas de língua portuguesa, assim como incentivar toda a comunidade da escola a mergulhar no universo da leitura. Foi um convite ao encantamento, ao sonho e à poesia, no qual os alunos vivenciaram momentos prazerosos com as leituras de sua própria escolha.

Após a realização do sarau, as turmas foram incentivadas a construir um blog, para que eles pudessem socializar as leituras, indicar livros, postar resenhas e compartilhar as experiências, impressões, opiniões e descobertas.

Nestas práticas leitoras, foi dado ao aluno o direito de ler aquilo que lhe fazia sentido, mesmo que fossem textos simples. A intenção foi associar a leitura na escola com o lúdico, o prazer da descoberta e a emoção.

O projeto ainda está em desenvolvimento, por isso nem todas as práticas leitoras foram realizadas ainda. Atividades como círculo de leituras, leitura na biblioteca, encontro com autores e leitura de imagens fazem parte do projeto. Todas essas atividades propõem a leitura numa perspectiva interacionista e pretendem envolver, além das leituras livres, leituras de textos indicados pelo professor, com o intuito de incluir textos que quebrem os paradigmas do aluno, promovam a reflexão, ajudando-o a ampliar seus horizontes. A intenção é ajudar o aluno a ler os textos diferentes com a mesma dedicação com que lê os textos de seu gosto. Da mesma forma, intenta-se fazer com que os leitores de mundo passem a ler o mundo da palavra com a mesma eficiência, ratificando aquilo que foi dito por Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1986, p. 22).

3. Considerações finais

A prática da leitura tem sido motivo de discussão no meio acadêmico devido o fato de os alunos, em sua maioria, se recusarem a fazer

leituras, preferindo outras atividades, já que as leituras que lhes são oferecidas não trazem significados para eles. Entretanto, tal realidade pode ser modificada se o professor mudar a sua postura pedagógica, tendo a visão interacionista da leitura como a base para a sua experiência didática. É importante que tal profissional saiba que sem uma melhoria nas atividades que envolvam o ato de ler, e conseqüentemente sem evolução na prática pedagógica, as práticas leitoras propostas estarão condenadas à rotina e ao tédio. E, como consequência, os alunos continuarão afirmando que preferem outras atividades ao ato de ler. O primeiro passo para isso seria o professor demonstrar ser um bom leitor, pois é quase impossível sensibilizar os alunos para a leitura, caso o professor não demonstre o gosto por ela.

Nesse sentido, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam, como: antecipar a informação, fazer inferência a partir do contexto e do conhecimento prévio, compreender quem, por que e para quem o texto foi escrito. Tais procedimentos podem ser desenvolvidos quando o professor propõe, inicialmente, práticas leitoras cuja principal motivação seja o prazer de ler e compartilhar ideias, como aconteceu no projeto *Todo dia é dia de ler* que está sendo desenvolvido nas turmas de primeiro ano do curso técnico (modalidade integrada com o ensino médio), do Instituto Federal da Bahia, *campus* Ilhéus.

O projeto apresenta atividades de leituras livres e planejadas que intentam contribuir para a formação de leitores críticos. As práticas leitoras que envolvem leituras livres são trabalhadas no sentido de fazer com que os alunos entendam que ler pode ser divertido e que as leituras que despertam o interesse deles também podem ser valorizadas. A partir de tais práticas, pode-se partir para leituras mais complexas, que podem ser planejadas pelo professor, com o objetivo de enriquecer o repertório de leituras. Assim, pode-se contribuir para a reflexão e a formação de leitores que tenham uma visão crítica, de forma a entender, opinar e interagir na sociedade na qual estão inseridos. As práticas leitoras desenvolvidas no projeto tem demonstrado que é possível incentivar o gosto pela leitura de modo a formar leitores que leem porque esta atividade dá prazer, além de contribuir para a formação de um pensamento crítico.

Por meio de atividades que envolvam diferentes práticas leitoras (roda de leitores, ouvir histórias, troca de indicações de leituras, círculo de leituras, encontro com autores, visita à biblioteca e sarau) foi possível ampliar o repertório de leituras, propiciar a interação entre alunos-

leitores, oportunizar a troca de indicação de leituras e valorizar a leitura como uma fonte de prazer e entretenimento.

O desenvolvimento de práticas leitoras diversificadas, como as sugeridas no projeto *Todo dia é dia de ler*, tem demonstrado que trabalhar a leitura sem fins avaliativos, para conduzir a paixão pelo saber, a paixão pelo ato de ler é uma porta de entrada para outras leituras, principalmente para aquelas que o mundo globalizado exige dos nossos alunos.

Percebe-se que o trabalho com leitura pode acontecer de forma significativa e eficaz quando se considera a concepção interacionista da linguagem, apresentando uma variedade de textos e de práticas leitoras e tendo o prazer como princípio. Assim, é possível formar leitores competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português - encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ática, 2003
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas. São Paulo: Pontes, 2001.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1982.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RODRIGUES, Sônia. Leio, logo vivo. In: *Leia Brasil*. Disponível em <<http://www.leiabrasil.org.br>>. Acessado em: 28 de setembro de 2011.
- SILVA, Ezequiel. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papirus, 1986.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.

A FRAGMENTAÇÃO DO INDIVÍDUO EM “ODE TRIUNFAL”

Vanessa dos Santos Reis (UEFS)
neu_pos@yahoo.com.br

A obra de arte necessita, provoca prazer
(Roland Barthes)

1. Introdução

O presente trabalho consistirá em uma leitura do poema “Ode Triunfal” do heterônimo de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos, procurando vislumbrar a nova condição do poeta – tensões, angústias, problemas – diante desta nova engrenagem, a modernidade. A leitura realizada buscará ressaltar a importância do fazer literário nesse novo contexto, da fragmentação do indivíduo diante do universo problemático da cidade, universos em permanente evolução.

2. Modernidade: algumas considerações

A cidade é um dos temas mais pertinentes da História da Literatura, surgindo como motivo literário desde a emblemática Babel. É em torno das cidades que o homem constrói sua vida pessoal e sua obra literária, ela é sempre textura, trama da experiência literária, e, por traduzir as tensões entre novos e antigos valores, será sempre uma constante na poesia moderna.

A literatura modernista nasceu na cidade e, como aponta Baudelaire, é na cidade que as multidões denotam solidão. Nesse sentido, multidão *versus* solidão seriam a condição da modernidade. O poeta moderno perde a sua auréola, agora sem mitologia e sem teologia, não mais habita o Parnaso e nem se sente tocado pela graça, como tantos outros está em meio às multidões, na cidade. E, a partir desse cenário, que retirará elementos para compor sua poesia, a matéria vulgar do cotidiano ocupará o lugar dos dogmas religiosos, de teorias fantasiosas e da superstição (GULLAR, 1989, p. 8-10).

O mundo moderno apresenta uma visão contraditória das coisas, uma visão em que o homem parece estar em dois lugares ao mesmo tempo – consciente e inconsciente. Nesse sentido, o poeta fragmenta-se na busca de autonomia, de unidade, uma vez que o universo está em crise, violentado, posto bruscamente em transição. A poesia concede a esse u-

niverso um sentido irônico, dúbio, negativo (FONSECA, 2000, p. 45). É nesse ambiente que Campos irá compor a sua ode, refletindo o tempo da máquina, da urbanização e da velocidade, em que o poeta apresenta-se numa relação de pertença e não pertença.

Nesse sentido, o poeta moderno vive uma situação de deslocamento, experimentando mudanças, desvios, à margem da grande produção de bens materiais, se estabelece como uma voz que resiste ao processo de modernização, de desumanização das relações humanas. Uma engrenagem que aprisiona o sujeito moderno, que o fratura e desorganiza. “Na modernidade, o poeta coloca-se como uma voz que rompe esse bloqueio e tenta, apesar das barreiras ideológicas e materiais, restaurar as possibilidades da visão poética do mundo e das relações entre os homens...” (FONSECA, 2000, p. 46). Ainda que num contexto de contradições e crises em que se encontram as civilizações modernas, o poeta busca situar-se em meio a essa fragmentação que caracteriza a modernidade.

Sobre essas questões Berman afirma que “Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça tudo que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”. (BERMAN, 1986, p. 15). Assim, a modernidade se deve ao reconhecimento da dupla natureza do belo, isto é, ao reconhecimento também da dupla natureza do homem, da fragmentação e da ausência total de sentido.

3. *Ode triunfal: leitura*

Álvaro de Campos é considerado como o mais indisciplinado heterônimo de Fernando Pessoa, levado pelo arrebatamento, pela livre manifestação de sentidos, dos impulsos e do pensamento. Na primeira fase de sua obra poética, apresenta características do decadentismo-simbolista, exprimindo angústia e pessimismo diante do caos da modernidade. A partir daí é influenciado pelo Futurismo, apresentando um estilo febril decorrente do progresso urbano.

A “Ode triunfal” tornou-se um prenúncio do modernismo ao enfatizar a alucinação futurista e a ânsia do novo, da velocidade. Como todo moderno, Campos escreve em busca de uma nova linguagem, de liberdade de expressão, num ritmo alucinado “À dolorosa luz das grandes lâmpadas elétricas da fábrica”, mostrando o entusiasmo por uma poesia que

retratasse a civilização industrial da época. Nesse sentido, entrega-se a ânsia futurista de Marinetti, cantando o progresso e a vida moderna de forma desordenada, febril, da dependência da circunstância exterior, das sensações do momento, para sentir o terror e mistério de todas as coisas.

À dolorosa luz das grandes lâmpadas elétricas da
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto totalmente
desconhecida dos antigos.
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

(PESSOA, 2006, p. 306)

Nesses versos, Campos descreve a modernidade com rapidez e exatidão de crítica, apontando para a chegada de novos tempos, da novidade da fábrica, do desenvolvimento da vida urbana. Rapidez que é percebida pela velocidade mental com que anuncia os novos tempos e exatidão por apresentar a modernidade como “um projeto bem definido e calculado”, pela evocação de imagens visuais nítidas, “uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação”. (CALVINO, 1990, p. 71-72).

Quando afirma ser “dolorosa a luz das grandes lâmpadas”, Campos apresenta peso ao citar a dor e a febre com que escreve, e leveza ao falar da “beleza disto tudo” / da luz das grandes lâmpadas”, da novidade, numa relação marcada pelas contradições que permeiam o estar no mundo, vivenciada pelos modernistas. O poema revela um novo comportamento do homem com o mundo e com os outros homens, o século XX apresenta uma sociedade cada vez mais acelerante.

Em outros versos da “Ode Triunfal” também se pode encontrar o peso de conviver em meio aos símbolos do novo, das máquinas, o desconcerto do poeta diante de todas essas engrenagens como em “De vos ouvir demasiadamente de perto / E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso”. Além da rapidez com que canta a modernidade ao utilizar das onomatopeias “r-r-r-r-r-r” aludindo-se à velocidade das máquinas, dos veículos e do progresso. Com poucos elementos, Campos traz a modernidade, a expressão da contemporaneidade.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tendo os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,

E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!

(PESSOA, 2006, p. 306)

A visibilidade de elementos da modernidade é percebida nos seguintes versos “Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria! / Em fúria fora e dentro de mim”. Visão de desajuste frente a todas essas transformações, de observação.

A presença da multiplicidade de elementos, de coisas e de pessoas também pode ser facilmente percebida nos versos de Álvaro de Campos. Ao cantar as máquinas, sua poesia é iniciada sob o signo do libertador e da paixão pela diversidade das coisas (rodas, engrenagens) elementos que caminham juntos para designar um novo significado – a modernidade, a chegada de uma nova era, a das máquinas, a chegada do progresso. Nesse sentido, o grande turbilhão da vida moderna vem sendo alimentado por grandes descobertas nas ciências, na industrialização que transformam esse conhecimento científico em tecnologia, criam novos ambientes e destroem os antigos, acelerando o ritmo a vida, gerando novas formas de poder e de lutas de classes; explosão demográfica que arranca milhões de pessoas de suas antigas moradias. Essa multiplicidade de elementos vai compondo os novos tempos, a nova paisagem.

Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical -
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força -
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes elétricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços de Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes
[volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.

(PESSOA, 2006, p. 306)

Apresenta-se uma rede de conexões entre os fatos, de multiplicidade – passado e futuro – entre as pessoas, entre as coisas do mundo. "O presente, e também o passado e o futuro / Porque o presente é todo o passado e todo o futuro" / "dentro das máquinas e das luzes elétricas" e "os pedaços de Alexandre Magno do século talvez cinquenta", e os "Átomos que hão de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem", figuras simbólicas que devem ser trituradas pelas máquinas, como parte do pró-

prio dinamismo delas. E assim como Emilio Gadda, Álvaro de Campos busca “representar o mundo como um rolo, uma embrulhada, um aranzel, sem jamais atenuar-lhe a complexidade inextricável” – ou, melhor dizendo, a presença simultânea dos elementos mais heterogêneos que concorrem para determinação de cada evento.

He-la as ruas, he-lá as praças, He-la-ló *la foule!*
Tudo o que passa, tudo o que pàra às montras!
Comerciantes; vadios; *escrocs* exageradamente bem-vestidos;
Membros evidentes de clubes burocráticos;
Esquálidas figuras dúbias; chefes de família vagamente felizes
E paternais até na corrente de oiro que atravessa o colete
De algibeira a algibeira!
Tudo o que passa, tudo o que passa e nunca passa!
Presença demasiadamente acentuada das cocotes;
Banalidade interessante (e quem sabe o quê por dentro?)
Das burguesinhas, mãe e filha geralmente,
Que andam na rua com um fim qualquer,
A graça feminil e falsa dos pederastas que passam, lentos;
E toda a gente simplesmente elegante que passeia e se mostra
E afinal tem alma lá dentro!

(PESSOA, 2006, p. 307)

Álvaro de Campos segue em sua viagem pela cidade, recorrendo a estrangeirismos franco-britânicos, apreendendo tudo nessa viagem de sensações. Fala dos comerciantes, dos chefes de família, da presença das cocotes, das burguesinhas e de toda gente, múltiplos e indivíduos. Multiplicidade, rapidez, exatidão e visibilidade. Multiplicidade de tipos; exatidão na descrição do novo cenário – do cosmopolitismo; rapidez com que revela a velocidade do progresso; visibilidade ao fazer-nos constituir essa cena, de fazer-nos imaginar.

Nesse contexto da crescente burguesia industrial, em decorrência das grandes inovações – luz elétrica, avanço científico, do automóvel, o poeta retoma o movimento futurista proposto por Marinetti, ampliando o seu horizonte no sentido de ressaltar a situação do indivíduo em meio a essas novidades, desintegrado diante dessas mudanças. Tem-se a presença da concisão, no sentido da retomada de ideias, contudo produzindo outro significado.

Essa pluralidade de elementos e discursos é o resultado da “Ode Triunfal”, em que Campos se encontra na fábrica, num estado febril e inicia um processo de identificação com “os maquinismos em fúria”. Mas não só as máquinas fascinam o poeta, também as populações miseráveis dos grandes centros urbanos “e a gente ordinária e suja, que parece sem-

pre a mesma”, por se tratar de gente esquecida pelo progresso. O poeta ironiza esse cosmopolitismo, numa relação de euforia e disforia com a vida urbana, Campos exalta a totalidade da vida urbana moderna, impregnada de tecnologia e multidão.

4. Conclusão

Todo esse universo consegue traduzir leveza, multiplicidade, exatidão, rapidez, valores que possibilitam ao texto literário corresponder às necessidades do nosso tempo, que nos permitem refletir sobre as experiências humanas, mas sem a sensação de passadismo.

Álvaro de Campos é o homem das máquinas, das fábricas, da energia elétrica, da velocidade, mas também é fragmentado, inadaptado, por isso transporta para este poema toda a gama de sensações, mesmo as que provêm de grupos marginais. Todavia, a sua atitude transbordante não esconde a manifestação de uma crise, que é, de certa maneira, a doença da civilização moderna. O poeta busca então a sua pertença na cidade moderna, ainda que pela observação crítica e irônica, através de seu discurso deslocado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Iorate. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

FERREIRA, Gullar. *Indagações de hoje*. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1989.

FONSECA, Aleilton. O poeta na metrópole: expulsão e deslocamento. In: ____; PEREIRA, Rubens Alves (Orgs.). *Rotas e imagens*: Literatura e outras linguagens. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana/Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, 2000, p. 43-55.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

A HETEROCRONIA NA NARRATIVA DE UM ERRO EMOCIONAL, DE CRISTÓVÃO TEZZA

Patrícia Mariz da Cruz (UFRRJ)

patricia-mariz@hotmail.com

Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ)

1. Introdução

A rememoração ou memória pode ser compreendida como um momento ou uma situação que causou uma afetação na vida do homem que, ao se encontrar no presente, pode visitá-la de forma involuntária ou não. Ao realizar a visita às “cenas de seu passado”, o indivíduo é imerso em um momento passado vivido, que se conecta ao presente e projetando-se também como/e no futuro, tempo do desejo, do vir a ser.

Assim, a reminiscência também pode causar uma ruptura no espaço e no tempo com o qual o se vive, uma vez que a volta ao passado pressupõe um reencontro no presente, engendrando temporalidades em concomitância e, porque não, caos.

Deste modo, a ruptura compreende as noções de *heterocronia* e *heterotopia*, de acordo com os termos propostos por Michel Foucault, em *Outros Espaços* (1984). Neste texto, o filósofo argumenta que o corte com o tempo em que nos encontramos, proveniente de inserções advindas de projeção de outros espaços e tempos, ocasionaria uma quebra com o cenário em que nos situamos. Assim, uma nova dimensão espaciotemporal passa a dialogar (e interferir) com as experiências do tempo presente.

Ambas as propostas podem ser compreendidas se encontradas na narrativa de Cristóvão Tezza, intitulada *Um erro emocional* (2010), em que os personagens Beatriz e Paulo estão inseridos numa situação – um jantar na casa da personagem feminina – em que os dois experienciam rememorações, a partir de pequenos instantes, como polaroides capazes de desencadear um cenário também preenchido por fantasmagorias.

Durante tais momentos, o leitor pode perceber que as relações afetivas passadas, como por exemplo, com os pais e os ex-cônjuges, são as “condutoras” do caminho percorrido por uma memória enviesada por experiências traumáticas por ambos vivenciadas. É da ausência desses personagens de outrora que o leitor enxerga a presença de uma narratividade

que, ao situar-se na necessidade de presentificar o ser ausente, faz com que Paulo e Beatriz evidenciem a construção de um diálogo cíclico, ora lido como possibilidade afetiva viável às personagens.

2. *Memória: Heterocronia e Heterotopia.*

Ao escrever *Outros Espaços*, em 1984, Michel Foucault propõe o conceito de *Heterocronia*, que pode ser compreendido como a inserção de outros tempos capazes de irromper o momento em que se vive, isto é, as pessoas estão inseridas no tempo presente, mas vivem, paralelamente, outras temporalidades. Tal conceito propõe uma perspectiva que, ao romper com a tradicionalidade temporal, evoca a inserção, em sincronicidade, de memórias vividas, projetadas, imaginadas. Com isso, pode-se notar que o personagem transita entre seu passado, bem como o que se lhe configura como presente e o que lhe espera, imaginariamente, como futuro, tempo fortemente marcado pela hipótese que por si acarreta.

Viver simultaneamente em dois momentos pressupõe também viver em dois ou mais espaços ao mesmo tempo, conforme Foucault: “O seu primeiro princípio é de que não há nenhuma outra cultura no mundo que não deixe de criar as suas heterotopias” (FOUCAULT, 1984, p. 5). Assim, a *Heterotopia* pode ser compreendida como outro espaço que o homem vive, além do que está sendo vivenciado no presente, ou seja, é a inserção de outro espaço no espaço considerado real.

Na narrativa de Tezza, é da cena do jantar que vemos emergir um pretérito que, fantasmagoricamente, preenche o cenário de Paulo e Beatriz. “Cometi um erro emocional” é a frase que abre a sequência de diálogos encenados no encontro entre os personagens. Como num teatro²¹, é como se víssemos a luz acender-se sobre Paulo, uma luz difusa, imprecisa, capaz de iluminar todas as falas posteriores. Com efeito, é neste momento que o leitor lê as rupturas e projeções que ali se desenham. O erro emocional a que se refere o personagem evidencia também, no presente, uma experiência que o conecta com histórias afetivas por ele vivenciadas, histórias que, a partir do momento que se cruzam na porta de Beatriz, passam a interferir na linearidade da cena lida.

²¹ Em decorrência dos diálogos propostos por Tezza em *Um erro emocional* (2010), parece-nos oportuna a aproximação com o contexto teatral. Nesta perspectiva os personagens parecem atuar, seguindo um roteiro composto por experiências afetivas do passado.

Deste modo, percebe-se que os dois conceitos propostos por Foucault atendem às narrativas de memória, uma vez que, ao rememorar suas vivências, o personagem não está inserido somente no espaço e tempo atual, como, também, no espaço e no momento em que foi levado e/ou levou à sua memória. Foucault ainda propõe que a entrada nos espaços e nos tempos pelo sujeito seja compulsória, isto é, feita de forma involuntária, mesmo quando o indivíduo apresenta o desejo de se enveredar pelos caminhos de sua memória. Embora, inicialmente, possamos pensar que há certa voluntariedade neste movimento, a imersão ao passado provoca uma reconfiguração na maneira de atuar no tempo em que se encontra. Logo, o que antes parecia ausente ganha uma corporeidade narrativa que interfere e dita a experiência dos personagens em cena. De acordo com os termos de Foucault:

... As heterotopias pressupõem um sistema de abertura e encerramento que as torna tanto herméticas como penetráveis. Geralmente, uma heterotopia não é acessível tal qual um lugar público. A entrada pode ser ou não compulsória, o que é exemplificável pelas prisões e cavernas, ou através de um rol de rituais e purificações, em que o indivíduo tem de obter permissão e repetir certos gestos (...) (FOUCAULT, 1984)

Assim, a memória traz uma referência demarcada por particularidades imbricadas na composição individual dos personagens. Por mais que haja uma inserção a contextos compartilhados, como no caso do jantar de Paulo e Beatriz, o modo de perceber e sentir o que a situação lhe sugere singularidades (GONÇALVES, 2011). Portanto, dois indivíduos que experimentam o mesmo contexto situacional terão reminiscências distintas, porque o “sabor” experimentado, sentido, foi diferente. É por meio dessa experiência compartilhada, porém, observada de modo distinto, que o escritor Cristóvão Tezza, compõe a narrativa de *Um erro emocional*.

3. *As reminiscências de Paulo e Beatriz.*

Como mencionamos, a história gira em torno de dois personagens, inseridos em um único espaço e tempo: um jantar à noite, na casa de Beatriz. Paulo é um escritor de certo nome e Beatriz, uma revisora de textos. Logo no início do livro, o leitor tem acesso à ruptura espaciotemporal ali configurada:

Cometi um erro emocional, Beatriz se imaginou contando à amiga dois dias depois – foi o que ele disse assim que abriu a porta, o tom de voz neutro,

alguém que parecia falar de uma avaliação da Bolsa, avançando sem me olhar como se já conhecesse o apartamento (...) (TEZZA, 2010, p. 7)

É da revelação de Paulo que os dois iniciam os diálogos e, ao mesmo tempo, são levados a outros espaços e situações, através da memória tecida por imagens de personagens que, ausentes ao jantar, são continuamente recuperados e ganham protagonismo na projeção de afeto ensaiada entre Paulo e Beatriz. Obviamente, essa ausência denota, ao leitor, o tempo em que esses personagens se inscrevem: fazem parte de outras relações. Contudo, é da possibilidade de narrar o afeto ali emergente que, lentamente, elas vão sendo retiradas da memória, e vão ditando, como fantasmas, os receios e desejos dos dois personagens presentes no jantar.

Não é gratuitamente que lemos a escolha do nome Beatriz na narrativa de Cristóvão Tezza, a qual passa a ser considerada como um intertexto com a *Divina Comédia*, de Dante Alighiere. Do Inferno ao Paraíso, a procura por Beatriz faz com que Dante teça reflexões que questionam nossas compreensões do mundo, guiado pelas mãos do poeta latino Virgílio. A partir de tal escolha, ambos os livros estarão sempre relacionados, buscando também a memória do leitor que precisa criar inferências capazes de dar sentido a tal relação.

Através dessa alusão, podemos observar também que Tezza insere dois personagens na narrativa com o mesmo nome – Beatriz. A primeira a aparecer é a que divide a cena com a qual acontece a história. A segunda é uma possível rememoração de Paulo, mencionada com o mesmo nome da revisora de texto. Não sabemos se ela era realmente assim chamada, entretanto, pode-se perceber que tal escolha demonstra a posição social diferente em que ambas ocupam: a redatora de textos e a prostituta, que se encontra à margem da sociedade. Esta é evidenciada quando o escritor se recorda de que existiu outra Beatriz em sua vida:

... Beatriz – a outra – abriu sorridente a porta para seu pai, e o menino piscou os olhos feridos pela luz da janela que invadiu o corredor escuro do sétimo andar. (...) – Quando eu fiz 15 anos, depois de fugir de casa, meu pai me levou pela mão a uma prostituta para que eu fizesse minha iniciação sexual. (TEZZA, 2010, p. 132-133).

Por meio desta lembrança, podemos pensar que Paulo, de certa forma propõe uma revitalização do périplo de Dante, atualizando versões de seus particulares Purgatório e Inferno, espacialidades que flertam com o tempo passado.

Através de tal exemplo, podemos perceber que o leitor consegue, por inferências, distinguir os tempos e espaços nos quais Paulo e Beatriz se encontram, isto é, passado e presente se mesclam, porque ele é inserido nas lembranças de ambos os personagens. Como já foi dito anteriormente, tais lembranças são desencadeadas por meio de situações ou até mesmo as palavras ditas no diálogo aos quais os personagens estão imersos. Por mais que eles estejam em uma mesma cena, Paulo e Beatriz não compartilham o mesmo espaço em suas memórias, pois eles acabaram de se conhecer e, por isso, não possuem as mesmas reminiscências, isto é, os personagens não têm memórias de situações que viveram juntos, somente a de outro jantar, acontecido na noite anterior, momento em que se conheceram. Portanto, durante a narrativa, o leitor pode perceber que as situações narradas, tanto por Paulo, quanto por Beatriz, são mais individuais do que aquelas vividas em comum pelos dois. Contudo, é pela narrativa de um passado tecida a quatro mãos que vemos a possibilidade de uma nova história começar. Agregada ao vivido, a novidade emerge tingida por eventos e sensações advindas de um arquivo afetivo mítico.

Paulo e Beatriz são sempre levados (ou levam) por suas experiências passadas, através de palavras ou situações que continuamente são reelaboradas nesse jantar. Entretanto, ao contrário de novos sentidos viáveis à criação de uma nova relação afetiva, ressignificação interrompida é plasmada no desejo de memória. Tal fato pode ser relacionado com as afirmações de Foucault a respeito da *Heterotopia*, em que os personagens são levados ou procuram suas reminiscências, uma vez que se deparam com situações que desencadeiam memórias que lhes afetaram. Essas, na maioria das vezes, estão interligadas com as relações afetivas que os personagens tiveram ao longo de suas vidas. O impacto causado pela relação amorosa com os ex-cônjuges dos personagens e a relação com seus respectivos pais é o caminho percorrido pelas lembranças que os personagens têm ao longo da narrativa.

Além desses tipos de relações afetivas, o leitor também se depara com a amiga imaginária de Beatriz, chamada Doralice, com a qual a revisora de textos conversa em praticamente todas as reminiscências por onde transita. Essa amiga é criada pela revisora, uma vez que esta se encontra sozinha, não possuindo muitos amigos. “(...) Eu tenho uma amiga imaginária, ela poderia dizer a ele, com o tom faceiro de quem se recusa a crescer” (TEZZA, 2010 p. 186). Paulo também se mostra, no decorrer da narrativa, um homem solitário, sem contatos familiares ou muitos amigos com que contar. Deste modo, podemos perceber que os dois per-

sonagens necessitam da presença de afeto. O culto aos mortos, também citado por Foucault, em *Outros Espaços* (1984), é notado na narrativa de Tezza, pois os personagens sempre se lembram de seus pais, que são a primeira forma de afeto com o qual o ser humano tem contato. Mais especificamente a figura masculina é de extrema importância em *Um erro emocional*, uma vez que os pais de ambos marcaram a vida (de forma diferente) de Paulo e Beatriz.

No caso de Paulo, seu pai foi uma figura marcante nas reminiscências dele porque se mostrou sempre muito duro e inflexível na relação com o filho, ao contrário do pai de Beatriz, mostrado como um ser amoroso e que faz com que o personagem demonstre sentir falta da figura paterna. Ambos os pais estão mortos e, por isso, voltar a eles significa cultuá-los para que não caiam no esquecimento. Foucault explica tal culto como um modo da sociedade crer na imortalidade da alma, através da memória:

... no momento em que já não se crê com tanta segurança que se tem uma alma ou que o corpo alguma vez recupere a vida, é talvez importante assegurar maior atenção ao corpo morto, que é em última instância, o único traço da nossa existência, quer no mundo, quer na linguagem. Em todos os casos, é a partir do século dezanove que todos começam a ganhar o direito de ter sua própria caixinha para a sua própria decadência pessoal. (FOUCAULT, 1984, p. 6)

Tal caixinha descrita por Foucault pode ser relacionada como a memória. É certo que ela sempre existiu, entretanto ele se refere no direito consciente que o sujeito adquire em cultuar os mortos, através das suas lembranças, para que não fiquem no lugar ao qual pertencem, no passado.

Logo, percebe-se que a memória é o “lugar” em que o sujeito encontra sua subjetividade, podendo, até mesmo, tornar-se um espaço de exílio, como defende Jeanne Marie Gagnebin em *Memória, história e testemunho* (Memória e Ressentimento, 2004). A autora argumenta o raciocínio de Walter Benjamin, em *Experiência e pobreza*: “(...) o indivíduo burguês procura um refúgio contra o anonimato cruel da grande cidade (e da grande indústria)”. (GAGNEBIN. 2004 p. 88)

De acordo com o pensamento proposto por Walter Benjamin e ratificado por Jeanne Marie, a memória, por ser da ordem subjetiva, está sempre presente na vida das pessoas e, por isso, deve ser falada ou escrita e até mesmo rememorada, para se fazer presente, pois, assim, não se per-

de no passado. Logo, ela está ligada ao presente, como afirma Foucault, com os conceitos de *Heterocronia* e *Heterotopia*.

O sujeito contemporâneo pode não conseguir se encontrar em um lugar somente seu, uma vez que os artifícios empregados na vida atual não permitem tal tipo de privacidade. É possível que o único espaço em que ainda se possa encontrar isso seja na reminiscência. Podemos perceber que para os personagens de *Um erro emocional*, ela é um lugar de exílio em que os personagens se encontram com seu passado e com as sensações que este lhe causou.

Enfim, na narrativa de Cristóvão Tezza podemos notar que o tempo e espaço dos personagens, Paulo e Beatriz, são sempre irrompidos através de situações vividas no presente, tempo em que eles dividem a mesma cena, em que relembrou outras situações vividas no passado. É por meio delas que Foucault define o conceito de *Heterocronia* e *Heterotopia*, uma vez que os personagens também representam essa mobilidade e, embora se encontrem num jantar pontual, os tempos e paisagens que se cruzam redefinem a temporalidade tradicional, propondo, assim, uma perspectiva de deriva. O modo como as lembranças afetam ambos é particular, ou seja, a reminiscência pode ser compartilhada, os dois viveram a mesma situação, entretanto, as impressões são distintas, variando de acordo com a subjetividade do sujeito.

A “entrada” nas reminiscências pode ser voluntária ou não, entretanto ela é necessária, porque o passado, de acordo com Walter Benjamin, deve ser visitado sempre, para que não se perca nele mesmo. Deste modo, o passado precisa do presente para ser recriado, reinventado e revisitado. Essa necessidade das lembranças passadas fica evidente na narrativa de *Um erro emocional*, pois os personagens relembra situações e pessoas que mais lhe afetaram até chegar à cena a qual se encontram.

4. Conclusão

Um erro emocional demonstra que tempo e espaço podem ser irrompidos quando se trata de memória. O passado se conecta ao presente, engendrando uma hipótese de futuro. Com a ruptura do tempo, o espaço também se quebra e deste modo, configuram-se novos encontros em momentos e lugares diferentes, simultaneamente.

Deste modo, Tezza insere dois personagens que praticamente não se conhecem, dividindo a única cena do tempo real do livro. Os outros

espaços e tempos não serão compartilhados por Paulo e Beatriz, sendo uma ruptura que acontece de modo particular. Logo, podemos pensar neste lugar – a memória- como um exílio, em que os personagens se encontram consigo mesmo, diante de suas antigas relações, ora revisitadas.

O tempo é outro. Não pensamos somente num passado, muito menos se a ele aplicamos a noção cronológica, datada. Este retorno, com efeito, pressupõe a imaginação, o transbordar de imagens provenientes de um forte arquivo afetivo mítico acionado por motivos que, fantasmagoricamente, assombram a cena do jantar em que a narrativa, a princípio, se situa. Como um cenário redimensionado, este espaço coaduna sensações, experiências, medos, traumas e uma série de probabilidades inscritas num futuro rasurado por erros emocionais cometidos, imaginados e, sobretudo, projetados sobre um presente dúbio, que ao mesmo tempo aparece como hostil e necessário ao afeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEZZA, Cristóvão. *Um erro emocional*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FOUCAULT, Michel. *De outros espaços*, 1984.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória e esquecimento: linguagens e narrativas. In: _____. *Memória e ressentimento*. Unicamp, 2004.

GONÇALVES, Taís de Lacerda. Subjetividade e narrativa literária: a exploração fictícia das situações humanas em Jean-Paul Sartre. In: _____. *Subjetividade e literatura*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. São Paulo: Atena, 2003.

A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA DA REALIZAÇÃO ENUNCIATIVA DO GÊNERO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Urbano Cavalcante Filho (USP/IFBA)
urbanocavalcante@usp.com.br e urbano@ifba.edu.br

1. *Considerações iniciais*

Este texto se destina a analisar o funcionamento enunciativo do gênero discursivo divulgação científica, com destaque ao fenômeno da heterogeneidade discursiva. Minha intenção primeira consiste, preliminarmente, em caracterizar a divulgação científica como gênero discursivo, a partir dos pressupostos do círculo de Bakhtin, com aporte na concepção dialógica do jogo interativo da linguagem. Na realização enunciativa do sujeito divulgador dos textos de DC, meu foco de análise recairá sobre a caracterização do discurso de DC, abordando o fenômeno da heterogeneidade discursiva, tomando como referencial os estudos da pesquisadora Authier-Revuz (1982, 1990 e 1998) que, em seus estudos pós-bakhtinianos, propõe uma classificação da heterogeneidade em dois tipos: a *constitutiva* e a *mostrada* do discurso.

O *corpus* que alimenta a análise é constituído por 12 (doze) textos produzidos e assinados pelo Prof. Dr. José Luiz Fiorin e publicados na revista *Língua Portuguesa*, da Editora Segmento.

2. *A divulgação científica como gênero discursivo*

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 *pele 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 in-

dissolvelmente 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 e-

xigida 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. (BAKHTIN, 1997a, p. 266).

3. A realização enunciativa do gênero Divulgação Científica

Com a intenção de melhor explicitar a enunciação que caracteriza o discurso da DC, convido a observar a ilustração seguinte:

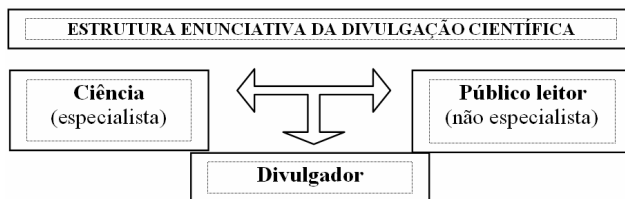


Figura 1: Esquema da estrutura enunciativa da Divulgação Científica

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 DV, que é o mediador dessa relação, cuja função é aproximar os dois polos.

Posso dizer de outra maneira: no gênero DC, o papel desempenhado pelo DV é o de mediador, cujo espaço de enunciação localiza-se no interdiscurso, já que ele (o DV) fala do outro (ciência) para o outro (público leitor), gerando, de modo criativo, uma nova enunciação: a enunciação da DC, que tem como alvo o não especialista. Na argumentação de Zamboni (1997), o que se tem aí, não é mera forma de reformula-

ção discursiva, mas essencialmente a formulação de um novo discurso (ZAMBONI, 1997, p. 28), com características e finalidades próprias.

O trabalho do DV é resultado de um gesto interpretativo do discurso da Ciência e não apenas uma reformulação de seu discurso. O modo como o DV 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 defendo a ideia de que o DV 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.

4. A caracterização do discurso de DC: a questão da heterogeneidade discursiva

Para fundamentar teoricamente aqui a minha discussão, trabalho na perspectiva da teoria bakhtiniana, que aponta a presença da voz do Outro em todos os discursos. Sendo assim, afirmo que o discurso de DC está permeado pelas palavras alheias. Foi Bakhtin quem primeiramente discutiu a respeito de como essas vozes apresentam-se nos discursos, quando organizou sua teoria, trabalhando as formas de citação das outras vozes na narração, apontando-as como discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Sobre esse assunto, no cenário dos estudos pós-bakhtinianos, destacam-se os trabalhos de Authier-Revuz (1982, 1990 e 1998).

Essa pesquisadora, baseando-se nas reflexões do Círculo de Bakhtin, formula o princípio da heterogeneidade discursiva. Propõe, então, uma classificação da heterogeneidade em dois tipos: a *constitutiva* e a *mostrada* do discurso.

O primeiro tipo de heterogeneidade, a constitutiva, está ligada aos processos reais de constituição de um discurso. É uma condição *sine qua non*, já que todo discurso é constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do outro’. Para a autora, é a heterogeneidade constitutiva que dá conta da presença inevitável do Outro no discurso, ou seja, de uma exterioridade interna ao sujeito. Não é evidenciada através de marcas linguísticas explícitas, mas tem guarita nos pressupostos psicanalíticos do discurso atravessado pelo inconsciente, pelo interdiscurso e pela orientação dialógica de todo discurso.

No segundo tipo de heterogeneidade, a mostrada, a autora classifica o enunciado em dois tipos: aquele em que se pode apreender linguisticamente a presença do *outro* no *um* (a heterogeneidade com marcas explícitas – *mostrada marcada*) e aquele em que a heterogeneidade não é visível linguisticamente (*mostrada não marcada*)²².

Como exemplo do primeiro tipo (categoria, aliás, escolhida para análise neste trabalho), temos o discurso relatado, em que o enunciador ou usa: i) suas próprias palavras para transmitir o discurso de um outro (*discurso indireto*), ou ii) recorta as palavras do outro e as cita (*discurso direto*), assinalando estas palavras no seu discurso através de “operações locais explícitas” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 36), ou seja, por meio de aspas, itálico, glosa.

Como exemplos dessa heterogeneidade mostrada marcada, podemos encontrar no nosso *corpus* exemplos dos seguintes discursos relatados direto e indireto:

- (9) Como diz Claude Zilberberg, a lógica implicativa é a de fazer o que se pode (fez, porque é possível; não fez, porque não é possível); a concessiva é a da impossibilidade (fez, apesar de não ser possível; não fez, apesar de ser possível). A implicação fala das regularidades, a concessão rompe expectativas e dá acesso à descontinuidade do que é marcante na vida (FIORIN, 2009a, p. 22).
- (10) Por isso, a enunciação é a instância, denominada por Benveniste, do *ego*, *hic et nunc*, ou seja, do *eu* do *aqui* e do *agora*. A partir dessa instância do falante, do seu espaço e do seu tempo, criam-se todas as distinções de

²² Quanto à heterogeneidade não visível na materialidade linguística (*mostrada não marcada*), podem ser citados como exemplos, o humor, a ironia, a imitação, a alusão, nas quais a presença do outro não é explicitado por marcas tão visíveis quanto nos casos mencionados acima, porque acontecem no espaço do implícito, do sugerido. Como ilustração desse fenômeno, observa-se nos títulos *Não há rosas sem espinhos* (FIORIN, 2009d, p. 38) e *As marcas do tempo* (FIORIN, 2010g, p. 50), a utilização da estratégia da alusão a um provérbio e ao envelhecimento, respectivamente.

pessoa, espaço e tempo na língua. O linguista francês nomeia as categorias da enunciação com palavras latinas, para indicar que elas existem em todas as línguas, em todas as linguagens (por exemplo, as visuais) (FIORIN, 2010e, p. 21).

- (11) Benveniste, estudando essa categoria da língua, mostra que há uma diferença considerável entre a primeira e a segunda pessoa de um lado e a terceira de outro. (FIORIN, 2010f, p. 40).

Conforme visto nos fragmentos acima, a utilização de fontes, por meio do discurso direto e indireto, funciona como estratégia de enunciação. Segundo Peruzzolo (2004), ao mesmo tempo em que se ancora o texto a alguém que diz algo, há um afastamento do enunciador do que está sendo dito, por meio do discurso indireto. Com isso, pode ser observado que o enunciador exime-se da responsabilidade do que está sendo dito e, assim, produz efeitos de sentido de objetividade.

Ainda em se tratando da questão da heterogeneidade mostrada, para termos uma compreensão de outros aspectos característicos que ocorrem no nível da sintaxe discursiva da DC, temos o fenômeno do aspeamento (ou o procedimento de marcar com o itálico) que, segundo Authier-Revuz²³ (1981, *apud* ZAMBONI, 1997), consiste em conferir um certo grau de distanciamento em relação às palavras ou segmentos usados numa produção escrita.

Segundo a autora, o aspeamento pode ser assumir dois valores diferentes: o valor de autonomia ou de conotação autonímica. No valor autonímico, a heterogeneidade aparece como um fragmento nitidamente delimitado na sintaxe discursiva, como é o caso do discurso direto relatado (F disse: “X”) ou das expressões introduzidas por um termo metalinguístico (a palavra “X”). Dessa forma, o fragmento, extraído de seu contexto originário e trazido para outro lugar, é apresentado como objeto, conforme os exemplos a seguir podem demonstrar:

- (12) É o que vai fazer outro linguista francês, Emile Benveniste, que mostra que a passagem da língua à fala se dá por meio de uma instância que ele denomina enunciação, que é o ato de dizer, ou seja, “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”. Isso significa que ela é uma instância de mediação entre a virtualidade da língua e sua realização da fala (FIORIN, 2010e, P. 21).
- (13) Isso leva o linguista francês a dizer que o “eu” e o “tu” são verdadeiramente pessoas, são os actantes da enunciação, enquanto o “ele” é uma não pessoa, é o actante do enunciado (FIORIN, 2010f, 40).

²³ Fenômeno chamado por Authier-Revuz de *mise à distance métalinguistique*.

Em relação ao valor de conotação autonímica, o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um objeto que se mostra e do qual se faz uso, caso em que aparece aspeado, em itálico ou glosado por uma incisa. Não há ruptura sintática quando da sua inserção à cadeira discursiva, conforme pode ser observado nos trechos a seguir, no exemplo (41) é marcado com aspas, enquanto o (42) e (43) são marcados em itálico:

- (14) Um artigo de Ethan Broner mostra claramente como cada espaço discursivo evidencia certos sentidos para os mesmos termos e apaga outros ou denomina diferentemente os “*mesmos acontecimentos*”: “Faisal Husseini, líder palestino que morreu em 2001(...) (FIORIN, 2010c, p. 43)
- (15) Muitas vezes, o argumentum ad ignorantiam é usado em combinação com um *falso dilema*, em que duas proposições contrárias (aquelas que não podem ser ambas verdadeiras, mas podem ser ambas falsas). Nesse caso, mostram-se as duas opções como se fossem as únicas (...) (FIORIN, 2010b, p. 40).
- (16) Há duas táticas de terminar uma discussão, forçando a *vitória* de um dos argumentos sobre o outro.

A primeira é considerar absoluto o êxito, a completude, a veracidade de uma explicação, da defesa de um determinado ponto de vista (FIORIN, 2010b, p. 40).

Como se pôde observar, nesses casos a heterogeneidade mostrada se dá nas formas de autonomia e de conotação autonímica. Na atividade discursiva da DC, o sujeito enunciador age, em seu projeto de dizer, como se estivesse com dois glossários à mão, e fizesse uso, de forma alternada de um e de outro.

Assim, com o intuito de partilha dos saberes dos especialistas a não especialistas, os obstáculos de compreensão gerados pelo hermetismo do discurso científico são superados pelo discurso de DC, através do uso de estratégias diversas por parte do labor discursivo do sujeito enunciador, o DV.

5. Considerações finais

A partir das considerações apresentadas nesse texto, podemos concluir que a enunciação de DC acaba por constituir a formulação de um novo discurso e não mera reformulação do discurso científico, como defendem muitos estudiosos. As características, aportando-nos em Zamboni (1997), confirmam o que antes já foi afirmado sobre considerar os textos de divulgação científica como um gênero de discurso específico. Ora, suas características – que vão desde a estrutura gramatical, a organi-

zação do texto, os recursos retóricos, entre outros – imprimem no texto de divulgação uma estrutura estável que está relacionada à sua função central de apresentação do conhecimento científico para públicos não especialistas. Tudo isso é feito a partir dessa imagem e representação que o eu-locutor – divulgador – faz do tu-interlocutor. O que está em jogo é um jogo de vozes que imprimem uma heterogeneidade peculiar aos textos desse gênero discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche d'outre dans le discours. In: *DRLAV- Revue de linguistique*, Paris: Centre de Recherches de l'Université de Paris III, n. 26, 1982.

_____. 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, 107-131.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

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.letras.ufmg.br/poslit>> Acesso em: 10 nov. 2010.

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.

HORTA NUNES, J. A. Divulgação científica no jornal: ciência e cotidiano. In: GUIMARÃES, E. *Produção e circulação do conhecimento*. Campinas: Pontes, 2003.

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.

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*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

A HUMANIZAÇÃO DA PERSONAGEM BALEIA EM *VIDAS SECAS*: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

Camila Brito dos Santos (UERJ)
milauff@yahoo.com.br

1. Introdução

As grandes obras da literatura brasileira têm sido alvo de minuciosa interpretação, como comprova a respectiva fortuna crítica, entretanto a língua em que estão escritas permanece pouco estudada. O presente artigo é um gesto nesse sentido, já que se pretende desenvolver uma análise acerca do sistema de transitividade em verbos que representam processos mentais, cujo papel participante de experienciador seja assumido por termos que se refiram à cachorra Baleia, personagem do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Busca-se relacionar a escolha dessa construção ao sentido geral da obra, uma vez que tal personagem é continuamente antropomorfizada e assume um papel de destaque ao longo da narrativa. Dessa forma, propõe-se contribuir para a descrição linguística do texto literário, reconhecendo-o como *corpus* adequado para o estudo da estruturação do sentido, analisando as escolhas no plano da frase que contribuem para a significação geral do texto.

Vidas Secas tem como pano de fundo o sertão nordestino e em cena estão cinco personagens da mesma família de retirantes: o vaqueiro Fabiano, sua mulher Sinha²⁴ Vitória, dois filhos e a cachorra Baleia. Cada capítulo constitui um episódio autônomo, caracterizado pelo foco em um personagem ou em uma situação coletivamente vivida. O romance não se trata, porém, de um simples documento sobre a terra, a linguagem, a cultura do povo que a habita, como ocorre com a maior parte da literatura regionalista. Há, nele, uma encenação dos conflitos do homem oprimido por forças exteriores que ele mal compreende: o poder policial, o poder econômico, as convenções do vestuário, a linguagem, a natureza hostil simbolizada pela seca e pelas aves de arribação. Cada personagem vive seus conflitos numa experiência solitária, inclusive Baleia, e a subjetivi-

²⁴ Conforme a grafia de várias edições consultadas, além da constante da bibliografia.

dade é traduzida pelo narrador onisciente, por meio do discurso indireto livre²⁵.

Pode-se dizer que é fato consensual na fortuna crítica do romance a humanização dessa personagem, em contraposição à animalização dos demais membros da família. Ribeiro (2008, p.16) aponta que os seres humanos se apresentam de uma maneira rude, bruta e áspera, vítimas da atmosfera flagelada pela seca, lutando arduamente pela sobrevivência. Nesse contexto, Baleia seria aquela que resgataria a humanidade dos personagens, sobretudo devido à afeição devotada a ela por todos eles.

A cadela, em vários momentos, é considerada parte integrante da família e comparada, mais de uma vez, aos outros membros. No início da trajetória pelo sertão, a cachorra intencionalmente impede que a família morra de fome, levando uma caça até eles. É também Baleia que vai consolar o menino mais velho, quando Sinhá Vitória castiga-o por insistir em saber o significado da palavra “inferno”. Além disso, no capítulo que serviu de base para a construção do romance, Graciliano conta a história da morte da cachorra e nele atribui uma série de ações, não são comumente associadas a animais. Durante a narração dos últimos momentos de sua vida, Baleia se viu aflita e refletiu sobre o que estaria acontecendo com ela. Ela pensa, delira e projeta seus desejos no momento de sua morte.

Para representar as experiências e a visão de mundo de Baleia, são utilizados vários verbos relacionados a pensamentos, sentimentos, desejos, opiniões. Uma vez que se procura identificar como os significados são veiculados, considerando as formas da língua como um meio para a realização de um propósito, a referência teórica fundamental desse artigo será a teoria de Halliday, no que diz respeito à sua concepção de gramática sistêmico-funcional e as metafunções da linguagem, com especial destaque à metafunção ideacional. A partir disso, buscar-se-á entender como no nível da oração se atribui à cachorra Baleia características humanas, a partir da análise dos processos mentais e dos seus participantes.

²⁵ Entende-se como discurso indireto livre a fala de determinada personagem ou fragmento dela que se insere discretamente no discurso indireto de um narrador onisciente através do qual o autor relata as formas de pensamento dos personagens (Cf.: GARCIA, 2004; p. 164-165). Além disso, *Vidas Secas* é certamente o romance brasileiro em que esse recurso é mais frequente e habilmente empregado. (*Idem*, p. 166).

2. A gramática sistêmico-funcional de Halliday e as metafunções

A concepção sistêmico-funcional, proposta por Halliday (*Apud HAWAD, 2009, p. 2*), parte do princípio de que a linguagem é uma ferramenta para a interação social e foi moldada ao longo do tempo pelas funções que tem de exercer na vida em sociedade. Dessa forma, a gramática não é vista como um conjunto de regras para a formação de enunciados, mas como um sistema de escolhas para a construção do significado.

Para o referido autor, função e significado são intimamente relacionados. Há três significados básicos codificados na linguagem, correspondentes às três funções básicas que ela desempenha na vida social: é usada para representar a realidade, para interagir com os outros, para organizar as mensagens como texto. Para representar a realidade, a linguagem traduz o mundo da experiência em processos e entidades, que desempenham papéis. Como instrumento de interação social, permite que os falantes atribuam papéis a si mesmos e aos interlocutores, marcando suas atitudes em diversas situações comunicativas. Ademais, a linguagem serve para construir mensagens relevantes em relação ao contexto de uso. A essas funções correspondem, respectivamente, os tipos de significado denominados por Halliday: ideacional, interpessoal e textual.

Nesse artigo, dar-se-á maior destaque à metafunção ideacional, que está ligada ao uso da língua enquanto representação, tanto do mundo externo quanto do mundo interno.

3. A metafunção ideacional: o sistema de transitividade

Segundo Halliday, a frase é tomada como uma unidade linguística em que se manifestam as relações sintático-semânticas, graças às quais é possível representar a realidade. Sendo o nível sintático o da realização, a escolha de um verbo envolve o estabelecimento de uma rede de relações e, por meio da predicação, é possível informar o que se passa com as entidades referenciadas. O enunciador pode, conforme sua perspectiva, selecionar um novo predicador (verbo) e, conseqüentemente, as unidades a ele relacionadas (seus argumentos), que assumem diferentes papéis. Especificando papéis como “ator”, “experenciador”, “meta”, “fenômeno” etc., por meio do sistema de transitividade, pode-se codificar a experiência do mundo e controlar o fluxo das informações que se deseja transmitir. Nesse sistema o falante constrói um mundo de representações, baseada na escolha de um número específico de tipos de processos.

Lima-Lopes & Ventura (2008, p. 1) afirmam que é fundamental distinguir a visão tradicional de transitividade da visão sistêmico-funcional. De acordo com esta, o termo é mais amplo que a mera presença ou ausência de objeto para classificar o verbo: a transitividade constitui um sistema usado para descrever o todo, que implica a escolha de processos e seus participantes e circunstâncias, que traduzem nossa experiência por meio da linguagem. O processo verbal é representado pelo verbo, e é a ação propriamente dita, ao passo que os participantes são, em geral, representados por grupos nominais, que podem realizar a ação ou serem, de alguma forma, afetados por ela; já as circunstâncias são de caráter opcional, representadas por grupos adverbiais e sua função é adicionar informações ao processo.

O sistema de transitividade é composto por diferentes tipos de processos²⁶, dispostos a seguir:

| PROCESSOS | O QUE INSTANCIAM | PARTICIPANTES |
|------------------------|---|---|
| Materiais | Ações concretas no mundo físico -fazer, acontecer- | Ator/ Meta Recededor Cliente Escopo |
| Mentais | Atividades no mundo interior -sentir, pensar, ver- | Experienciador/Fenômeno |
| Relacionais | Função classificatória -ser, estar, ter | Portador/Atributo Identificado/Identificador Possuidor/Possuído |
| Existenciais | Existência | Existente |
| Comportamentais | Comportamentos físicos e psicológicos | Comportante/Comportamento |
| Verbais | Elocução | Dizente/Verbiagem/Alvo/Receptor |

Quadro 1: Processos do sistema de transitividade.

Nesse artigo, serão descritos mais detalhadamente apenas os processos mentais, uma vez que se deseja relacionar a escolha deste à humanização da personagem de *Vidas Secas*.

4. Os processos mentais e a humanização de Baleia

Os processos mentais são processos de sentir, pensar, ver, relacionados à representação do nosso mundo interior, de modo que se refere a

²⁶ A tradução dos nomes dos participantes foi baseada em Lima-Lopes & Ventura (2008), a partir de Halliday & Matthiessen (2004).

ações que não ocorrem no mundo real, mas no fluxo do pensamento. O participante em cuja mente se realiza o processo é denominado Experienciador, e Fenômeno, realizado por grupos nominais ou orações encaixadas, o elemento sentido/percebido por ele. A oração a seguir, extraída de *Vidas Secas*, exemplifica esse tipo de processo e seus participantes.

Baleia *detestava* expansões violentas. [VI, 24]²⁷

| | | |
|----------------|------------------|---------------------|
| Baleia | <i>detestava</i> | expansões violentas |
| Experienciador | Processo mental | Fenômeno |

Um critério para a diferenciação entre os processos materiais e mentais é a natureza do Experienciador: apenas um participante consciente humano pode sê-lo. Gouveia (2009, p. 31) afirma que entidades destituídas de consciência podem preencher o papel de Experienciador, porém, nesses casos, são metaforicamente personificadas como seres conscientes. Lima-Lopes & Ventura (2008, p. 7) acrescentam que a personificação também é algo que pode ocorrer em processos materiais. Contudo, não há atribuição de consciência às entidades referenciadas. Nos processos mentais, as ações realizadas parecem ser responsáveis pela criação de um mundo interior nos participantes. É o que acontece com Baleia, em *Vidas Secas*, a partir das escolhas instanciadas no discurso do narrador.

Halliday & Matthiessen (2004, p. 208-210) dividem esses processos em quatro subtipos: processos mentais de cognição, relacionados à compreensão, processos mentais de percepção, relacionados à apreensão pelos sentidos de fenômenos, processos mentais de afeição, relacionados aos sentimentos e processos mentais de desejo. Em *Vidas Secas* é possível encontrar alguns exemplos de cada um desses subtipos ao se analisar os pensamentos de Baleia apresentados pelo narrador. Ainda que os trechos sejam de várias partes do romance, são numerosos os fragmentos extraídos do capítulo IX, intitulado “Baleia”, no qual é narrada a morte da cachorra, permeada por suas impressões acerca do que estava lhe acontecendo.

²⁷ De modo a padronizar a referência aos trechos de *Vidas Secas*, as orações em análise extraídas do romance trarão o verbo em foco na construção em negrito e serão localizadas por dupla numeração: romana para o capítulo (de I a XIII) e arábica para o parágrafo. Considerar-se-á parágrafo todo segmento identificado na mancha por meio do espaçamento padrão, seja texto do narrador, seja fala do personagem (até mesmo uma simples interjeição), seja ainda uma combinação dos dois; e oração como enunciado contendo o verbo e seus argumentos (ainda que um deles esteja elíptico). Optou-se por indicar o parágrafo, não a página, devido à grande variedade de edições da obra, o que poderia prejudicar uma futura busca às referências. Todos os fragmentos numerados são constantes de Ramos (2008).

4.1. Processos mentais de cognição

(1) A cachorra Baleia acompanhou-o naquela hora difícil. Repousava junto à trempa, cochilando no calor, à espera de um osso. Provavelmente não o receberia, mas *acreditava*²⁸ nos ossos, e o torpor que a embalava era doce. *Admitia* a existência de um osso graúdo na panela, e ninguém lhe tirava esta certeza, nenhuma inquietação lhe perturbava os desejos moderados. [VI, p. 12]²⁹

(2) Baleia não ligou importância à explicação. *Achava* é que perdiam tempo num lugar esquisito, cheio de odores desconhecidos. [VIII, p. 32]

(3) [Baleia] *Estranhou* a ausência deles. [IX, p. 33]

(4) [Baleia] Não *sabia* o que tinha sucedido. [IX, p. 36]

4.2. Processos mentais de percepção

(5) [Baleia] *sentiu* cheiro de preás (...) [I, p. 20]

(6) (...) [Baleia] *percebeu* que não convenceria ninguém (...) [VII-I, p. 31]

(7) [Baleia] Franziu as ventas, procurando *distinguir* os meninos. [IX, p. 33]³⁰

4.3. Processos mentais de afeição

(8) [Baleia] *aprovou* com um movimento de cauda aquele fenômeno (...) [IV, p. 3]

(9) Baleia, séria, *desaprovava* tudo aquilo. [V, p. 32]

(10) Baleia *detestava* expansões violentas [VI, p. 24]

²⁸ É muito recorrente em *Vidas Secas* a ocorrência de sujeito elíptico, como estratégia de concisão formal. Os fragmentos listados em que ocorre omissão desse argumento se referem todos ao termo, que representa o sintagma nominal anteriormente mencionado no texto, em colchetes. Sujeitos elípticos em sequência se relacionam ao mesmo termo primeiramente mencionado.

²⁹ Alguns trechos foram retirados junto a outras partes do texto, para que se entendesse o contexto em que se inserem na narrativa, facilitando a compreensão do processo em foco. A oração em análise traz o verbo em negrito.

³⁰ Considera-se esse exemplo limítrofe aos processos comportamentais, que serão descritos a seguir, ainda que mais próximo dos processos mentais.

(11) (...) [a cachorrinha] *reprovava* os modos estranhos do amigo. Não *gostava* de ser apertada *preferia* saltar e espojar-se. Farejando a panela, franzia as ventas. [VI, p. 33]

(12) *Enfastiava*-a o barulho que Fabiano fazia. [VIII, p. 28]

(13) [Baleia] *Gostava* de espojar-se ali (...) (IX, p. 22)

4.4. Processos mentais de desejo

(14) Baleia *queria* dormir (...) [IX, p. 40]

(15) (...) [Baleia] *desejou* expressar a sua admiração à dona. [IV, p. 3]

(16) (...) [Baleia] *desejou* morder Fabiano. [IX, p. 14]

(17) [Baleia] *Quis* recuar e esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda. [IX, p. 21]

(18) [Baleia] *Quis* latir, expressar oposição a tudo aquilo (...) [VI-II, p. 32]

Halliday & Matthiessen (2004, p. 547-548) afirmam que a indeterminação é uma característica comum a todas as línguas naturais. Isso acontece porque são fluidas as fronteiras entre as categorias que configuram o sistema. Assim, não existe fórmula para determinar a classificação precisa dos processos, o que torna complexo traçar critérios exatos ou regras fixas. A análise dos fraseados pode variar, ainda que se procure buscar seu contexto de uso e a sua intencionalidade. Verbos como aprovar/desaprovar, por exemplo, podem ser considerados tanto processos de afeição quanto processos de cognição. Além disso, alguns processos mentais constantes dos fragmentos podem ser considerados limítrofes a processos comportamentais.

Os processos comportamentais descrevem comportamentos fisiológicos ou psicológicos o cujos participantes são o comportante, entidade que realiza a ação; e o comportamento, que define o alvo do processo. Segundo Gouveia (2009, p. 33), são processos que manifestam exteriormente aspectos da vida interior do falante, ou seja, reflexos físicos exteriores de processos mentais. Trata-se de um processo intermediário entre os processos materiais e mentais, pois não representam uma ação propriamente dita, mas seu significado pode levar a uma ou mais ações. A diferença entre os mentais e os comportamentais, portanto, seria o fato de que este adviria de um pensamento gerador de uma ação concreta, enquanto aquele permaneceria no mundo interior. Eis alguns trechos extraídos do romance que podem ser considerados ora como comportamentais, ora como mentais.

- (19) (...) achava difícil Baleia *endoidecer* [XI, 14]
- (20) A cachorra *espiou* o dono, desconfiada. [IX, 18]
- (21) [Baleia] *sofria* a carícia excessiva. [VI, 34]
- (22) Baleia *assustou-se*. [IX, 33]
- (23) Baleia, imóvel, paciente, *olhava* os carvões e *esperava* que a família se recolhesse. (IX, 28)

Assim como nos processos mentais o papel participante de Comportante deve ser exercido por um participante consciente, havendo a necessidade de personificação da mesma forma. Dessa maneira, não obstante os fragmentos acima possam apresentar processos comportamentais, eles corroboram com a hipótese de que a humanização de Baleia se relaciona a escolhas dos verbos que a tem como participante, na posição argumental de sujeito.

5. *Considerações finais*

O ponto central no estudo do sistema de transitividade é a questão da escolha. Ao realizar um significado de um item lexical, o falante opta por uma das opções potenciais no sistema. Ao se analisar um *corpus*, deve-se atentar para as escolhas léxico-gramaticais feitas no enunciado e compará-las com outras disponíveis, de modo a poder inferir a provável motivação do enunciador.

Em *Vidas Secas*, nota-se a opção pelo uso continuado do discurso indireto livre, favorecendo o mergulho no mundo interior e no universo mental fragmentado dos personagens, de forma que o pensamento deles emerge através da enunciação do narrador. Assim, pode-se dizer que a linguagem apresenta uma função *ideacional*, uma vez que é utilizada para incorporar as experiências dos fenômenos não só do mundo físico, mas também do mundo mental, o qual inclui as reações, cognições, percepções. É por meio dela que o narrador³¹ vai exprimir os julgamentos subjetivos dos personagens e o posicionamento deles em relação ao ambiente que os cerca. Dessa forma, ele atribui consciência à personagem Baleia e, conseqüentemente, sentimentos e opiniões semelhantes a de seres humanos. Tais escolhas se realizam no plano da frase, por meio do

³¹ Como se trata de uma obra literária, entende-se o narrador de *Vidas Secas* como o enunciador do discurso, sabendo que ele é o instrumento de que um autor se utiliza para produzir os sentidos, embora se saiba que as escolhas linguísticas feitas na obra são da alçada de uma entidade real – o autor da obra – que possui uma biografia marcada por condicionamentos sociais culturais e políticos.

sistema de transitividade, à medida que verbos que representam processos verbais trazem a cachorra Baleia como participante Experienciador (ou como Comportante, conforme visto), personificando-a. A partir disso, esse efeito de sentido se irradia para todo o texto literário gerando a exegese interpretativa de humanização da personagem. Como diz Cândido (1992, p. 106), “[...] a presença da cachorra Baleia institui um parâmetro novo e quebra a hierarquia mental (digamos assim), pois permite ao narrador inventar a interioridade do animal, próxima à da criança rústica, próxima por sua vez à do adulto esmagado e sem horizonte”.

Nesse artigo, a partir do fenômeno descrito, buscou-se criar subsídios para a interpretação dessa obra literária, sobretudo na sala de aula, por meio da análise das sentenças, sem deixar de considerar a inserção delas no contexto geral da obra. É fundamental que o professor de Literatura utilize os recursos linguísticos presentes na obra literária como ali-cerce para analisar com os alunos os efeitos de sentido produzidos. Para evidenciar a humanização de Baleia no texto de *Vidas Secas*, pode-se indicar como os verbos relacionados à personagem representam sentimentos, sensações, expressões de seu interior, o que torna o personagem tão complexo quanto um personagem humano.

Assim se propôs uma abordagem sistêmico funcional da estrutura linguística dessa “pequena obra-prima de sobriedade formal” (BOSI, 1994, p. 405) de Graciliano Ramos, enfatizando a relevância do componente semântico na descrição sintática das construções verbais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. *Graciliano Ramos: trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1966.

_____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. São Paulo: Editora 34, 1992.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*. Rio de Janeiro, vol. 16, n. 24, jan./jun., 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HAWAD, H. F. Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema. Trabalho apresentado na mesa redonda *Gêneros Textuais e Ensino*, no X Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ. Rio de Janeiro, 30/9 a 3/10/2009.

LIMA-LOPES, Rodrigo E.; VENTURA, Carolina. S. M. *A transitividade em português*. São Paulo: LAEL; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RIBEIRO, Emílio S. A humanização da cachorra Baleia vs. a animalização de Fabiano: uma análise descritiva da tradução do livro *Vidas Secas* para o cinema. In: *Darandina revista eletrônica* – Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF. Juiz de Fora, vol. 1, n. 2, out. 2008.

A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE ESP

Annallena de Souza Guedes (IFBA/UFAL)
annallenaguedes@hotmail.com

1. Introdução

O ensino de inglês em muitas das escolas públicas no Brasil enfrenta uma série de dificuldades, principalmente por conta das salas numerosas, da falta de material didático e da descrença de alunos e professores quanto à possibilidade de aprendizagem da língua.

Nesse viés, pode-se então, encontrar alunos oriundos de escolas como estas, que se julgam incapazes de aprender inglês. Tal crença parece mais evidente quando se trata de leitura, ou seja, desconhecer o léxico e algumas estruturas da língua implica na impossibilidade de leitura e compreensão. Outra questão importante diz respeito às concepções de leitura que os alunos apresentam. Tem-se assim, leitura como tradução e não como um processo de interação entre texto, autor e leitor.

Diante disso, este trabalho se propõe a analisar relatos de alunos de uma disciplina de leitura instrumental em inglês, no que se refere ao seu processo de compreensão de leitura, considerando seu contexto e condições de produção.

A turma era composta por 15 alunos, com faixa etária de 20 a 38 anos, que já haviam concluído o ensino médio e que faziam parte do 3º semestre do curso técnico em alimentos, de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Foi proposto que os estudantes escrevessem de forma breve como eles realizavam a leitura dos textos da sua área de estudo (alimentos) e quais estratégias de leitura utilizavam para tanto. Além disso, foi solicitado também que argumentassem sobre as aulas de inglês instrumental até então realizadas.

Partindo desses relatos, traçamos uma análise dos posicionamentos dos alunos, de forma que se discutirá sobre: i) princípios da abordagem instrumental ou ESP; ii) papel das estratégias de leitura iii) análise dos relatos dos estudantes e iv) considerações finais sobre a temática abordada.

2. *Princípios da abordagem instrumental: a leitura em língua inglesa*

O termo ESP (*English for Specific Purposes*, ou inglês para fins específicos), mais conhecido no Brasil como abordagem instrumental, foi originalmente fundamentado em princípios dos modelos psicolinguísticos de leitura e trouxe a ideia do ensino de inglês para fins específicos, voltada para o desenvolvimento de habilidades específicas que dependem das necessidades de aprendizagem do estudante. Em primeira instância, a abordagem instrumental priorizava o ensino da habilidade de leitura, através do desenvolvimento de estratégias. Contudo, outras habilidades podem ser ensinadas baseando-se nessa abordagem. Aqui, destaco a leitura como o cerne da nossa discussão neste estudo.

Na abordagem instrumental, considera-se a leitura como um processo ativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor (SILVEIRA, 1999). Além das contribuições da psicolinguística, tal abordagem apoia-se em pressupostos da psicologia cognitiva (teoria dos esquemas de Rumelhart, 1981), da linguística textual e dos modelos cognitivos de processamento estratégico do discurso (VAN DIJK & KINTSCH, 1983), e das várias correntes da análise do discurso.

A abordagem instrumental, quando do seu surgimento, foi marcada por diversas características que acabaram por definir seu escopo, dentre as quais podemos citar: a análise das necessidades do aluno; os objetivos de aprendizagem previamente definidos quando da elaboração e *design* do curso, ou seja, aprender a língua para desempenhar tarefas em uma dada área; o fato de a abordagem estar relacionada às disciplinas para fins acadêmicos e às atividades profissionais para fins ocupacionais; o foco da atenção no aprendiz; a sua preocupação com a situação-alvo; o uso de material autêntico, circulante no mundo real; o fato dessa abordagem não estar vinculada a metodologias específicas; e o fato de o professor atuar como um mediador do processo de ensino-aprendizagem quando do trabalho com a abordagem.

Damianovic *et al.* (2003) acreditam que, em tal abordagem, a língua deve ser ensinada para atingir um fim específico numa determinada situação comunicativa. Assim, ao invés de ser vista como produto, a língua torna-se um instrumento de comunicação para o aluno, na medida em que é necessária no seu dia a dia.

Para Holmes (1981), os três aspectos mais definidores da abordagem instrumental se voltam para a centralização nas necessidades dos alunos, a prática de habilidades e estratégias, de acordo com as necessidades estabelecidas e não apenas do vocabulário especializado, como também o reconhecimento, por parte do professor, de que os estudantes/leitores já possuem um conhecimento considerável, tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja em sua língua materna.

Duas características tidas como absolutas na montagem de um curso de ESP apontadas por Robinson (1991) são: i) possuir objetivo delimitado; ii) basear-se em análise de necessidades, isto é, o que precisamente os alunos têm de fazer usando a língua inglesa. Outras características mencionadas por ela são: a) é um curso ministrado em um curto período de tempo; b) os alunos são, em geral, adultos e têm a mesma ocupação profissional ou a mesma área de estudo; e, c) parte-se do pressuposto de que os alunos não são iniciantes; contudo, para Dudley-Evans e St John (2005), o ESP pode ser planejado tanto para estudantes do ensino médio, adultos, universitários ou em situações de trabalho, podendo destinar-se a pessoas de qualquer nível linguístico, até mesmo para quem esteja iniciando o estudo da língua inglesa.

De acordo com Robinson (1980, p. 13):

[...] um curso de ESP tem um propósito e seu objetivo é o desempenho satisfatório nos âmbitos educacionais ou profissionais. É baseado numa análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser 'feito para eles'. Qualquer curso de ESP pode variar de outros na escolha das habilidades, tópicos, situações, funções e também da linguagem. É bem provável que a duração seja limitada. Os alunos são na maioria das vezes adultos e podem estar em qualquer nível de competência na língua [...]. (Tradução nossa)³²

Celani *et al* (2005) argumenta que um dos primeiros fundamentos do Projeto de Inglês Instrumental no Brasil centrou-se no foco da aprendizagem em torno das estratégias de leitura e o papel da “gramática mínima” à qual Deyes (1981) acredita poder servir como suporte para a compreensão do texto.

³² No original [...] “an ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. Any ESP course may differ from another in its selection of skills, topics, situations and functions and also language. It’s likely to be of limited duration. Students are more often adults but more necessarily so, and may be at any level of competence in the language [...].”

A abordagem instrumental, diferentemente do ensino de línguas estrangeiras padrão que se baseia em conceitos distintos dos que fundamentam a prática tradicional de leitura (calcada em heranças behavioristas e estruturalistas), trouxe para o ensino de LE o conceito de estratégia de leitura.

Destarte, alguns dos princípios que embasam a leitura instrumental de uma língua estrangeira envolvem: a) o levantamento de análise de necessidades, b) objetivos que impulsionam a leitura, c) utilização de estratégias de leitura para a compreensão dos textos; d) a ativação do conhecimento prévio; e) o trabalho com textos autênticos; f) o estudo da gramática mínima do texto, na tentativa de ajudar os estudantes a compreenderem as relações entre os vários conceitos e proposições que ocorrem no texto (DEYES, 1981).

O princípio considerado mais importante no âmbito da abordagem instrumental constitui a análise de necessidades. A despeito disso, Hutchinson e Waters (1987) consideram ESP não como um produto, mas como uma abordagem, na qual não se pode envolver apenas um tipo de língua, um material de ensino e uma metodologia particular. Para eles, o pressuposto maior do ESP centra-se na questão: “*Why does this learner need to learn a foreign language?*”, ou seja, “Por que este aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?”. Nesse sentido, a resposta a essa questão relaciona-se aos aprendizes, à língua requerida e ao contexto de aprendizagem, estabelecendo assim a primazia da necessidade em ESP.

De igual modo, Robinson (1991) defende a importância da análise de necessidades ao se definir ESP, baseando-se na definição de critérios, considerando o ESP como um curso que se desenvolva a partir de uma análise de necessidades, que tem como objetivo especificar exatamente o que os estudantes precisam aprender da língua. Desse modo, um curso que seja norteado por princípios da abordagem instrumental precisa partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, salientamos a importância de que, uma vez levantadas as necessidades da situação-alvo do ponto de vista dos estudantes, estas sejam consideradas para que o curso atenda efetivamente aos estudantes nele envolvidos.

3. O papel das estratégias de leitura

Para Silveira (1999), a noção de estratégias de leitura fundamentou-se originalmente em modelos psicolinguísticos de leitura, em que se

considera a leitura como um processo ativo, ou melhor, interativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor.

Do ponto de vista da leitura instrumental, o foco do ensino está nas estratégias; esse foco tem como objetivo ajudar o estudante a desenvolver sua habilidade em compreensão de leitura. No que diz respeito ao uso das estratégias de leitura no ensino de inglês instrumental, Scott (1981, p. 35) defende que “os estudantes precisam decidir qual estratégia de leitura adotar para cada texto, a velocidade dessa leitura, quais palavras ignorar, quais seções devem ser lidas com mais cuidado e o que precisa ser questionado sobre o texto”.

Brown (1994) aponta dois tipos de estratégias para serem usadas no processamento da leitura: as estratégias ascendentes e descendentes. As estratégias ascendentes são conhecidas como *bottom-up*¹. Elas têm por objetivo focar na identificação do significado e na categoria gramatical das palavras, na estrutura das frases e nos detalhes do texto (SALATACI & AKYEL, 2002).

Em contrapartida, as estratégias descendentes ou *top-down*³³ se referem à identificação de ideias principais, ao uso do conhecimento prévio, à previsão do conteúdo do texto, e ao *skimming*³⁴ (CARRELL, 1989; SALATACI & AKYEL, 2002).

Nuttal (1982) ressalta que o desenvolvimento consciente dessas estratégias de leitura é importante para a familiarização dos estudantes sobre como abordar os textos. O professor, assim, precisa ensinar-lhes técnicas para lidar com textos, ajudando-os a identificar os diferentes propósitos de leitura.

Almasi (2003) defende que cinco características de usuários de boas estratégias são essenciais para a leitura. São elas: ter uma boa base de conhecimento; estar motivado a utilizar estratégias; ser metacognitivo; analisar a tarefa de leitura e possuir uma variedade de estratégias. Segundo ela, essas características devem ser ativadas em conjunto para que o

¹ O termo teórico *top-down* refere-se à habilidade do leitor em acionar seu conhecimento de mundo para compreender um texto (PAIVA, 2005).

² O termo teórico *skimming* consiste em uma técnica na qual se faz uma leitura rápida para entender as ideias principais do texto (PAIVA, 2005).

uso das estratégias seja eficiente. Nesse sentido, Almasi (2003, p. 13) reitera que

O desafio, entretanto, é ensinar aos leitores o valor do uso de estratégia. À medida que os estudantes experimentam o valor de usar estratégias, eles serão mais motivados a usá-las. (Tradução nossa)³⁵

Paris *et al.* (1991) enfatizam que são seis as razões pelas quais os professores devem ensinar os estudantes a se tornarem leitores estratégicos. Primeiro, porque as estratégias possibilitam os leitores elaborarem, organizarem e avaliarem as informações do texto. Em seguida, ensinar estudantes a ler estrategicamente pode ajudá-los no desenvolvimento cognitivo em outras áreas, pois à medida que se tornam leitores estratégicos, tornam-se familiares com o uso das estratégias o que acaba por reforçar a atenção, a memória, a comunicação e a aprendizagem. Além disso, as estratégias podem ser usadas flexivelmente já que os leitores controlam sua aprendizagem à medida que usam estratégias.

Do ponto de vista da leitura na língua estrangeira, comungamos da premissa de Alderson e Urquhart (1984, p. 5) ao defenderem que a causa de uma leitura não proficiente na LE é também a leitura não proficiente na língua 1. Por essa razão, eles sugerem que o ensino de leitura em LE deva incluir instrução para a utilização de estratégias de leitura apropriadas. Se há uma forte transferência de estratégias de leitura de uma língua para uma próxima, então deve ser ensinado mais eficientemente estratégias de leitura na língua 1 e esperar que os estudantes transfiram automaticamente à língua estrangeira.

Entretanto, se considerarmos que as estratégias de leitura são as mesmas em todas as línguas, então, seria necessário aplicar os métodos de ensino de leitura em língua 1, ou melhorar estratégias da língua 1 através do ensino de estratégias eficientes na língua estrangeira.

4. Análise dos relatos

A seguir, estão listados os relatos dos 15 estudantes de inglês instrumental, ao final de uma disciplina cujo foco de aprendizagem centra-se na leitura. Após os relatos enumerados de 1 a 15, traçaremos a análise.

³ No original "The challenge, however, is teaching struggling readers the value of strategy use. Once students experience the value of using strategies, they will be more inclined to use them".

R1-As aulas foram tudo de bom, com um novo aprendizado.

R2- De acordo com o entendimento do assunto facilita bastante. Mas principalmente é identificar as palavras chaves do texto que ajudam na compreensão do texto dito.

R3- Através do título do texto identificando as palavras chaves em português. As aulas são muito proveitosas, pois ajudam a ter uma noção das palavras escritas em inglês nas outras matérias. E transmite noções de inglês através do texto.

R4- A estratégia foi procurar no texto as palavras principais, pois são elas que revelam as ideias de que o texto fala sempre levando em conta o título, pois no título está a ideia principal do texto. Essa estratégia foi muito boa, pois os cursinhos não revelam esta técnica de leitura.

R5- Primeiro li o tema e tento relacionar tudo o que sei sobre o assunto. Depois identifico as palavras mais conhecidas e parecidas ou comuns ao português e tento perceber se tem o mesmo sentido do que sei sobre o assunto.

R6- Primeiramente, lembrei-me de tudo o que sei de acordo com o título do texto. Somando com os cognatos e grupos nominais. A forma de interpretação de texto facilita mais a compreensão, pois não lemos palavra por palavra, aprendemos que as palavras-chaves podem nos mostrar o que todo o texto quer dizer.

R7- A estratégia de leitura usada foi observar os substantivos usados no texto para um entendimento central do texto. Referente às aulas, houve um progresso até hoje para o entendimento de alguns textos, baseando nas estratégias citadas em aula.

R8- As aulas de inglês instrumental me deram suportes para compreender mais facilmente textos em inglês, mesmo não dominando a língua. Usar a estratégia de primeiro descrever o que você sabe sobre o assunto tratado no texto e não tentar traduzi-lo ajuda muito a ler o que o texto quer dizer.

R9- A leitura foi baseada nos conhecimentos prévios sobre o assunto, começando pelo texto para saber como começar a leitura, e também fazendo ponte entre as palavras. As aulas foram bem interessantes e serviram para mostrar uma forma diferente de ler um texto, mesmo sem saber o inglês por completo.

R10- Eu utilizei as palavras-chaves para compreender o texto, essa estratégia facilitou resolver os exercícios. Aprendi que com as palavras-chave posso construir um texto com algumas informações relacionadas ao assunto.

R11- Através do título do texto, da semelhança das palavras em português. As aulas de inglês realizadas até hoje, foram interessantes, pois as aulas nos ensinaram que inglês não é um bicho de sete cabeças.

R12- Para realizar a leitura do texto primeiramente tive que ter certo conhecimento prévio do assunto. Daí, fui selecionando tópicos parecidos com a escrita em português. Através da aula de inglês instrumental tive a prévia no-

ção que não preciso saber o inglês escrito, basta elaborar leitura através de tópicos, agradeço muito a ajuda e orientação.

R13- Com as palavras chaves que são obtidas no texto, foi bom ter uma compreensão geral do texto sem a necessidade de lê-lo inteiro e pelo conhecimento com algumas palavras foi de fundamental importância para entender.

R14- Para a tradução do texto, buscamos separar as palavras originadas do latim, que são de fácil interpretação e entendimento, traduzindo as palavras que já conhecíamos em inglês para o português e com o auxílio do dicionário traduzimos cinco palavras que não conhecíamos. As aulas são produtivas, pois no primeiro dia aprendemos que apesar de não saber falar e ler em inglês, mas traduzindo palavras que são parecidas com o português, observamos que o inglês não é uma matéria difícil de entender.

R15- Foram ótimas, pois antes não conseguia realizar leitura de textos sem materiais de apoio. Após as aulas passei a ter menos dificuldades.

É notório nestes dizeres que os alunos demonstram um posicionamento favorável à metodologia das aulas de inglês instrumental, como se tal metodologia fosse totalmente nova para eles, possibilitando um modo diferente de aprender. Pode-se comprovar tal afirmação a partir dos adjetivos e expressões positivas utilizadas pelos alunos para se referir às aulas, tais como: *as aulas foram tudo de bom* (R1); *são muito proveitosas* (R3); *houve um progresso*; (R7); *as aulas me deram suportes* (R8); *foram bem interessantes* (R9); *foram interessantes* (R11); *são produtivas* (R14); *foram ótimas* (R15).

O R8 “*as aulas de inglês instrumental me deram suportes para compreender mais facilmente textos em inglês, mesmo não dominando a língua*”, aponta para um discurso de que é possível dominar uma língua, como se pudéssemos ser donos de alguma língua. Esse discurso exterioriza uma posição de que aprender uma língua estrangeira é saber falar, escrever, ouvir e ler como um falante nativo, discurso esse recorrente nos contextos escolares (escolas e cursos de línguas) e nos discursos midiáticos, no qual se vende a imagem de dominação do mundo a partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, considerada língua internacional. Pode-se encontrar discurso similar ao R8 na R9: *As aulas foram bem interessantes e serviram para mostrar uma forma diferente de ler um texto, mesmo sem saber o inglês por completo*.

Nesses relatos, os estudantes também elencam como fazem para compreender um texto em inglês. No relato 4 (R4) o discurso aponta para uma visão de léxico como revelador de significados, ou seja, as palavras principais, segundo ele, *revelam* o significado. Há também, nesse discurs-

so outro efeito de sentido produzido quando o sujeito diz que *os cursinhos não revelam esta técnica de leitura*, marcando um conhecimento de mundo de que os cursos de línguas, apresentam metodologias próprias e muitas vezes escondem, *não revelam* as técnicas e estratégias de leitura, como se estes trabalhassem a leitura ainda sob um enfoque positivista através da tradução. Esse sujeito provavelmente foi ou é aluno de algum curso de línguas, uma vez que ele parece conhecer a realidade de tal espaço.

O discurso de superação de dificuldades é notório em todas as narrativas, mas fica mais evidente no R11 “*as aulas nos ensinaram que inglês não é um bicho de sete cabeças*”, quando o aluno ao usar a expressão *bicho de sete cabeças*, imprime no seu dizer uma marca ideológica como discutida anteriormente, de que a língua inglesa é complexa e difícil de ser ensinada e aprendida, mas através das aulas de inglês instrumental essa crença foi desmitificada.

O mesmo pode ser evidenciado no R12 “*Através da aula de inglês instrumental tive a prévia noção que não preciso saber o inglês escrito, basta elaborar leitura através de tópicos, agradeço muito a ajuda e orientação*”. O aluno começa a perceber que nem tudo é necessário na aprendizagem de uma língua estrangeira quando se trata de aprendizagem de línguas para fins específicos. Ainda, ele percebe que ele é capaz de aprender e chega até a agradecer ao professor pela *ajuda e orientação*, como se não fosse tarefa e papel do professor discutir sobre as estratégias e processos para a leitura.

Tomemos o R14 “*(...) observamos que o inglês não é uma matéria difícil de entender*” e a N 15 “*(...) antes não conseguia realizar leitura de textos sem materiais de apoio. Após as aulas passei a ter menos dificuldades*”. Esses discursos apontam para as mesmas questões discutidas nos parágrafos anteriores em que são evidentes os discursos escolares, pedagógicos e da sociedade de que a língua inglesa é difícil de ser compreendida. Nos discursos pedagógicos, por exemplo, é possível encontrar professores que intitulam a língua inglesa como a disciplina *bicho-papão*, o que acaba transmitindo para os alunos a mesma concepção, de que se é língua estrangeira, é língua dos outros, sendo assim não precisa se aprender tudo, ou seja, bastam algumas estruturas básicas e já é suficiente.

Diante do exposto, é possível afirmar que os textos produzidos pelos alunos exteriorizaram uma subjetividade massificada que está presen-

te no discurso da aprendizagem de uma língua estrangeira, e presentes na subjetividade da sociedade em que convivem.

5. *Considerações finais*

Diante disso, pode-se afirmar que as representações que os alunos possuem de seu desenvolvimento em leitura, bem como da utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos técnicos em inglês estão contidas no seu discurso expresso através destes relatos escritos.

O desenvolvimento da habilidade de leitura tanto em língua materna quanto estrangeira, tão enfatizada pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais de Ensino Médio, constitui-se em pré-requisito de fundamental importância para a formação pessoal, acadêmica e profissional de um indivíduo.

O que se nota, na maior parte das vezes são alunos, egressos do ensino médio, que ingressam em cursos técnicos de nível médio em instituições de educação profissional, como esses cujos discursos foram analisados, construindo novos dizeres acerca da superação de dificuldades em relação à leitura em língua estrangeira e, por sua vez, à superação da ideia de que o inglês não é uma língua tão complexa e impossível de ser aprendida como os discursos escolares e da sociedade veiculam. Cabe ao professor de inglês instrumental, assim, desconstruir algumas “verdades” que são reproduzidas em nosso meio social e considerar o ensino da leitura e compreensão de textos através de uma perspectiva que leve em conta a análise de necessidades e as estratégias de leitura, bem como dos outros princípios que fundamentam a abordagem instrumental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. Reading in a Foreign Language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON J. C.; URQUHART, A. H (Eds.). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1984.

ALMASI, J. F. *Teaching Strategic Processes in Reading*. New York: The Guilford Publications, 2003.

CARREL, P. J. Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73 (2), 1989.

CELANI, M. A. A; DEYES. A. F; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. *ESP in Brazil. 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

DAMIANOVIC, M. C. et al. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DEYES, T. Applications of Discourse Analysis. Towards a minimum discourse grammar. *Working Papers*, nº 3. São Paulo: CEPRIL/PUC-SP, 1981.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes*. A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HOLMES, J. What do we mean by ESP? Projeto ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. *Working Paper*, 2. São Paulo: PUC-SP, 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press, 1987.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann, 1982.

PARIS, S. G. et al. The development of strategic readers. In: BARR, R, KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2, p. 609-640. New York: Longman, 1991.

ROBINSON, P. *ESP: The current position*. Oxford: Pergamon, 1980.

_____. *ESP today: a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall, 1991.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: GUTHRIE, J. T. (Ed.) *Comprehension and teaching: Research reviews*. International Reading Association, New Haven. 1981.

SALATACI, R.; AKYEL, A. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, n. 14, 2002.

SCOTT, M. Teaching & Unteaching Coping Strategies. *Working Papers of Brazilian ESP Project*, n. 1, São Paulo: PUC-SP, 1981.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

A LEITURA NO PROEJA: ESPAÇOS, OBJETOS E MODOS DE LER³⁶

Adailton Costa de Souza (CEPROEJA/IFBaiano)
adailton.2009@bol.com.br

1. Considerações iniciais

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – é uma iniciativa do Ministério da Educação, que vem permitindo, nas redes federal, estaduais e municipais, a implantação de cursos profissionais – na modalidade integrada, concomitante e subsequente – para jovens e adultos oriundos da EJA que se encontram em defasagem idade/série. Com isso, o Ministério da Educação do Brasil busca ofertar a esses estudantes a oportunidade de superar o atraso no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, se qualificar para uma atividade profissional dentro de uma perspectiva educacional humanista.

O Documento Base desse programa (SETEC/MEC, 2006) assegura que essa iniciativa – o PROEJA – se insere num esforço conjunto da sociedade e do governo, para construir uma política de educação profissional e tecnológica, capaz de assegurar educação pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos que, por muito tempo, foram excluídos do processo educacional, garantindo-lhes, por meio de uma educação de qualidade, a inserção nos processos produtivos da sociedade e, ao mesmo tempo, a participação nos processos decisórios do país, por meio do exercício pleno da cidadania.

Nesses termos, embora esse documento não delimite, explicitamente, uma concepção de leitura a ser trabalhada no âmbito do PROEJA, inferimos que, pelas proposições referentes à educação apresentadas e pelas críticas aos moldes tradicionais de ensino da leitura e escrita, esse programa também pressupunha um trabalho com a leitura voltada para o

³⁶ Este artigo sintetiza algumas das conclusões a que chegamos por meio do desenvolvimento de trabalho monográfico intitulado *Os professores do PROEJA do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim: concepções e abordagens da leitura*, um dos requisitos para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEPROEJA), promovido pelo IF Baiano, campus Senhor do Bonfim, em parceria com o Instituto Federal da Bahia (IFBA). O referido trabalho monográfico teve como orientador o professor Osvaldo Barreto Oliveira Júnior.

sociointeracionismo da linguagem, por meio do qual o ensino das habilidades de leitura deva se pautar nas experiências de vida dos discentes e nas possibilidades de interação social que a prática da leitura nos oportuniza.

Assim, defendemos neste artigo que, no âmbito do PROEJA, os espaços, os objetos e os modos de ler devem ser planejados e/ou acionados para permitir que os estudantes possam interagir socialmente por meio da leitura e, de forma concomitante, suscitar-lhes aprendizagens no tocante às habilidades de leitura, das mais simples às mais complexas. Com isso, acreditamos que o público do PROEJA não seja educado apenas para suprir às necessidades de mão de obra de um mercado de trabalho que exige a qualificação rápida para uma sociedade em desenvolvimento, mas também a formação humana integral, respaldada em princípios éticos, políticos e epistemológicos que capacitem o sujeito para agir, de forma crítico-constructiva, no meio em que vive.

Para isso, o professor do PROEJA deve atuar de modo a oportunizar aos alunos experiências leitoras com diversas finalidades sociais: sejam elas voltadas para fins utilitários, relacionados às necessidades da vida cotidiana, como ler e compreender anúncios, listas, bulas de remédio, instruções de um equipamento, letreiros de ônibus, instruções de um caixa eletrônico etc.; sejam elas relacionadas a processos cognitivos mais complexos, como a leitura de textos argumentativos, jornalísticos ou científicos, para se inteirar dos processos políticos e da produção do conhecimento na sociedade contemporânea; ou até mesmo por questões de apreciação artística, de apreciação de outros modelos de mundo, como a leitura de um texto literário, a apreciação crítica de uma peça de teatro, de uma música ou de um filme.

Nessa perspectiva, defendemos que, também no âmbito do PROEJA, os processos de ensino e aprendizagem da leitura edifiquem experiências voltadas para o caráter dinâmico e dialógico da língua. Por essa razão, é preciso que o professor conheça as bases filosóficas e epistemológicas do sociointeracionismo da linguagem, que foram estabelecidas, sobretudo, por Mikhail Bakhtin (2006), para que possa municiar-se de metodologias e estratégias de ensino capazes de assegurar a consecução de práticas valorativas da interação verbal por meio do texto escrito, visando ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem da leitura, de suas respectivas habilidades, no âmbito do PROEJA.

A fim de consubstanciar nossas intenções, apresentamos nesse artigo algumas das discussões presentes no trabalho monográfico intitulado *Os docentes do PROEJA no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim: concepções e abordagens da leitura*, que foi desenvolvido como requisito para a obtenção do título de especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – CEPROEJA, uma iniciativa do Instituto Federal da Bahia em parceria com o Instituto Federal Baiano, *Campus Senhor do Bonfim*. Por meio desse trabalho, desenvolvemos pesquisa, a fim de evidenciar com que concepções e abordagens de leitura os professores supracitados trabalham, e se essas são coerentes com a proposta do documento base do PROEJA.

2. *A leitura no proeja: fundamentos e propostas*

Rildo Cosson (2006) defende que a leitura permite-nos interagir socialmente, através do acionamento das diversas linguagens que circulam socialmente; por isso, é uma atividade dinâmica, desenvolvida para fins de comunicação social. Nessa conjuntura, não se resume à decodificação de signos, mas, sobretudo, à compreensão crítica dos diversos sentidos que convergem em um mesmo produto de linguagem.

Vale ressaltar também que, sob a ótica da linguística textual, o sentido de um texto não está dado, pronto, acabado; pois é na interação mediada pela leitura que os interlocutores – sujeitos sociais ativos, inseridos numa rede de significações compartilhadas na dinâmica da vida social – atribuem significações aos produtos da linguagem. Nessa lógica, os sentidos são aflorados no momento da leitura, no instante em que seres concretos acionam o texto para interagir socialmente.

Considerada enquanto processo dinâmico e contínuo, pois se modifica e desenvolve constantemente, a leitura pode se efetivar por meio de níveis mais elementares, ou mais complexos, e evoluir, a depender do contato constante com os diferentes gêneros textuais, com as diversas situações vivenciadas cotidianamente, e também, por meio de estímulos oferecidos pelo professor ou por um leitor experiente que possa contribuir para melhorá-la.

Sendo assim, para que a escola contribua para formar bons leitores que ultrapassem os limites da decodificação e consigam compreender e atribuir sentido aquilo que leem, ou seja, suscitar leitores que sejam capazes de relacionar a leitura da escola com a leitura do mundo, faz-se ne-

cessária a realização de intervenções conscientes e planejadas, por meio de profissionais habilitados que tenham clareza ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e contextualizada, aproveitando bem a diversidade textual presente no espaço escolar, estabelecendo a relação desta com as situações significativas vivenciadas no cotidiano dos educandos, para que, dessa forma, eles sejam motivados e despertem o prazer pela leitura.

Esse tipo de tratamento pedagógico da leitura é importante, pois ela nos permite avançar no conhecimento e, assim, amplia nossa visão de mundo. Por essa razão, a escola deve voltar-se para a formação de sujeitos leitores, críticos e conscientes das especificidades do ato de ler, a fim de que, os estudantes reconheçam na leitura uma atividade bastante eficaz de interação e de apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Nessa lógica, ler assume contornos de interação, diálogo e aprendizagem constantes.

Leitura e informação constituem um imbricado jogo em que o conhecimento se processa, de forma contínua e dinâmica, já que, por meio da leitura, o leitor exercita as competências da observação, da inteligência, da análise, da reflexão, da compreensão e da interpretação, inserindo-se num movimento crescente de produção de saberes. Sobre esse aspecto do ato de ler, convém acionarmos as palavras de Irandé Antunes (2009, p. 196):

[...] a leitura, na sua perspectiva informativa, exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. É a lenha com que alimentamos o fogo de nossas buscas.

Vista nessa perspectiva, a leitura proporciona maior possibilidade de crescimento pessoal e profissional, pois dá acesso a uma diversidade de informações relevantes que ampliam o nível de conhecimento e as experiências já adquiridas, permitindo uma reflexão crítica sobre questões diversas, que envolvem a coletividade e auxiliam o leitor a interagir socialmente, através da constituição de uma rede de sentidos compartilhada socialmente. Por essa razão, alguns estudiosos afirmam que a leitura é uma maneira eficaz de interagir, para produzir conhecimentos.

É nessa perspectiva que inserimos nossas proposições acerca da leitura no PROEJA, pois, se desejamos garantir o acesso de jovens estudantes a uma educação de qualidade, consubstanciada mediante a integração da educação profissional à educação básica, temos que pensar na

leitura como processo dinâmico de construção de sentidos, que leve em conta as experiências de vida, os conhecimentos de mundo e enciclopédico do sujeito leitor, bem como suas leituras prévias, suas intenções e necessidades.

Dessa forma, cabe à escola e, por conseguinte, ao professor planejar e executar meios para possibilitar aos estudantes dessa modalidade de educação uma aprendizagem da leitura que os leve ao sucesso na escola, nas relações sociais e na vida profissional. Para isso, é preciso romper com as tradicionais formas de ensino da leitura na escola, geralmente asentadas em protocolos de leitura, que não valorizam a polissemia do texto, ou em “meros” processos de decodificação, que não ultrapassam a decifração dos signos. É preciso formar leitores críticos, competentes, conscientes da principal finalidade da linguagem humana e do processo de leitura: a interação social.

No âmbito do PROEJA, assim como em toda a educação básica, torna-se proeminente assumir posicionamentos teóricos e metodológicos que estimulem a prática constante da leitura, considerando as suas especificidades no que tange à interação social, como processo que pode ser prazeroso, através do qual o sujeito aciona uma rede de significados presentes no texto. É preciso também conceber a leitura como ação por meio da qual o sujeito pode suprir as suas necessidades de informação, de entretenimento, de conhecimento e de tomada de consciência sobre os processos que se desencadeiam nos meios sociais.

Nessa perspectiva, a leitura possui significados não apenas escolares, mas, sobretudo, de mediação social, porque se vincula às práticas de interação desenvolvidas pelos sujeitos na vida cotidiana; ou seja, visa a objetivos e a propósitos interativos, claros e diversificados. (ANTUNES, 2009). Assim, para assegurar que, na escola, a leitura receba um tratamento mais adequado com as suas funções sociais, talvez seja preciso, *a priori*, superar o tratamento “puramente escolar” da leitura, para abarcar, também, as necessidades que levam o sujeito a querer ler na vida cotidiana; ou seja, não se deve mais separar objetivos escolares dos objetivos ligados à vida prática na abordagem escolar da leitura.

A leitura assume, portanto, um propósito dialógico e comunicativo que vai muito além da realização de atividades escolares; aliás, se a prática da leitura se limitasse apenas a essa função, certamente não teria o poder transformador e libertador que possui, pois, além de textos “escolares”, a vida em sociedade exige-nos a leitura de gêneros textuais di-

versos: bilhetes, listas de compras, receitas, bulas de remédio, extratos bancários, manuais de instruções, contratos variados, campanhas publicitárias, filmes, reportagens, charges, discursos políticos etc. Todas essas práticas de leitura pressupõem, além da decodificação, a construção de efeitos de sentidos através da interpretação do posto, do pressuposto, da construção de inferências, da relação entre textos diversos, dentre outras habilidades.

Portanto, através do ato de ler, o sujeito leitor operacionaliza, a-ciona os saberes e conhecimentos já adquiridos para relacioná-los aos materializados no texto; ou seja, todo conhecimento de mundo que o leitor construiu em sua trajetória pessoal e profissional são fundamentais para que ele possa interpretar criticamente o texto lido, construindo sentidos que revelam um intenso diálogo com os saberes suscitados pelo texto, as ideias do autor, os conhecimentos de mundo e enciclopédico do leitor, bem como as relações entre o texto lido e outros que o leitor já conheça.

Diante do exposto, entendemos a leitura como um processo amplo e dinâmico, porque ultrapassa a decodificação mecânica, indo além da leitura da palavra, se estendendo à leitura do mundo (FREIRE, 2006). Além disso, o ato de ler envolve a interação entre os sujeitos (autor e leitor), permitindo que eles se relacionem e se comuniquem, sendo o texto um meio, não um fim em si mesmo. Além do mais, entendida dessa forma, a leitura possui uma função social, que tem, como uma de suas especificidades, atender às necessidades e exigências das pessoas que vivem em determinado momento histórico.

Nesses termos, é preciso reconhecer que a leitura também é um processo histórico e, como todo processo, ela é dinâmica e contínua. Sendo assim, a função desempenhada pela leitura no início da colonização do Brasil não foi a mesma exigida no período da industrialização desse país, e certamente não é a mesma exigida nos dias de hoje. Portanto, dentro da perspectiva sociointeracionista da linguagem, a leitura tem um significado real na vida do leitor e está intimamente relacionada com o desenvolvimento científico e tecnológico que envolve a contemporaneidade.

Em consequência da aplicação de métodos obsoletos, que compreendem o ensino da leitura apenas de forma mecânica, restrito a decodificar textos e memorizar informações, pouco interesse tem sido despertado nos estudantes com relação a essa prática, principalmente por aque-

les que fazem parte das classes menos favorecidas, que, em muitos casos, não têm acesso a materiais impressos em suas casas e, quando têm, não disponibilizam de orientação de familiares, pois muitos deles são analfabetos, restando à escola como um dos poucos espaços de incentivo a prática da leitura.

Para muitos alunos dos meios populares, além da inexistência de apoio à leitura em casa, devido à condição de analfabetismo de seus pais, o problema é que a escola, que deveria incentivar a leitura como atividade prazerosa, muitas vezes, utiliza essa prática como forma de punir os alunos: seja para chamar a atenção daqueles que são displicentes e não conseguem alcançar bons resultados, seja para repreender aqueles que apresentam comportamento indesejado. O fato é que, trabalhar a leitura como meio de punição causa bloqueio nos estudantes fazendo com que eles enxerguem esse importante recurso como atividade burocrática, desestimulante e sem utilidade para a vida.

Muitas vezes, o que dificulta o aprendizado da leitura é o fato de que a escola não prioriza essa atividade na realização de seus trabalhos, o que acaba limitando as habilidades leitoras dos estudantes. Por essa razão, é preciso assumir que “formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não apenas protelar”. (ANTUNES, 2009, p. 201). Isto é: a escola precisa dar maior ênfase ao trabalho com a leitura, pois, muitas vezes, ela não é assumida como prioridade da escola, servindo apenas como pretexto para trabalhar os conteúdos das disciplinas.

Urge, portanto, que a escola assuma as funções sociais da leitura, incentivando os estudantes a reconhecerem-na como atividade que, ao possibilitar a interação entre os interlocutores, suscita a construção de efeitos de sentidos propiciadores da produção de uma aprendizagem crítica e reflexiva. Além disso, os agentes escolares devem assumir, em suas práticas de leitura, um posicionamento sociointeracionista, através do qual o ato de ler envolve habilidades que vão além da decodificação do código (linguístico ou não), mas também a relação de saberes e habilidades diversificadas, em busca de sentidos coerentes com as condições sócio-históricas e culturais dos leitores.

3. *A leitura e os professores do proeja no if baiano*

A fim de investigar como os professores do IF Baiano, *Campus Senhor do Bonfim*, mais especificamente aqueles que atuam no PROEJA, concebem e trabalham a leitura em suas práticas docentes, realizamos, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa do curso de especialização, entrevistas com cinco professores da turma do PROEJA 2010/2011, do Curso de Processamento de Carnes, Leite e Vegetais mediante a aplicação de um questionário aberto que continha quatro questões: 1. O que é leitura?; 2. Como você faz para trabalhar a leitura em sua disciplina?; 3. Você conhece a concepção de leitura presente no documento base do PROEJA? Qual é?; 4. Em sua opinião, de quem é a responsabilidade de trabalhar a leitura com os alunos?

Tomando como parâmetro as respostas obtidas por meio dessas questões, inferimos que, no universo pesquisado, os professores assumem um posicionamento sociointeracionista sobre a leitura, concebendo-a como atividade essencial para a promoção do sucesso escolar dos jovens e adultos estudantes dos meios populares. Dessa forma, acreditam que a leitura pode ser uma ação que, por meio da valorização do contexto histórico, social e cultural dos alunos, estimula a interação entre os indivíduos e consegue proporcionar a construção de conhecimentos significativos.

Esse posicionamento pode ser percebido nas repostas que obtivemos, quando perguntamos aos educadores sobre o que é leitura:

Professor A:

Leitura é mais que decifração do código, é atribuição de sentidos ao texto, conforme experiências de vida, conhecimentos prévios, etc.

Professor B:

Leitura é ação de ler e aprender o que foi lido, formando um conceito por si mesmo.

Professor C:

Para mim, a leitura significa que o indivíduo consegue ler e interpretar e também criticar a escrita.

Como vemos, de acordo com a resposta dos professores, a leitura está ligada às vivências das pessoas, suas experiências de vida adquiridas no contato com as diferentes situações cotidianas, possibilitando a interpretação do que está escrito, bem como da realidade circundante. Logo, a

leitura é muito mais que decodificar palavras ou memorizar símbolos gráficos mecanicamente, leitura é uma atividade social, comunicativa e carregada de significados para a vida das pessoas.

Os professores pesquisados revelam, portanto, que a leitura possibilita a interação entre os sujeitos (autor e leitor), favorecendo a comunicação dos envolvidos por meio da escrita, sendo o texto um meio, e não um fim em se mesmo. Admitem, por conseguinte, que a leitura possui funções sociais e que se vincula às necessidades de comunicação das pessoas; o que é o cerne do posicionamento sociointeracionista sobre a leitura.

Além de investigar qual a concepção de leitura dos professores pesquisados, buscamos identificar também como esses docentes abordam a leitura em suas aulas. Para isso, formulamos a seguinte questão: – Como você faz para trabalhar a leitura em sua disciplina? E obtivemos as seguintes respostas:

Professor A:

De acordo com a possibilidade de leitura na disciplina de matemática, trabalho textos referentes à mesma.

Professor B:

Sondo interesses e necessidades, promovo a leitura de textos literários e não literários, buscando despertar no aluno o interesse pela leitura e pela compreensão de implícitos, ambiguidades presentes no texto. Sempre reservo aula (tempo) para leitura.

Professor C:

Trago textos sobre assuntos, leitura e discussão, além de lançar questões sobre o texto base.

Professor D:

Trazendo textos para a sala de aula, motivando os alunos a desenvolverem suas capacidades de formar opinião própria.

Professor E:

Através de textos com base histórica.

Diante das respostas dadas, percebemos que os professores pesquisados conferem grande importância ao trabalho com textos em sala de aula, pois essa atividade ajuda a despertar o gosto pela leitura, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos.

É importante salientar que o contato constante com a leitura melhora a compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros, pois amplia os conhecimentos de mundo que a pessoa já possui, auxiliando no desenvolvimento das competências necessárias para que leitor e autor dialoguem continuamente, sendo que, nesse processo, o sujeito leitor adquire maior autonomia para construir sua própria opinião diante das intenções explícitas e implícitas nas entrelinhas do texto.

Quando perguntamos aos professores, se eles conheciam a concepção de leitura do documento base do PROEJA, evidenciamos as seguintes situações:

Professor A:

Sim, a leitura deve ocorrer de forma transversal.

Professor B:

Penso que sim. A leitura é vista como componente curricular transversal e pode favorecer aos professores das mais diversas disciplinas a contribuir para a formação integral do aluno (SUJEITO) para compreender a si mesmo e ao mundo a sua volta; para esclarecer plenamente sua cidadania, para produzir conhecimento.

Já os professores C, D e E, afirmaram que não conhecem a concepção de leitura do Documento Base do PROEJA.

Conforme afirmaram os professores A e B, a concepção de leitura presente no Documento Base do PROEJA apresenta-se de forma transversal e interdisciplinar, envolvendo uma variedade textual bastante significativa para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação do aluno, a fim de que possa ter acesso a uma formação ampla. Dessa forma, para que o aluno alcance o pleno desenvolvimento, enquanto leitor interativo faz-se necessário o comprometimento de todos os educadores em trabalhar a leitura de forma contextualizada nas disciplinas que ministram não deixando essa responsabilidade apenas para o professor de língua portuguesa, pois “Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos dos mais diversos.” (ANTUNES, 2009, p. 187).

Ainda em relação à concepção de leitura do Documento Base do PROEJA compreendemos que a mesma está embasada no sociointeracionismo, teoria que objetiva promover a interação entre as pessoas através do diálogo constante com os diferentes sujeitos, presentes nos múltiplos

plos espaços sociais. Sendo assim, essa concepção, entende o educando como sujeito ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento, o que contribui para uma formação crítica e reflexiva, comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

Com relação às respostas dos professores C, D e E, que afirmaram não conhecer a concepção de leitura do Documento Base do PROEJA entendemos que o desconhecimento dessa concepção pode fragilizar o trabalho de leitura proposto no referido documento, uma vez que para a realização consciente de qualquer trabalho é necessário que se tenha conhecimento teórico e prático sobre o que está sendo proposto, sendo que com a leitura não pode ser diferente.

Por outro lado, embora três dos professores pesquisados afirmem não conhecer a concepção de leitura do Documento Base do PROEJA percebemos que eles compreendem a importância do trabalho com o texto, como instrumento significativo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos seus alunos, uma vez que, as discussões em sala de aula melhoram a autonomia dos educandos, ajudando-os na compreensão das questões complexas que surgem nos diversos espaços sociais. Podemos confirmar isso nas falas desses professores:

Professor C:

Trago textos sobre assuntos, leitura e discussão, além de lançar questões sobre o texto base.

Professor D:

Trazendo textos para a sala de aula, motivando os alunos a desenvolverem suas capacidades de formar opinião própria.

Professor E:

Através de textos com base histórica.

Ao perguntarmos aos professores de quem é a responsabilidade de trabalhar a leitura com os alunos, eles responderam que é de todos os envolvidos no processo educativo de formação do cidadão: dos professores em todas as disciplinas, da escola, da família e da sociedade em geral.

Podemos observar que os professores pesquisados concordam plenamente que trabalhar a leitura com os alunos é responsabilidade de todos os educadores que compõem a escola, e não apenas do professor de língua portuguesa. Vejamos o que disseram a esse respeito dois dos cinco professores pesquisados:

Professor B:

É da escola, enquanto cidadão é da família, sociedade e escola. Mas como “aluno” é da família e da escola, e não apenas do professor de linguagem, mas de todo o conjunto de professores e demais que participam do processo educativo.

Professor E:

De todos os professores, e não somente do professor de língua portuguesa.

Pelo exposto, parece-nos claro que, na comunidade escolar pesquisada, sobretudo entre aqueles que trabalham no PROEJA, a leitura é concebida como atividade essencial ao desempenho escolar dos estudantes e que, por isso, deve ser abordada por todas as disciplinas do currículo, de forma integrada, interdisciplinar e transversal. Evidenciamos, portanto, que, para esses professores, ler é muito mais que decodificação, é interação, é processo através do qual o sujeito dialoga com os saberes construídos, armazenados e (vivenciados) dialogados por todos os sujeitos que se encontram inseridos numa rede de comunicação social.

4. Considerações finais

Este trabalho buscou discutir a leitura como processo de interação social, que objetiva promover o diálogo entre autor e leitor, tendo o texto como um veículo de comunicação, repleto de significados para a vida, pois relaciona a linguagem, as informações e as experiências trazidas pelo autor com as vivências particulares do leitor. Portanto, de acordo com essa perspectiva, a leitura consiste em um processo dinâmico e prazeroso, em que o texto deixa de ter um fim em si mesmo e passa ser um meio de interação social.

Evidenciamos, nesse artigo, a importância de se trabalhar a leitura de forma interativa com os alunos do PROEJA, pois esse público precisa de uma educação que priorize as suas reais necessidades e garanta uma formação humana integral, respaldada em princípios éticos, políticos e epistemológicos que capacitem o sujeito para agir, de forma crítico-constructiva, no meio em que vive.

Ressaltamos a importância do papel da escola e do professor na articulação e execução de meios que possibilitem aos jovens e adultos do PROEJA, uma aprendizagem da leitura que os levem ao pleno desenvolvimento do ser, rompendo com o tradicional ensino da leitura que se li-

mita a decodificação e memorização de símbolos sem significado para a vida.

Com relação à concepção de leitura dos professores do PROEJA, ensino médio do Curso de Processamento de Carnes, Leite e Vegetais do IF Baiano *Campus* Senhor do Bonfim, constatamos, por meio das respostas do questionário aplicado, que os mesmos trabalham dentro da linha sociointeracionista, pois concebem a leitura como atividade interativa que está relacionada às experiências de vida e que apresenta uma função social. A análise das respostas demonstrou que mais da metade dos professores pesquisados afirmaram desconhecer a proposta de leitura presente no Documento Base do PROEJA, porém chegamos à conclusão de que, mesmo não tendo esse conhecimento, eles trabalham de forma coerente com a proposta do referido documento, uma vez que esta também está focada no sociointeracionismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEC-SEC. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

A LINGUAGEM EM ‘THE CATCHER IN THE RYE’: UM ESTUDO COMPARATIVO DE SUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS

Bárbara Andrade de Sousa (UFJF)
barbaraandrade.lettras@gmail.com

1. Introdução

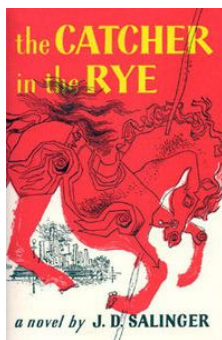
Originalmente publicado nos Estados Unidos, sendo um romance de formação entre os mais lidos neste país, a obra “The Catcher in the Rye” se tornou popular por lidar com temas tipicamente adolescentes como confusão, angústia, linguagem e rebeldia. Uma das principais características que marcam a identidade da mesma é o uso de linguagem coloquial, palavras de baixo calão e o uso de certas palavras e expressões próprias do vocabulário juvenil. Tal uso da linguagem não poderia ser ignorado no momento da tradução, visto que é este que marca a identidade da obra.

O objetivo deste trabalho é verificar como estas escolhas lingüísticas foram passadas para o português, e, para tanto, analisar um número de ocorrências selecionadas de duas diferentes traduções, contrastando-as.

Na língua portuguesa, foram publicadas três diferentes traduções: uma no Brasil, com o título de “O apanhador no campo de centeio”, pelo trio de diplomatas brasileiros Álvaro Alencar, Antônio Rocha e Jório Dauster, Editora do Autor e duas em Portugal: “Agulha no palheiro”, pela editora Livros do Brasil, realizada por João Palma Ferreira e “À espera no centeio”, publicado pela Editora Difel, 2005 e traduzido por José Lima, sendo tratadas neste trabalho as duas primeiras.

A análise se dará à partir das ocorrências selecionadas de ambas as traduções para este trabalho, à luz da discussão do conceito teórico de “equivalência” por Rodrigues (2000), sempre tão presente ao longo do tempo na área da tradução, e do conceito teórico de “correspondência” proposto por Sobral (2008). Ainda é possível estabelecer uma relação entre as edições aqui tratadas e os conceitos de “estrangeirização” e “domesticização” propostos por Venuti (2008).

2. A obra



(Capa da edição mais recente da obra em língua original)

The Catcher in the Rye é um romance do escritor americano J. D. Salinger, publicado inicialmente em formato de revista, entre 1945-1946, nos Estados Unidos e posteriormente editado no formato de livro em 1951, tornando-se um dos romances mais lidos no país. Tornou popular entre jovens leitores por lidar com temas tipicamente adolescentes como confusão, angústia, alienação, linguagem e rebeldia. Foi bastante censurado nos Estados Unidos e em outros países pelo uso liberal de palavras de baixo calão e retrato de sexualidade e dilemas adolescentes. Também lida com questões complexas de identidade, pertencimento, conexão e alienação.

As seguintes informações podem ser encontradas da edição brasileira da obra *O Apanhador no Campo de Centeio*:

Primeira edição publicada em 16 de julho de 1951, pela editora norte-americana Little, Brown & Company.

Ele foi traduzido em quase todos os principais idiomas do mundo.

Publicado originalmente para adultos, desde então se tornou popular entre os leitores adolescentes por tratar de temas de confusão na adolescência, da angústia, da sexualidade, da alienação, da linguagem, e da rebeldia. O protagonista do romance e anti-herói, Holden Caulfield, se tornou um ícone de rebeldia adolescente. Mais de 250 mil exemplares são vendidos a cada ano, e até 2010 cerca de 65 milhões de unidades haviam sido vendidas. Possivelmente encontra-se no ano de 2010 na 50ª edição. A novela foi incluída na lista da "Time" de 2005 um dos 100 melhores romances escritos em Inglês desde 1923, e foi nomeado pela "Modern Library" e seus leitores como um dos 100 melhores romances em Inglês do século 20.

O romance provocou muitas reações negativas por parte da crítica especializada dos Estados Unidos por trazer uma crítica acerca dos valo-

res americanos pós-guerra e o uso de uma linguagem coloquial. As referências sexuais e o uso de certas palavras e expressões foram considerados recursos linguísticos ofensivos, sendo motivo de irritação da parte conservadora da sociedade americana.

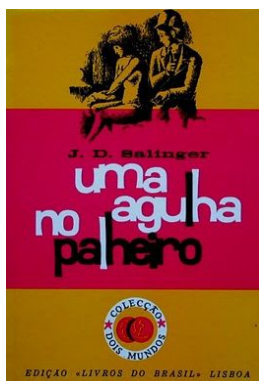
Inevitavelmente, expedições foram promovidas a fim de remover a obra das bibliotecas escolares, fazendo com que o livro fosse banido em muitas escolas privadas e públicas americanas, no intento de proteger os jovens de entrarem em contato com a visão crítica da vida nos Estados Unidos e da linguagem considerada ‘chula’ usada no livro. Porém, mesmo com todas as controvérsias e críticas, milhões de cópias do livro foram vendidas nos EUA, no Reino Unido, e em muitos outros países.

3. *As traduções*

Entre as traduções para a língua portuguesa, aqui serão tratadas a edição brasileira *O Apanhador no Campo de Centeio* e a portuguesa *Agulha no Palheiro*.

Foram escolhidas estas traduções para que se possa comparar as escolhas tradutórias presentes em cada uma delas a partir das diferenças socioculturais de cada país em que foram publicadas e como elas se fazem presentes no ato tradutório. A partir da análise destas edições é possível relacioná-las aos conceitos teórico de “equivalência”, “correspondência”, “estrangeirização” e domesticação”.

Na tradução portuguesa da obra, há uma nota do tradutor, João Palma Ferreira, na qual justifica a escolha do título “Uma Agulha no palheiro”:



Capa da edição portuguesa “Uma agulha no palheiro”

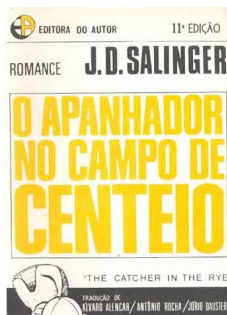
Advertência:

O título português do romance de J. D. Salinger ‘Uma Agulha no Palheiro’ foi especialmente escolhido tendo em atenção a singularidade expressiva desta frase comum portuguesa e não corresponde à e nem pretende ser a tradução do título original norte-americano: ‘The catcher in the rye’, para o qual foi sempre difícil encontrar uma forma suficientemente alusiva e gramaticalmente correcta em todas as que ocorreram ao tradutor.

Supõe-se, pois, que, sem fugir ao que o escritor pretendeu, o título da edição portuguesa marcará incisivamente o espírito deste livro admirável.

J. P. F.

Não há nota dos tradutores da edição brasileira “O Apanhador no campo de centeio” acerca de suas escolhas tradutórias.



Capa da décima primeira edição brasileira “O apanhador no campo de centeio”

4. A escolha das ocorrências linguísticas

Sabemos que a linguagem coloquial, no caso da obra, relacionada à idade dos personagens e principalmente do narrador, possui um conjunto de variantes linguísticas que lhe são peculiares.

A escolha das ocorrências selecionadas para este trabalho se deu pela tentativa de capturar diferentes exemplos, que ocorrem durante toda a narrativa, de marcas de oralidade, palavras de baixo calão e expressões coloquiais que caracterizam tal linguagem e mostrar como estas marcas são tratadas nas traduções da obra escolhidas para análise de acordo com seus contextos socioculturais.

Foram selecionados trechos referentes aos três primeiros capítulos do livro que contém tais marcas e suas respectivas traduções nas edições portuguesa e brasileira. A partir destes trechos serão analisadas as esco-

lhas tradutórias em cada edição à luz dos conceitos teóricos de “equivalência” e “correspondência” aqui tratados.

Aqui serão tratados como “língua fonte” o inglês americano, língua em que foi produzido originalmente o livro, e “língua alvo” o português europeu e o brasileiro, de acordo com as traduções aqui tratadas.

5. *Equivalência e correspondência, domesticação e estrangeirização*

5.1. **Catford e Nida: busca pela equivalência**

A abordagem linguística da tradução, caracterizada pela tentativa de tratar a tradução como ciência nas décadas de 60 e 70, foi desenvolvida principalmente por John Catford e Eugene Nida, tendo como essência a noção de equivalência. Ambos buscavam uma sistematização da tradução e viam-na como uma maneira de estabelecer uma comparação entre línguas. Sua tentativa era de definir o que seria a equivalência e de preservar regras para se alcançá-la, buscando um significado estável partindo de línguas diferentes.

Rodrigues *apud* Oliveira (2007) destaca que, para Catford “as línguas partilham o mesmo status” e as questões culturais não influenciariam a tradução (...) como se não fossem relevantes para o processo” (p. 99)

Para Nida (*apud* RODRIGUES, 2000), “o tradutor deve se esforçar para obter a equivalência, mais que a identidade” e que “esse é apenas outro modo de enfatizar a reprodução da mensagem, em vez da conservação da forma do enunciado”. Nida define em seu livro equivalência como “uma similaridade muito próxima em significado, oposta à similaridade em forma” (p. 65).

Nida propõe uma “equivalência dinâmica”. Seu objetivo seria buscar relacionar o receptor com os modos de comportamento relevantes no contexto de sua própria cultura, em vez de “insistir” que ele compreenda os padrões culturais do contexto da língua fonte para que ele entenda a mensagem.

5.2. **A correspondência**

A “correspondência”, conceito teórico proposto por Sobral (2008) seria definida como “recursos de criação de sentido de uma língua que

podem ser recriados por meio de recursos de outra língua, para produzir efeitos de sentido semelhantes” (p. 76)

A ideia de correspondência implica assim que a tradução/interpretação exprime numa língua – nos termos específicos dessa língua – sentidos que foram expressos em outra língua – nos termos específicos dessa outra língua, o que implica alterações, ajustes, adaptações etc. Trata-se de um processo complexo em que é mais importante exprimir a atitude do usuário (o espírito), aquilo que um usuário quer dizer ao outro (...) (SOBRAL, 2008, p. 82)

5.3. Estrangeirização e domesticação

Para Venuti (*apud* MARTINS):

Um texto (traduzido) fluente é aquele que apresenta características como sintaxe linear, sentido unívoco (ou ambiguidade controlada) e linguagem atual, que emprega – no caso das culturas britânica e norte-americana – o inglês padrão e evita polissemia, arcaísmos, gírias, jargões, mudanças abruptas de tom ou dicção e outras soluções que chamem a atenção para a materialidade da língua, para a opacidade das palavras. (MARTINS, 2010, p. 8)

Para Martins, Venuti

acrescenta um componente ideológico aos dois métodos de Schleiermacher e os denomina *estrangeirização* (o método de distanciamento, que leva o leitor da tradução até o autor do original), e *domesticação* (o que aproxima o autor do original do leitor da tradução por meio da estratégia de fluência, descrita no início desta seção)

(...)

Para ele, a domesticação envolve uma redução etnocêntrica do texto estrangeiro aos valores da cultura receptora (2008, p. 15), produzindo traduções estilisticamente transparentes, fluentes e —invisíveis, com o objetivo de minimizar o caráter estrangeiro do texto traduzido (MUNDAY, 2001, p. 146).

A estrangeirização, por sua vez, impõe uma pressão etnodesviante sobre tais valores da cultura receptora para registrar as diferenças linguísticas e culturais do texto estrangeiro (VENUTI, 2008, p. 15). (MARTINS, 2010, p. 9)

6. Ocorrências selecionadas

Nos trechos abaixo utilizamos as abreviações “Or.”, para indicar trecho do original, “Ag”, para indicar trecho da tradução portuguesa e “Ap” para trecho da tradução brasileira. Foram destacadas as expressões das quais tratamos em *itálico*.

| Página | Original | Ag. | Ap. |
|----------|--|--|--|
| PG1 | <p>1-Or: "(...) the first thing you'll probably want to know is where I was born, and what my <i>lousy</i> childhood was like, and how my parents were occupied and all before they had me, and all that David Copperfield <i>kind of crap</i>(...)"</p> <p>2-"(...) that <i>stuff</i> bores me, and in the second place, my parents would have about <i>two hemorrhages apiece</i> if I told anything pretty personal about them."</p> <p>3-"They're quite touchy about everything like that, especially my father. They're nice <i>and all</i> – I'm not saying that – but they're also touchy <i>as hell</i>. Besides, I'm not going to tell you my whole <i>goddam</i> autobiography or anything."</p> | <p>1-"(...)a primeira coisa que desejarei saber é o local onde nasci, o modo como passei a minha <i>estúpida</i> infância, a ocupação de meus pais, o que faziam antes de eu nascer, e tudo o mais, como se se tratasse de David Copperfield.(...)"</p> <p>2- "(...)essas coisas aborrecem-me, e, em segundo lugar, os meus pais teriam <i>duas hemorragias cerebrais</i> se eu revelasse qualquer facto pessoal que lhes dissesse respeito."</p> <p>3-"são <i> muito</i> sensíveis quanto a essas coisas; especialmente o meu pai. não digo que não sejam boas pessoas, mas são sensíveis <i> como os diabos</i>. além disso, não vou fazer a minha autobiografia ou coisa semelhante."</p> | <p>1-"(...) a primeira coisa que vão querer saber é onde eu nasci, como passei a <i>porcaria</i> da minha infância, o que meus pais faziam antes que eu nascesse, e toda <i>essa lengalenga</i> tipo David Copperfield(...)"</p> <p>2- "(...)esse <i> negócio</i> me chateia e, além disso, meus pais teriam <i> um troço</i> se eu contasse qualquer coisa íntima sobre eles."</p> <p>3- "São <i> um bocado</i> sensíveis a esse tipo de coisa, principalmente meu pai. Não é que eles sejam ruins - não é isso que estou dizendo - mas são sensíveis <i> pra burro</i>. E, afinal de contas, não vou contar toda a <i> droga</i> da minha autobiografia nem nada."</p> |
| PG 5 | <p>4-"I practilly got t.b. and came out here for all these <i>goddam</i> checkups <i>and stuff</i>."</p> <p>5-"It was icy <i> as hell</i> and I <i> damn</i> near fell down."</p> | <p>4- "Foi por isso que ia ficando tuberculoso e vim para aqui."</p> <p>5-"O chão estava <i> coberto de gelo</i> e eu quase caí."</p> | <p>4-"Foi por isso que quase fiquei tuberculoso e tive que vir para cá, fazer <i> essa droga</i> desses exames <i> e tudo</i>."</p> <p>5-"O chão estava <i> coberto de gelo</i> e quase <i> me esborachei tudo</i>."</p> |
| PG 17-18 | <p>6-"I saw it in the window of this sports store when we got out of the subway, just after I noticed I'd lost all the <i>goddam</i> foils. It only cost me <i> a buck</i>."</p> | <p>6-"Vi-o na montra de uma loja de artigos desportivos, mal tínhamos saído do comboio, pouco depois de ter descoberto que havia perdido o equipamento."</p> | <p>6-"Eu o tinha visto na vitrina de uma loja de artigos esportivos quando saímos do metrô, logo depois que descobri que havia perdido a <i> porcaria</i> dos floretes e tudo. Só custou um dólar."</p> |
| PG 23 | <p>7-"No reason. <i> Boy</i>, I can't stand that <i>sonuvabitch</i>. He's one <i> so-</i></p> | <p>7-"Por nada. <i> Raios!</i> Não suporto esse <i> malandro!</i> Não consigo suportar es-</p> | <p>7-"Por nada. <i> Rapaz,</i> eu não suporto aquele <i> filho da puta</i>. Se há um <i> filho</i></p> |

| | | | |
|------|--|--|---|
| | <p><i>nuvabitch</i> I really can't stand.”</p> <p>8-“Something like that – a guy getting hit on the head with a rock or something – tickled the pants off Ackley.”</p> <p>9-“He didn't care if you'd packed something or not and had it way in the top of the closet.”</p> | <p>se <i>malandro!</i>”</p> <p>8-“Uma coisa destas - um indivíduo ferido na cabeça – <i>despertava-lhe o riso.</i>”</p> <p>9-“Não se importava que eu já tivesse feito as malas ou que as tivesse em cima do armário.”</p> | <p><i>da puta</i> que eu não suporto, é ele.”</p> <p>8-“Bastava acontecer uma coisa dessas - um sujeito levar uma pedrada na cabeça ou coisa que o valha - que o Ackley se mijava de tanto rir.”</p> <p>9-“Para ele não fazia diferença se a gente tivesse posto um troço na mala e tivesse que ir apanhar em cima do armário.”</p> |
| PG25 | <p>10-“But he'd give you the <i>goddam</i> tie.”</p> <p>11-“<i>God damn</i> it. I'm old enough to be your lousy father.”</p> | <p>10-“Mas dava-te a gravata.”</p> <p>11-“<i>Raios te partam.</i> Já tenho idade para ser teu pai.”</p> | <p>10-“Mas dava a <i>droga</i> da gravata”</p> <p>11- “<i>Que merda!</i> Com a idade que eu tenho podia ser a <i>porcaria</i> do teu pai.”</p> |

Nota-se a partir dos exemplos acima que grande parte das expressões destacadas são suprimidas ou atenuadas na tradução portuguesa, ao passo que na tradução brasileira usa-se expressões correspondentes na variante coloquial da língua alvo.

7. Considerações finais

No universo dos trechos selecionados para este trabalho, é possível se fazer algumas considerações:

Pode-se dizer que a tradução portuguesa se aproxime mais do conceito de equivalência na medida em que, na maioria das ocorrências selecionadas, busca expressões na língua alvo equivalentes em significado às da língua fonte, desconsiderando aspectos culturais importantes para a identidade do livro, por exemplo, as variantes coloquiais e as marcas de oralidade.

Também é possível afirmar que existe uma tendência desta edição à domesticação, já que observamos uma constante tradução de expressões coloquiais da língua fonte para a norma culta da língua alvo e certa atenuação no uso de palavras de baixo calão, o que faz com que se perca muito do caráter informal e juvenil da obra, uma vez que é narrado por um adolescente, em vista de um contexto sócio cultural mais conserva-

dor, considerando que já está fora alvo de críticas e censura no país da publicação original.

Na edição brasileira, observa-se uma maior aproximação ao conceito de correspondência, considerando que há uma tentativa de encontrar uma correspondência entre a linguagem coloquial utilizada na língua fonte e a da língua alvo, levando-se em conta que expressões como estas dificilmente teriam uma equivalência exata, mas tendo em vista os fatores socioculturais que envolvem cada língua.

É possível constatar uma tendência à estrangeirização através da tentativa dos tradutores de, na maioria das ocorrências selecionadas, passar ao leitor da língua alvo a linguagem adolescente e informal do original, preservando seu caráter irreverente, sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMAGENS disponíveis em: <<http://www.google.com>>. Acesso em: 10-07-2012.

OLIVEIRA, A. R. *Equivalência: sinônimo de divergências*. Cadernos de Tradução, n. 19. Florianópolis: UFSC, 2007.

RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença: uma proposta de desconstrução da noção de equivalência*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. *Tradução e diferença*. São Paulo. UNESP, 2000.

SALINGER, J. D. *The catcher in the rye*. New York: Little, Brown and Company, 1951.

_____. *Uma agulha no palheiro*. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

_____. *O apanhador no campo de centeio*. Edição do Autor, 2010.

SOBRAL, A. *Dizer o mesmo a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Books, 2008.

**À LUZ DOS CANDEEIROS:
O QUE NOS DIZEM OS LIVRINHOS DE ASSENTOS E NOTAS
DE FAZENDAS DA BAHIA
NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX**

Tárcia Priscila Lima Dória (UEFS)

tarciatrabalhos@gmail.com

Dayane Moreira Lemos (UEFS)

dayaneml@yahoo.com.br

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS)

zenaide@uefs.br

1. Introdução

Este trabalho traz um tipo de fonte ainda pouco ou nada estudado sob a perspectiva de uma tradição de cultura escrita nos sertões baianos. Pretendemos, neste trabalho, apresentar pequenos livrinhos ainda inéditos como fontes para o estudo de práticas de escrita em domínio privado, trazendo à tona elementos reveladores de uma escrita ordinária e de foro privado em espaço rural. Os documentos são: *Livrinho de Nascimento*; *Livrinho de Falecimento* e *Livrinho de Notas*, escritos por Secundina Maria Lemos, na Fazenda Boa Sorte, entre os anos de 1923 e 1928; *Livrinho de Notas e Assentos*, escrito por Esmeraldo Cedraz de Oliveira, na Fazenda Trancada/Coité em 1958.

Essas fontes oferecem elementos preciosos para o estudo do português popular baiano rural, pouco estudado em uma perspectiva sócio-histórica, justamente pela deficiência de registros escritos. Logo, *Os elos entre língua escrita, sociedade e cultura podem ser objeto de análise sob diferentes pontos de vista* (SOARES, 1995, p. 5). Dessa forma, interessamos observar a influência da cultura escrita em comunidades rurais baianas.

O português popular brasileiro é uma variedade que se constitui como uma das principais vertentes do português brasileiro (PB), como assume Lucchesi (cf. 1994, 2003). O autor defende que essa variante fincou suas raízes no interior do país, para onde se dirigiu a maior parte da população no período colonial, levada, não pela fala de uma aristocracia de altos funcionários ou de ricos comerciantes, mas pela fala rude e plebeia dos colonos pobres.

2. Descrição do corpus

Na linha de investigação sócio-histórica do PB, a constituição do material empírico para as pesquisas linguísticas, além de apresentar a edição dos documentos, deve, segundo Barbosa (1999, p. 106) avançar na descrição, não só do contexto sócio-histórico do texto, mas das condições de produção, relação entre emissor e receptor, modalidade e estilo, para dar confiabilidade e fidedignidade ao material. Por isso, será realizada a localização espacial e temporal dos documentos que compõem o *corpus*, assim como identificação de dados relevantes acerca dos autores, como naturalidade/nacionalidade, nível de letramento e profissão, através de entrevistas e de indícios encontrados nos próprios livros.

Para a composição deste trabalho, foram selecionados quatro livrinhos de autorias diferentes, a saber:

- a) Livrinhos de Secundina Maria Lemos (Fazenda Boa Sorte, 1923 a 1928):
 - *Livrinho de Nascimento*: Organizado em 60 fólios, apresenta datas de nascimento dos seus filhos e familiares, além da data de casamento de seus pais.
 - *Livrinho de Falecimento*: Organizado em 32 fólios, com informações de datas de falecimento de familiares e amigos da autora.
 - *Livrinho de Notas*: Organizado em 25 fólios, sua estrutura está assim apresentada: inicialmente a autora escreve em forma de versos, em seguida escreve em prosa, com algumas histórias de efeito moral.
- b) Livrinho de Esmeraldo Cedraz de Oliveira (Fazenda Trancada / Coité em 1958)
 - *Livrinho de Notas e Assentos*: Organizado em 12 fólios. Trata-se de anotações de datas de nascimento e falecimento de possíveis familiares.

Conforme Barbosa (1999, p. 106) para a construção de *corpora* confiáveis ao estudo linguístico do português no Brasil, faz necessário tanto explicar o contexto sócio-histórico, quanto o contexto de escritura dos textos a serem editados, a fim de expor à comunidade acadêmica uma amostra que seja reflexo expressivo de um dado momento histórico-social.

3. *Da localização histórica*

Os livros por ora apresentados fazem parte de um acervo particular *stricto sensu*, cuja datação consta das décadas de 20 e 50 do século XX. É oportuno lembrar que esse século, apesar de recente ainda é pouco estudado no que tange às pesquisas de cunho sócio-histórico. Podemos contar, contudo, com uma vasta bibliografia acerca de estudos de textos setecentistas e oitocentistas.

A segunda metade do século XIX ao século XX foi um período marcado por uma série de acontecimentos que influenciaram no processo de escolarização brasileira. Esses fatos tiveram início com o processo emigratório das elites rurais, que conduziu à urbanização, podemos observar a influência da escolarização, a chegada de imigrantes europeus, a extinção do tráfico negreiro e a diluição dos índios na mestiçagem brasileira. Além disso, a partir de 1922, inicia-se o estágio de elaboração da língua literária.

Esses acontecimentos, entretanto, deram início ao que chamamos de valorização da cultura escrita em detrimento da fala. O que se pode perceber é uma configuração linguística voltada para a padronização de regras gramaticais, encontradas em textos de cunho literário, com alto nível de formalidade e letramento daqueles que os escreviam. Geralmente essa cultura escrita estava localizada nos grandes centros urbanos, porém esse mesmo processo não ocorreu de forma simultânea no interior do país. Dessa forma, o português popular brasileiro, na sua modalidade escrita, esteve de fora desses registros por muito tempo.

4. *Da localização espacial*

O *lôcus* de nossa pesquisa está centralizado em duas cidades situadas na região do semiárido baiano: Conceição do Coité e Dom Macedo Costa. Conforme levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referente ao histórico dessas duas cidades, observamos que, no caso de Coité, iniciou-se, no final do século XVIII, a penetração no território com a influência do povoamento das áreas dos atuais municípios Feira de Santana, Serrinha, Jacobina e Riachão do Jacuípe. Assim, formou-se o povoado “Coité” ou “Cuité”, pertencente à Jacobina. Segundo a tradição, seus primeiros povos eram remanescentes de uma Bandeira e procediam de Serrinha.

Com relação à formação histórica de Dom Macedo Costa, temos informações de que a região era primitivamente habitada pelos índios maracás ou maracas. O povoamento do território teve início no século XVII, por agricultores procedentes de Maragogipe, que ali se estabeleceram desenvolvendo a agropecuária. Formaram-se diversas fazendas, entre elas, a de São Roque que originou o povoado São Roque do Bate Quente. O arraial desenvolveu-se em função da agropecuária. Em 1953, foi criado o distrito com o nome de Dom Macedo Costa, ali nascido.

5. *A história da cultura escrita: caminhos inexplorados*

Ao entrarmos nessa questão, não podemos deixar de lado os estudos das políticas linguísticas implementadas no Brasil nos séculos XVIII e XIX e sua influência no processo de escolarização, uma vez que a história da cultura escrita está atrelada a esses fatores. Conforme Mattos e Silva (2004, p.130) *a história detalhada da escolarização no Brasil está à espera de um autor*. De fato ainda não podemos dispor de dados e fontes acabadas sobre um panorama sócio-histórico da escolarização do nosso país. A afirmação de Mattos e Silva pode ser interpretada como um vocativo para darmos o impulso às pesquisas neste campo. Estudos mais antigos como os de Antônio Houaiss (1985) já configuravam sugestões para pesquisas que contribuíssem para a constituição do PB, inseridos na *quarta via* de Houaiss (1985).

Conforme Mattos e Silva (2004), essa quarta via de estudo, proposta por Houaiss, ainda precisa de muita investigação. Em vista disso, desenvolve algumas reflexões sobre o tema, a partir do levantamento demográfico e da escolarização no Brasil, aspectos sócio-históricos considerados por ela essenciais para a compreensão, explicitação e interpretação da heterogeneidade dialetal brasileira, não só do português brasileiro popular como também do português brasileiro culto.

Podemos fazer um breve panorama da constituição das políticas linguísticas no Brasil ao longo do século XIX, nos moldes de Mattos e Silva (2004). Assim, verificam-se três momentos marcantes para a história da alfabetização brasileira: leis pombalinas (séc. XVIII), a partir de então a língua portuguesa passa a ser ensinada nas escolas como língua oficial; vinda da família real para o Brasil e conseqüentemente instalação da sede do Reino de Lisboa para o Rio de Janeiro (início do séc. XIX), que contribuiu para o surgimento da imprensa; surgimento dos normativistas brasileiros, os quais implementaram a norma padrão como variante

de prestígio social (meados do séc. XIX). Apesar de muito bem demarcados, esses fatos trouxeram algumas consequências negativas à sociedade brasileira, no que tange ao acesso aos meios de comunicação e aos bens culturais, incluindo a cultura escrita. Muitos brasileiros, por estarem à margem da sociedade, não tiveram acesso a essas mudanças que ocorrem arbitrariamente de cima para baixo.

No que tange à inserção da Bahia no contexto nacional, podemos fazer um breve histórico, nos moldes de Carneiro e Almeida (2006, P. 651), sobre a criação de escolas na Bahia do século XIX.

O processo de reestruturação do sistema educacional após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, durante a administração pombalina, culminou, posteriormente, na criação de várias leis que buscavam regulamentar a instrução pública, principalmente. Em 3 de setembro de 1772, são criadas as escolas régias ou menores, de ensino de primeiras letras e aulas avulsas, ou maiores, de ensino secundário, a partir da descentralização do período regencial.

A primeira Lei, criada em 1827, determinou a implantação de escolas de primeiras letras nas localidades mais populosas do império. Em 1834 uma nova Lei foi estabelecida, conferindo às assembleias provinciais o direito de legislar sobre o ensino primário e secundário. Com relação à importância dessas leis para a pesquisa de cunho sócio-histórico, as referidas autoras considera-as importantes, na medida em que contribuíram para um levantamento da população em idade escolar nas províncias.

Apesar desses trabalhos já iniciados, com relação à história detalhada da escolarização no Brasil, Mattos e Silva (2004, p.130) afirma que para esse levantamento falta ainda autor. Entretanto, em seus levantamentos sobre a demografia do Brasil colonial e pós-colonial, consegue concluir que a mobilidade social dos escravos no espaço brasileiro pode ter influenciado na expansão do português popular, considerado por ela como o “autêntico” português brasileiro.

O semiárido baiano é uma área ainda pouco estudada, no que tange à inserção da cultura escrita. Assim, nessa região há poucos registros da prática da escrita. Comprova-se, através de trabalhos já concluídos, como os de Santiago (2011), que, em meados do século XX, quando o país já estava em processo de desenvolvimento urbano e industrial, não havia ainda a presença de instituições formais de ensino na zona rural. Os sertanejos aprendiam a escrever em casa, com as mães ou com professoras particulares (os que tinham uma maior condição financeira). Diante disso, nosso *corpus* reflete o pouco acesso à escolarização, mas ao mes-

mo tempo revela a necessidade de manter a prática da escrita como forma de registro e de preservação da memória.

6. Considerações finais

Ao nos propormos à reconstituição da cultura escrita do português popular brasileiro, buscamos delimitar um *corpus* que fosse relevante para esse estudo. Dessa maneira, confiamos nas indicações de Houaiss sobre a *quarta via* de estudo do PB para posteriormente nos debruçarmos sobre o que nos diz Mattos e Silva (2004, 2008) sobre a importância de cruzarmos o processo da escolarização do Brasil com o fator demográfico. Vimos que isso foi indispensável.

Podemos perceber, também, a necessidade de se atentar para o tipo de *corpus* que pretendemos estudar quando o assunto é português popular brasileiro. Para tanto, seguimos as indicações de Barbosa (1999) o qual nos sugere que não podemos construir um *corpus* de forma aleatória, acreditando que nossos objetivos serão alcançados. Precisamos ir mais além, e explicar o contexto sócio-histórico no qual está inserido, quem o produziu, época, local e em que condições. Um dado muito importante na seleção dos *corpora* é saber a naturalidade de quem o escreveu.

Com este trabalho, apresentamos fontes inéditas para reconstituição sócio-histórica do português popular baiano. Pretendemos, posteriormente, fazer a edição e estudo desses documentos.

Revisitamos alguns trabalhos já concluídos, bem como apresentamos notícias do que há de novo na elaboração de *corpora* no âmbito do PHPB. Além disso, buscamos abrir caminhos para novos estudos, apresentando um tipo de texto ainda não muito explorado. Assim, podemos fazer estudos, tais como a descrição das marcas paleográficas e supragráficas, o estudo de campos lexicais, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. G. *Para uma história do português colonial: Aspectos linguísticos em cartas de comércio*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1999.

CARNEIRO, Z. O. N.; ALMEIDA, N. L. F. A criação de escolas a partir de critérios demográficos na Bahia do século XIX: uma viagem ao interior. In: LOBO, T. (Org.). *Para a história do português brasileiro*, v. VI, tomo II, Salvador: Edufba, 2006.

HOUAISS, A. *O português do Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1985.

IBGE: *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 18-07-2012.

LUCCHESI, D. O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, C. (Org.) *Português brasileiro, contato linguístico, heterogeneidade e história*, Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2003, p. 272-282.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

RAMOS, J. M.; VENÂNCIO, R. P. Por uma cronologia do português escrito no Brasil. In: LOBO, T. (Org.). *Para a história do português brasileiro*, v. VI, tomo II, Salvador: Edufba, 2006.

SANTIAGO, H. S. (Org.). *Cartas brasileiras (1809-2000): coletânea de fontes para o estudo do português*, v. 3. Feira de Santana: UEFS, 2011.

SOARES, M. B. *Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas*. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 1995.

A MODERNIDADE E BAUDELAIRE: UM PASSEIO SOLITÁRIO EM MEIO À MULTIDÃO

Veronica Almeida Trindade (UEFS)

velmestradouefs6@gmail.com

Rosana Maria Ribeiro Patrício (UEFS)

rosanapatri@gmail.com

Aleilton Fonseca (UEFS)

aleilton50@gmail.com

1. *Considerações Iniciais*

Com a nova conjuntura econômica trazida pela crise dos paradigmas no século XIX bem como pela relação capital/trabalho a partir da Segunda Revolução Industrial, o mundo mudou drasticamente e passou a ser regido por uma nova ordem social onde o advento da mecanização, das transformações políticas e ideológicas, da produtividade, passaram a ter uma maior relevância para a supremacia do cenário urbano.

Essas disposições modificaram não só a estética urbana com o “acolhimento” dos contingentes humanos oriundos do campo e de toda parte, mas, a própria maneira de percepção de mundo do indivíduo, desde seus valores e costumes à forma de conceber a realidade, linguagem, o “eu” e o “outro”.

Dessa maneira, o indivíduo em sua personalidade passou a ser apenas uma peça da cadeia produtiva, desindividualizado, distante de si e anônimo do resultado de sua atividade profissional.

Não havia mais lugar para uma poesia romântica e sublime nesse cenário de progresso e mudanças. Em tempos de produtividade de compra e venda de mercadorias, o poeta vê-se fora desse contexto e sente-se *deslocado*, “fora do mundo” entrou em crise existencial.

2. *A condição do poeta na modernidade*

Baudelaire é considerado, o “pai” da modernidade estabelecida a partir das dessas grandes transformações econômicas, políticas e sociais, ocorridas principalmente em parte dos Estados Unidos e em parte da Europa do Norte no século XIX. Esse poeta, “viu a modernidade acontecer”, é sem dúvida um ícone da poesia moderna que está situada entre a

decadência do estado de espírito romântico que deu lugar a percepção da complexidade da condição humana e da própria cidade em transição, objeto de reflexão do poeta moderno.

Em relação a condição de solidão em que vivia o poeta em crise no século XIX e sua busca desesperada por uma *pertença* em uma sociedade regida pelas políticas de economia e mercado Hyde (1989) afirma que

Assim isolado, o poeta se interioriza com uma interioridade desesperada, diferente da subjetividade romântica, e junta os fragmentos culturais que lhe dão uma sensação pessoal de pertença e um sentimento de que existe uma ordem, mesmo que pessoal. O poeta, pois, tem seu contexto cultural, mesmo que tenha que reinventá-lo constantemente”. (HYDE, 1989, p. 279).

Nessa perspectiva, em que o poeta sentiu-se “[...] condenado em uma sociedade tão convicta de sua salvação” conforme (HYDE, 1989, p. 277), ele resiste e expressa a multiplicidade da linguagem poética a partir do que vê e nesse sentido tenta exprimir a complexidade das relações urbanas.

Deslocado e expulso da metrópole, o poeta entrou em crise existencial, mas aos poucos procurou exprimir sua dicção lírica em uma voz dissonante que resiste e inscreve uma poesia de observação. Das ruas, do movimento dos carros, do olhar as multidões passarem apressadas, o poeta busca flagrar o instante e restaurar seu ofício lírico e sua *pertença* na metrópole. A poesia da experiência urbana sob o olhar do *flâneur* circunscribe a modernidade e as cidades ocupam posição de destaque como *locus* ideal da poesia e ficção. Nesse sentido, o poeta capta esse instante e o traduz conforme fragmento do poema “*A uma passante*” (A une passante) de Charles Pierre Baudelaire: “*Uma mulher passou, com sua mão suntuosa/ Erguendo e sacudindo a barra do vestido.*” (BAUDELAIRE, 2006).

Esse observador, o *flâneur* percorre as ruas da cidade e a modernidade é notadamente marcada pela contradição. Como vimos a princípio, o poeta moderno entrou em crise, viu-se isolado, fora do mundo, por que sua poesia não é um objeto que deveria ser vendido como coisa no mundo mercadológico. Segundo Aleilton Fonseca, “nenhuma palavra define melhor a condição do poeta no mundo moderno ocidental como essa, deslocamento.” (FONSECA, 2000, p. 45).

Assim, ao perder seu halo, o poeta moderno torna-se um observador em trânsito que procura a sua poesia nas ruas. É de olhar as multi-

dões dos grandes centros urbanos passarem apressadas que o poeta moderno percebe que precisa traduzir o que vê captar o instante e inscrever uma poesia que retrate o momento. Esse *fâneur* percorre as ruas da metrópole para instaurar a poesia da cidade.

Nesse contexto, o poeta só em meio a multidão ocupada e apressada, viu também uma multidão de solitários aglomerados na *urbe*. A temática multidão é notada em toda a obra baudelaireana mesmo indiretamente. Nessa perspectiva, o poeta tenta captar o instante que passa e precisa desesperadamente circunscrever sua poesia ali mesmo nas ruas ao observar as multidões solitárias, sendo o poeta também um andarilho mas não desatento, o poeta observador quer traduzir o que vê e sua poesia precisa brotar ali mesmo, no asfalto.

Já é sabido que no momento da explosão urbana em meados do século XIX se construiu as bases da poesia moderna, Baudelaire assistiu a “derrubada” da cidade velha e “perdeu” sua sensibilidade, mas na crise existencial, percebeu que não existia mais lugar para o mundo romântico e foi assim que surgiu a necessidade de uma nova poesia que traduzisse essa nova sociedade. Nasce uma poesia transcendente e efêmera caracterizando a modernidade.

O soneto “*A uma passante*” (*À une passante*) de Charles Baudelaire mencionado anteriormente é uma nuance da obra baudelaireana na qual percebe-se a instauração da poesia moderna e a passagem para um novo modelo de vida. O poeta instaura e circunscreve uma nova poesia, pois já não tem lugar para a poesia romântica no cenário de transformações emergentes: “*A rua em torno era um frenético alarido/ Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,*”. (BAUDELAIRE, 2006).

Esse poema refere-se “a uma mulher” que passa como passa o instante na movimentada rua da Paris moderna, “*toda de luto*”, a mulher representa a poesia romântica com suas “*pernas de estátua*” que passa e ao mesmo tempo dá lugar a poética moderna que encontra sua poesia em sua solidão, na multidão apressada, no cenário onde tudo se desmancha facilmente e passa, imagem perceptível na última estrofe desse mesmo poema: “*Longe daqui!/ tarde demais! /"nunca" talvez!/ Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste./ Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste.*” (BAUDELAIRE, 2006).

Dessa forma, no poema supracitado, ao observar o “eu” e o “outro”, a passagem da sacralização romântica para a dessacralização. Char-

les Baudelaire em sua posição de *deslocado*, de *expulso* e “fora do mundo”, traduz “o estar” na metrópole e como o homem “se vê” na cidade.

2.1. A modernidade efêmera e os solitários em meio à multidão

O mundo mudou e conseqüentemente a sociedade também, a velocidade trazia a urgência sendo preciso abandonar a poesia dos valores eternos, “o mundo ideal” dava lugar ao “mundo passageiro” e o poeta seria um cidadão no mundo frágil, perecível destinado ao descarte das coisas.

No poema “*As multidões*”, Baudelaire apresenta a percepção da condição humana bem como representa a condição da poesia moderna. Para isso é preciso sair da sua condição intelectual econômica para se tornar “um” com a multidão. Do recinto fechado, (contido), da etiqueta, o poeta antes ser divinal vai para a rua e vê a multidão apressadíssima. Agora o que era privilégio para nobre, que estava em “segredo” nos mosteiros seria divulgado para o povo. Vulgar deriva de vulgo, do povo, por isso divulgar, dá ideia de tornar público. O poeta ao perder sua auréola sai do seu conforto e tem que garimpar as preciosidades que constroem seu ofício lírico. Aos poucos, o poeta moderno passa a sentir-se privilegiado por usufruir da visão da multidão na rua, no asfalto da Paris moderna.

Não é dado a todo o mundo tomar um banho de multidão: gozar da presença das massas populares é uma arte. E somente ele pode fazer, às expensas do gênero humano, uma festa de vitalidade, a quem urna fada insuflou em seu berço o gosto da fantasia e da máscara, o ódio ao domicílio e a paixão por viagens. (BAUDELAIRE, 2006)

Nesse sentido, ao deparar-se com as massas, o poeta tem uma visão carnavalesca “*a festa de vitalidade*” matéria poética, desenvolve o gosto por ser vários, pela “*máscara*”, pela fantasia, por “*ser ele mesmo e o outro*” ou outros ao mesmo tempo.

O poeta goza desse incomparável privilégio que é o de ser ele mesmo e um outro. Como essas almas errantes que procuram um corpo, ele entra, quando quer, no personagem de qualquer um. Só para ele tudo está vago; e se certos lugares lhe parecem fechados é que, a seu ver, não valem a pena ser visitados. (BAUDELAIRE, 2006)

Cabe ao poeta moderno auscultar as multidões, captar o instante e exprimi-lo, pois é tradutor dos sentimentos individuais e principalmente coletivos. O poeta moderno é um homem itinerante, é o passeador solitário.

rio que goza de embriaguez, opera uma linguagem múltipla, largo *espectrum*.

Surge uma poesia dinâmica, diversa, multifacetária que comporta a ironia, a contradição e a intertextualidade, uma poesia visceral, crítica de si mesma, da vida, mas ao mesmo tempo necessária e o poeta não abre mão dela.

Nessa nova conjuntura, é necessário assumir-se ser poeta e homem, ser moderno na contramare da modernidade, para entender a precariedade. Ser poeta na modernidade é ser anônimo, mas que dialoga com as multidões. É ser ele mesmo e o outro, ser altero. Incógnito o poeta visualiza todas as perspectivas, ele deve revelar as experiências. Assim com sua percepção para além dos códigos (Baudelaire liberta o poeta dos códigos) a poesia liberta-se e trata de tudo, do horror, das prostitutas, da embriaguez, do podre, da morte.

Nesse sentido, a vida passa a ser representada nas vivências das situações. Não na castidade da alma e do comportamento. O poeta capta o momento por ser essa a poesia de representação.

Na modernidade poesia é ficção, o poeta é o ser que vê e está sempre em trânsito.

Baudelaire percebeu a vida moderna e a necessidade de dizer o mundo como filtro da experiência. O poema “*O albatroz*” sinaliza a percepção de Baudelaire sobre a condição de poeta como um ser *deslocado*, imagem da extrema ironia do poeta. No poema, há uma comparação do poeta ao albatroz, mas se a poesia não é mais o voo sobre todas as coisas, o poeta passaria a ser o albatroz com os pés no chão. Não mais um ser soberano, dessa forma, acabou o voo, a aura, mas agora seria um homem comum, toda percepção e glória voltaria depois contra ele. Em sua crise, era desdenhado, zombado. O poeta passaria a condição de danação, em sua essência era como um semideus, mas o “estar no mundo” com essa essência deixava-o inerte, o impedia de mover-se, não tinha lugar para essa sacralização.

O Albatroz

Às vezes, por prazer, os homens da equipagem
Pegam um albatroz, imensa ave dos mares,
Que acompanha, indolente parceiro de viagem,
O navio a singrar por glaucos patamares.
Tão logo o estendem sobre as tábuas do convés,
O monarca do azul, canhestro e envergonhado,

Deixa pender, qual par de remos junto aos pés,
As asas em que fulge um branco imaculado.
Antes tão belo, como é feio na desgraça
Esse viajante agora flácido e acanhado!
Um, com o cachimbo, lhe enche o bico de fumaça,
Outro, a coxear, imita o enfermo outrora alado!
O Poeta se compara ao príncipe da altura
Que enfrenta os vendavais e ri da seta no ar;
Exilado no chão, em meio à turba obscura,
As asas de gigante impedem-no de andar.

(Charles Baudelaire, *As Flores do Mal*, 2006)

3. *A perda do halo e visão das multidões em Baudelaire*

O poeta lê a cidade com espanto e ironia, mostra o belo e o feio, traz a ideia de efemeridade. Baudelaire carregado de material bruto de um contexto cultural frenético tenta auscultar as multidões e exprimir através de seus poemas imagens urbanas e as massas como abstração generalizada. A cidade em Baudelaire não tem realidade objetiva (janelas) é para fora da caverna.

Com uma visão das janelas, ampliam-se os ângulos para observação. Mas tudo depende de como se olha e como se ver. *Deslocado* o poeta torna-se um observador andarilho que vai às ruas buscar sua poesia, um *flâneur*. Vai à cidade ou se transporta a ela para contemplar o mundo “real” e também imagético, transitando entre a captação do instante e a projeção dele para o poema.

O poeta quer traduzir o que vê, e revela através de seus poemas o mundo com suas glórias e mazelas a fim de fazer sentido estar nesse palco da maior das construções humanas: a cidade. Mesmo sentindo-se *deslocado* da sociedade urbana-industrial, o poeta *expulso*, excluído, precisa representar a nova linguagem e engendrar uma *pertença* ainda que *deslocado*, e o faz através de uma voz (não individual) que não quer calar, que expressa o contexto urbano e a vida cotidiana, as multidões, em uma voz coletiva que reverbera o lugar da poesia na modernidade, que resiste tecendo e destecendo a complexidade humana, decifrada e imediatamente devorada nas cidades.

No poema “*A Perda da Auréola*” de Charles Baudelaire nota-se no diálogo do poeta insigne com um ser também anônimo, a extrema ironia em que o eu lírico trata a sacralidade do poeta (dessacralização) ao perder o halo comprovada no verso que segue: “Olá! O senhor por aqui

meu caro? O senhor nestes maus lugares! O senhor bebedor da quintessência e comedor de ambrosia! (...)”.

Nos versos, “bebedor da quintessência” / “e comedor de ambrosia” o eu lírico ironiza a condição do poeta “perdido” na metrópole, *expulso, deslocado*. No poema supracitado, o poeta moderno assume-se homem comum: “E eis-me aqui, igual a você, como você vê”.

Insigne já percebia o até então “não poético”, a sujeira, a lama, via e previa o caos móvel da modernidade.

(...) Agora mesmo, quando atravessava a avenida, muito apressado, saltando pelas poças de lama, no meio desse caos móvel, onde a morte chega a galope de todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, em um brusco movimento, escorregou de minha cabeça e caiu na lama do macadame (...).

Inaugurada a poesia da cidade, Baudelaire percebe o surgimento de novas ruas, o crescimento monstruoso que o fascina e o assusta, mas é de observar as massas, as multidões que esse poeta percebe também o inevitável caos, a cidade, seu esplendor e suas mazelas.

O poema “A uma passante” de Charles Baudelaire inscrito em “As flores do mal” transcreve a captação do instante pelo poeta andari-lho. Com ênfase para o olhar e captura do instante, traz a figura de uma mulher que (representa a Paris do sec. XIX), musa em meio à multidão apressada, surda e anônima. E essa condição do poeta, *deslocado e expulso* traduz o fascínio e a repulsa pelo novo contexto que se apresenta e define a modernidade. Na modernidade, não havia mais lugar para uma poesia clássica e seus conceitos eternizantes. O poeta se viu deslocado, fora do mundo, em crise na modernidade.

A panorâmica das cidades é destacada na poesia moderna de maneira latente com um esticamento da linguagem e um traçado cronométrico do cotidiano citadino marcado vezes pela louvação vezes pela ironia, pela contradição e pela efemeridade das coisas.

[...] a poesia moderna consegue exprimir simultaneamente o esgarçamento da linguagem, a mecanização, a padronização e planejamento cronométrico da vida e do cotidiano, a relativização dos sentidos, o achatamento do passado e o esvaziamento do futuro. Mas exprime também a potencialização da capacidade perceptiva, o adensamento da experiência temporal pelo efeito da aceleração, a interação holística de todos os elementos num conjunto intrincado e indissociável. (SEVCENKO, 1994, p. 64)

Charles Baudelaire conseguiu como ninguém traduzir sua época e trouxe o estabelecimento de uma poesia nova que lê e traduz o cotidiano

no instante, e tenta desestabelecer e estabelecer as relações entre os homens.

Para Calvino (1990, p. 11) “Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode nos dar”. Nesse sentido, a literatura é um vasto campo de conhecimento no que diz respeito à paisagem urbana e natural, formação humana e cidadina por proporcionar uma multiplicidade de diretrizes que norteiem o pesquisador urbano e por possibilitar lentes para um aguçamento da visão das cidades por um veio e viés que lhe é inerente.

E é através das cidades que se capta um momento espaço/tempo, que se conta, cria e recria um momento que constituam o ambiente do escritor e também coletivo.

De acordo com o sociólogo Zygmunt Bauman, a respeito das relações espaço/tempo, “a história do tempo começou com a modernidade. De fato, a modernidade é talvez mais que qualquer outra coisa, a *história do tempo*: a modernidade é o tempo em que o tempo não tem história.” (BAUMAN, 2001 p.128-129). Para Bauman (2001), o mundo da modernidade com seus veículos os quais proporcionaram o encurtamento de distâncias e conseqüentemente uma maior possibilidade de viagens em menos tempo, trouxe mudanças no pensamento humano na sociedade e o tempo pôde ser manipulado, encurtadas as distâncias. “O tempo é diferente do espaço porque, ao contrário deste, pode ser manipulado; tornou-se um fator de disrupção: o parceiro dinâmico no casamento tempo-espaço.” (BAUMAN, 2001, p. 130). O tempo se tornou dinheiro, e para ampliar o espaço, o tempo mutável, teria que ser cada vez mais dinâmico já que a modernidade nasceu engendrada na aceleração e o espaço seria valor e o tempo a ferramenta para se adquirir a expansão espacial e eliminação de tempo desperdiçado.

Assim, com o advento da modernidade das coisas instantâneas a cultura se projeta a lugares inexplorados e muitas coisas aprendidas no passado perderam sua utilidade. No entanto, Bauman diz que:

A memória do passado e a confiança no futuro forma até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre assumir a responsabilidade e viver o momento. (BAUMAN, 2001, p. 149).

Na modernidade, tenta-se rever através de trajetória pessoal compreender o presente e verbalizar. E isso fez o poeta da modernidade

Charles Baudelaire ao tentar entender e transmitir seu tempo e sua crise existencial.

Imagens dos escombros citadinos, são descritos através da linguagem do poema em seu arranjo lírico, repensadas na atualidade e também questionadas em relação ao local da cultura.

4. *Considerações finais*

Dessa posição de *deslocado*, o poeta e a poesia aos poucos ergue-se com Baudelaire caracterizando a modernidade e suas nuances. E assim como a crise dá suporte para a renovação, a modernidade é intrinsecamente contraditória e efêmera.

Uma poesia que resiste em existir veste-se com uma nova roupagem. Surge, portanto uma voz ainda não ouvida antes, com um timbre capaz de elevar ao extremo sua altura. Nasce a poesia moderna ou da modernidade que através da crise existencial do poeta e do seu olhar atento, retrata o cotidiano citadino, o movimento das ruas, o barulho das máquinas, o flagra do instante, “o visível” e “o invisível” em um emaranhado de fios que constituem a teia da complexidade humana e também cidadina.

Nesse esforço em “sobreviver”, o poeta muitas vezes se rebela contra a banalização da poesia em um mundo dos contratos de trabalho e da tecnologia em que as relações de produção e consumo ditam as normas preestabelecidas pela burguesia.

No entanto, assim como se rebelava, o poeta também louva as novas engrenagens tecnológicas, o progresso, o esplendor e “tentáculos” das cidades e seu avanço. Nesse veio e viés, nessa perspectiva de recusa e aceitação, a poesia moderna consegue exprimir o esgarçamento da linguagem, a mecanização, a ordem e a desordem, a complexidade da condição humana, do próprio ser expressa pelo “estar” na cidade, *locus* principal da ficção e da poesia moderna, cenário dos acontecimentos humanos palco principal para atuação do homem moderno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELAIRE, Charles Pierre. *As flores do mal*. Tradução: Ivan Junqueira. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRADBURY, Malcolm; MACFARLANE, James. *Modernismo: guia geral (1890-1930)*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DIAS, Márcio Roberto Soares. *Da cidade ao mundo: notas sobre o lirismo urbano de Carlos Drummond de Andrade*. Vitória da Conquista: UESB, 2006.

FONSECA, Aleilton; PEREIRA, Rubens Alves. (Orgs.). *Rotas e imagens: Literatura e outras viagens*. Feira de Santana: UEFS/Coordenação de Literatura e Diversidade Cultural, 2000.

FONSECA, Aleilton. O poeta na metrópole: “expulsão” e deslocamento. In: ____; PEREIRA, Rubens Alves. (Orgs.). *Rotas e imagens: Literatura e outras viagens*. Feira de Santana. UEFS. Coordenação de Literatura e Diversidade Cultural, 2000, p. 45-48.

HYDE, G. M. A poesia da cidade. In: *Modernismo: guia geral (1890-1930)*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 276.

LE Goff, Jaques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

SEVCENKO, Nicolau. MetrÓpole: matriz da lírica moderna. In: PECHMAN, Robert Moses (Org.). *Olhares sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CIENTÍFICO E SEUS DESDOBRAMENTOS INTERTEXTUAIS

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)
acdorsa@uol.com.br

1. Linguagem e texto na produção científica acadêmica: aspectos pontuais necessários

A linguagem enquanto instituição social precisa ser vista de forma sistemática como um conjunto de representações na consciência dos indivíduos falantes de acordo com o pensamento de Coseriu (1987), complementado por Palomo (2001, p. 12) conceituando-a como “atividade criadora por desenvolver uma sequência de atos (processos) que lhe dá existência concreta, tornando-a um fenômeno”.

Amplia este olhar sobre esse tema, Charaudeau (2009, p. 32-33), pois segundo a sua concepção, “o ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, mas dependente de “filtros de saberes, que constroem tanto o ponto de vista do enunciador, quanto do ponto de vista do interpretante”.

Uma contribuição importante vem de Kleiman (2008), ao afirmar que as estratégias de ação pela linguagem são adquiridas na e pela prática social e nela estão inseridos os saberes envolvidos na atuação docente. Para a autora, os saberes implicam:

habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos socio-cognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. (KLEIMAN, 2008).

Nesse contexto, nas palavras de Kristeva (1970) o texto é, pois uma produtividade ao significar que: 1) a sua relação com a língua da qual faz parte é redistributiva (destrutivo-constitutiva), sendo, por conseguinte, abordável através de categorias lógicas mais do que puramente linguísticas; 2) é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, vindos de outros textos, cruzam-se e neutralizam-se.

O texto então pode ser visto de acordo com Travaglia (1997):

como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (TRAVAGLIA 1997, p. 67)

De acordo com Marcuschi (2008), ao afirmar que a compreensão textual não equivale a decodificação de mensagens e sim operações que propiciem a construção de sentidos:

[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. (MARCUSCHI, 2008, p. 93)

O universo tratado nesse minicurso volta-se ao texto científico, no espaço discursivo acadêmico sendo assim, contribui o pensamento de Koch (2004, p. 21) ao definir o texto não como um produto mas sim como um fenômeno discursivo reconhecido pelas pessoas em um determinado contexto.

Amplia o assunto a autora, quando afirma que o texto passa a ser resultado de processos mentais, ou seja, de abordagem procedural segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social pois:

[...] eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais (comparando entre si diversas possibilidades de concretização dos objetivos e selecionando aquelas que, na sua opinião, são as mais adequadas), mas certamente também por ocasião da atividade da compreensão de textos. (KOCH, 2004, p.21)

Evidencia-se nesse contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras e sim a seus significados culturais e sociais.

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e, portanto, compartilhados se faz por meio da linguagem.

Percebe-se inicialmente que ainda que grande parte dos alunos traga para os bancos da universidade, um acervo de conhecimentos advindos de suas experiências profissionais; como produtores textuais, des-

conhecem alguns dos requisitos principais de textualidade necessários à elaboração do texto acadêmico alguns por absoluto desconhecimento dessa prática, ainda que sejam docentes, outros por trazerem dificuldades estruturais na sua capacidade leitora, interpretativa e produtora textual.

Contribui sobre esse assunto, Simões (2005, p. 3) quando ao falar da importância da leitura na academia reflete que “ seu emprego e ajuste às circunstâncias originais criadas nos textos propiciam o alargamento dos horizontes linguísticos e culturais do leitor e permitem a recriação da malha textual de que se constitui o pensamento e o conhecimento humanos”.

O texto científico como o “discurso do saber” compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo, produzido solitariamente pelo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do "saber" e o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o "saber" adquirido. (SILVEIRA, 1991, p. 1)

Amplia esta visão, Ferreira (2008), ao referendar os três princípios clássicos com relação à comunidade científica:

- i. Princípio da disseminação: refere-se à visibilidade dos resultados de modo que possam ser usados pela comunidade científica;
- ii Princípio da fidedignidade: refere-se à revisão pelos pares com o intuito de conferir validade e qualidade ao conteúdo;
- iii. Princípio da acessibilidade: refere-se à organização, à permanência e ao acesso ao conteúdo científico pela comunidade científica.

Com base neste conceito, infere-se que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas científicas e anais de eventos científicos.

A reconstrução da informação em conhecimento é um trabalho individual e que exige um produtor textual ativo neste processo, para que o conhecimento de fato ocorra e haja aplicabilidade no mundo acadêmico e na sua vida profissional.

Evidencia-se então o papel relevante docente na interação com seus alunos, pois nesse contexto, a sua função como mediador das práticas discursivas necessárias na elaboração dos diferentes textos científicos

cos, contribuirá decisivamente para que a produção acadêmica de seus alunos alcance a efetividade necessária.

Sua intervenção também será contributiva para que o aluno desenvolva suas competências discursivas no uso de diferentes gêneros textuais acadêmicos além de sua capacidade cognitiva e discursiva, sendo capaz de construir textos que sejam produtos de observação, reflexão, indagação, produção de uma consciência crítica e autonomia intelectual e social.

Embora não existam textos puros, pode-se dar conta de alguns modelos de sequências textuais: o texto argumentativo, o texto explicativo, o texto descritivo e o texto narrativo. É possível encontrar em um mesmo texto estas sequências textuais, sendo que alguns traços são marcantes em cada um desses tipos.

O texto argumentativo procura convencer ou persuadir, influenciando ouvintes ou leitores para a adesão a determinados produtos ou pontos de vista. Nos textos científicos, a argumentação é uma espécie de suporte para as ideias do autor, sobre determinado assunto, conforme se verifica, por exemplo, nas dissertações, teses ou mesmo artigos científicos.

O texto explicativo é encontrado nos livros didáticos, permeia o caminho para a compreensão de uma informação já existente, utilizado para exposição de um tema ou um assunto com o objetivo de buscar respostas às questões emergentes do tema ou assunto suscitado. Tem por características básicas o uso do presente do indicativo, de adjetivos descritivos, de advérbios, de comparações e analogias.

No texto narrativo, há uma modalização das ações relatadas a partir de diferentes momentos do percurso narrativo e estas ações são determinadas pelas categorias do crer, do querer, do dever, do saber e do poder explícitas ou não no enunciado.

2. A comunidade científica e a produção oral e escrita

A comunidade científica é percebida como um espaço de produção, circulação e de socialização de conhecimentos e envolve um conjunto de professores e pesquisadores docentes e discentes que desenvolvem suas atividades acadêmicas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão nas instituições de educação superior e nas instituições de pesquisa.

Neste contexto, é considerada por Le Coadic (1996, p. 33), “redes de organizações e relações sociais formais e informais, que desempenham várias funções e uma delas, a mais dominante é a da comunicação”, já Silva (2002, p. 23) as considera como “um tecido de fluxos e relações sociais no seio das quais se assimila, produz e se propagam conhecimentos, logo, a sua identidade é profundamente sociocognitiva e, mesmo, política”.

Ao falar das comunidades científicas no Brasil e na Argentina Lovisolo (1997) volta-se para o campo da universidade e deixa claro que esta formação pode e deve ser tratada a partir da ótica da mudança social. Na concepção do autor, é na universidade, o lugar dominante de formação dos investigadores e pesquisadores na maioria dos países, sendo assim, o desenvolvimento da comunidade científica implica condições de dependência (econômicas, políticas, educativas e culturais) e de atores externos (elites políticas, militares, religiosas e empresariais fundamentalmente).

Enfatiza alguns aspectos importantes para o desenvolvimento desta comunidade, como mudança social e cultural para o Brasil ainda que alguns críticos apontem esta comunidade como criadores, poetas ou revolucionários:

- o reconhecimento do papel social do cientista,
- a sua legalidade e legitimidade,
- os esforços de financiamento de formação e produção científica
- as esperanças postas nas suas contribuições para a sociedade.

Ao afirmar que hoje no Brasil, mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros de investigação das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados), Lovisolo (1997) afirma que:

[...] assim, pensar a formação da comunidade científica implica pensar a dinâmica das universidades. A SBPC, criada em meados da década de 1940, tornar-se-ia a grande voz política de representação dos cientistas, de divulgação e valorização da ciência, além de um mediador poderoso da comunidade científica com os organismos nacionais de regulação e fomento da atividade científica. (LOVISOLO, 1997, p. 271)

3. Os gêneros textuais acadêmicos: percalços enfrentados

Coube a Bakhtin (2004), introduzir a noção de gêneros para outras práticas sociais, além do campo da Poética e da Retórica, e tornar-se o precursor da concepção de gênero discursivo sob o ponto de vista sócio interativo/dialógico/histórico, chamando atenção para a característica dialógica e essencialmente histórica da linguagem.

De acordo com as concepções do autor, há impossibilidade da existência de um enunciado neutro, pois se um enunciado emerge de um contexto cultural pleno de significados e valores há uma tomada de posição neste contexto.

Aponta Bakhtin (2004) três características comuns a qualquer gênero textual, sintetizadas por Rojo (2005, p. 196):

Os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através de gêneros; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e de forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Nos estudos de Swales (1990, p. 45-46), a partilha de um conjunto de propósitos comunicativos que é reconhecida pela comunidade discursiva à qual pertencem, trazem à palavra gênero três conceitos chaves:

– como evento comunicativo: onde a linguagem desempenha um papel significativo e indispensável;

– como propósito comunicativo: “os gêneros são veículos de comunicação para a realização de objetivos”;

– como comunidades discursivas- o autor propõe seis características necessárias: objetivos compartilhados pelos seus membros, o veículo de comunicação entre seus membros que serve tanto para informação como também para dar *feedback* e garantir a manutenção do sistema de crenças e valores da comunidade, o uso de uma seleção de gêneros para a consecução dos objetivos, a utilização de um léxico específico pela comunidade, um número de membros com conteúdo relevante.

Para Marcushi (2008, p. 150), os gêneros não são entidades formais, mas sim “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, ações conteúdos, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organizações retóricas”.

No Brasil, as contribuições decisivas de Marcuschi (2008), têm trazido ao estudo dos gêneros novos olhares, pois para o autor ao operarem em determinados contextos como formas de legitimação discursiva, os gêneros se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhe dão não só sustentação como justificativa individual. (DORSA, Castilho, 2011, p. 5)

O texto científico enquanto gênero textual científico é visto de diferentes formas, para Barros (2009), *apud* Dorsa e Castilho (2011), pois ele não se direciona apenas à academia e sim à humanidade, razão pela qual deve ter características que o façam universal e acessível a todos, como: objetividade, clareza, impessoalidade, linguagem técnica, recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências. Por ser um objeto complexo e plural que se materializa por meio de gêneros diferentes, tais como:

1). Gêneros didáticos: Resumos, Resenhas, Relatórios, Projetos e outros.

2). Gêneros de divulgação: Artigos, Resenhas, Ensaio.

3) Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: Monografia, Ensaio, Dissertação, Tese, Memorial.

Para Bakhtin (1997, p. 303, *apud* MARINHO, 2010, p. 367), o domínio de um gênero é um comportamento social e isso significa: que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos na identificação dos gêneros textuais, podemos citar a elaboração do artigo de pesquisa como uma prática social, cujo propósito é o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Em razão da pouca familiaridade com a noção do discurso científico acadêmico, “trabalhos produzidos por acadêmicos apresentam-se como colchas de retalhos composta de noções diversas e desconectadas sobre um campo de conhecimento”. (FIGUEIREDO & BONINI, 2006).

Reforça esta questão Guiraldelo (2006, p. 18) ao afirmar que na escrita do artigo, monografia, dissertação:

as dificuldades esbarram em analisar os registros, relacionar a revisão de literatura à análise dos registros necessários para escrever o resumo do trabalho

ou as considerações finais. A falta de comprometimento com a leitura de cada texto, o procedimento da “montagem do texto” cortar/colar, é tão comum em muitos textos acadêmicos, a partir do advento da informática e da cibernética.

Outro percalço apresentado relaciona-se com a falta de competência textual e gramatical, os mestrandos apresentam sérios problemas com as estruturas frasais ao elaborarem parágrafos longos, obscuros, entrecortados no uso excessivo de orações subordinadas, refletindo em textos sem nenhuma legibilidade pela ausência de clareza, coesão, coerência e correção gramatical.

Portanto, a importância do domínio das habilidades demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

O baixo conhecimento linguístico e quase total desconhecimento da forma de apresentação do texto científico pode ser um dos responsáveis pelo equívoco cometido de que comunidade científica é segundo Zamel (2003), monolítica e imutável e suas entidades facilmente identificáveis por meio de uma construção de comportamentos e ações padronizados.

Para Ramires (2007) na verdade, o espaço da comunidade científica é dinâmico e plural e seus membros são engajados na produção de conhecimento e na interação social por meio do discurso, concretizados por diferentes gêneros textuais.

O professor nesse contexto tem um papel importante, pois inserido em um contexto de ensino e pesquisa pode propiciar que “sua produção textual seja responsável por formular a representação de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua”. (RAMIRES, 2007, p. 4)

Compartilham com este pensamento Dorsa e Castilho (2011), para tanto seja nas produções acadêmicas de sua responsabilidade ou nos trabalhos que orientar se torna necessário “que o professor desenvolva métodos e técnicas de análise crítica de fontes para se tornar uma evidência e não apenas conceitos vagos feitos sem qualquer rigor científico”. (DORSA, CASTILHO, 2011, p. 3).

4. A intertextualidade e sua utilização na produção textual acadêmica

A leitura de textos diversificados, fichamentos de livros, resumos, sínteses ajudam e muito o acadêmico em sua produção textual, intertextual e outros escritos discursivos, mas é preciso que ele saiba escolher bem a temática e o referencial teórico que vai trabalhar, pois nenhum indivíduo consegue escrever sem informações.

Redigir no contexto da universidade, é segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 22), produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos, pois cada um tem funções diferentes, como gênero pode ser reconhecido pela maneira particular de ser construído em relação ao tema e objetivo, ao público-alvo, à natureza e organização das informações incluídas no texto.

Outro quesito importante é que o aluno precisa praticar a intertextualidade (diálogo entre textos). A intertextualidade engloba as várias modalidades pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor a compreensão de um determinado texto, de acordo com os estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981).

Dentre os critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981), que fazem com que um texto seja um texto e não uma soma aleatória de frases, desponta a coerência como fator fundamental na medida em que, atingindo uma dimensão global, é ela que dá sentido ao texto.

Ou seja, o texto, é uma unidade de sentidos, que pode ser interpretada de diferentes formas, um mesmo texto dificilmente apresenta resultados idênticos, os leitores podem interpretar de forma diversa os fatos apresentados e os mecanismos envolvidos no processo de compreensão do texto, são fundamentais, para efetivar a atividade da leitura.

De acordo com Dorsa e Silva (2011), os fatores da textualidade, também estão intimamente ligados, com a discursividade, sendo assim, toda produção textual não acontece no vazio, pois o texto se relaciona de alguma forma, com outros anteriormente produzidos e é nesse sentido que se diz que eles estão em constante e contínua relação uns com os outros. Esta relação entre um texto em particular e os demais é o que se tem chamado de intertextualidade.

Quando um leitor se depara com um texto, o primeiro requisito para que se inicie o processo de compreensão é que ele possua conhecimento prévio a respeito dos elementos linguísticos, como os itens lexicais e as estruturas sintáticas, presentes nos enunciados que lhe são propostos. Esses conhecimentos

prévios são ativados, fazendo com que o nível de compreensão seja compensado. (DORSA & SILVA, 2011)

A intertextualidade é “um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens” (SILVA, 2002, p. 12). O professor deve, então, investir na ideia de que todo texto é o resultado de outros textos. Isso significa afirmar que não são puros, pois a palavra é dialógica.

Assim, de acordo com as concepções do autor, a utilização da intertextualidade deve servir para o professor não só conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso como também utilizar um modo mais criativo de verificar a capacidade dos alunos de relacionarem textos.

Para Koch e Travaglia (1997, p. 88), a intertextualidade “diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes” e estes fatores são atinentes a três esferas, relacionadas ao conteúdo, à forma e à tipologia textual.

Quando se refere ao conteúdo associa-se o conhecimento de mundo que permite o acesso a qualquer tipo de informações que dependam de um conhecimento prévio; quanto à forma remete-se a uma outra forma textual que tenha semelhança e já esteja consagrada no imaginário do leitor; e ela pode ou não estar vinculada à tipologia textual.

Para Koch (2004), a intertextualidade pode ser de dois tipos: explícita – referência direta e aberta à fonte do intertexto; como exemplo:

tem-se a presença de citações sempre muito presentes em textos acadêmicos as quais são tomadas como ratificações ou justificativas para a apresentação de uma determinada teoria ou de um determinado ponto de vista a partir de um discurso particular e articulado no sentido de transmitir ideias e hipóteses de forma a atrair a confiança do leitor mediante o estatuto do testemunho. Em outras palavras, a tomada do discurso do outro como forma de referendar explicitamente uma ideia – o testemunho – auxilia a inserção do TA em outros níveis como a informatividade e a aceitabilidade, por exemplo (SANTOS,s/d)

A autora em 2008 estabelece mais especificamente estabelecidas as categorias:

- i) intertextualidade temática, encontrada em textos que partilham o mesmo tema;
- ii) intertextualidade estilística, que reproduzem certos estilos de escrita, variedade linguística, encontrados, por exemplo, em paródias;

iii) intertextualidade explícita, quando a fonte do texto é mencionada;
e

iv) intertextualidade implícita, quando não é citada a fonte, tendo, o leitor, a tarefa de resgatar em sua memória discursiva, aspectos que produzam a compreensão (KOCH et al., 2008, p. 17-30).

Na concepção de Chareaudeau e Maingueneau (2004, p. 289) ao classificarem a intertextualidade em externa – entre discursos de campos discursivos diferentes e interna – entre discursos do mesmo campo discursivo.

Já para Bazerman (2006, p. 103), a intertextualidade “não é vista somente como uma questão dos outros textos a que um escritor se refere, mas também como esse escritor usa esses textos, para quê os usa e como se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”.

O autor denomina as categorias de intertextualidade de *técnicas de representação intertextual* e essas representam os níveis de reconhecimento dos enunciados de outrem. São elas segundo Bazerman, 2006, p. 94-96) citado por Portugal (2010, p. 7)

- i) citação direta, que, mesmo sendo claramente identificada como do autor original, apresenta a interlocução ativa de quem a seleciona para o seu texto, uma vez que pode ser recortada aos moldes do escritor do novo texto;
- ii) citação indireta, que, reproduz o discurso original, identificando a fonte;
- iii) menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações, que depende do grau de familiaridade do escritor do novo texto com o assunto;
- iv) comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada;
- v) uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos;
- vi) uso de linguagem e de forma linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.

5. Considerações ainda que parciais

Este artigo ainda que inconcluso, abre possibilidades para o aprofundamento por meio de novas pesquisas. A discussão sobre a comunidade científica, a acessibilidade e divulgação das comunidades virtuais que tratam de assuntos relativos às ciências têm gerado muitas discussões entre pesquisadores, editores, autores e leitores.

Não basta apenas o aluno escrever, é preciso saber comunicar. Assim, a eficiência e a clareza textual são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido. Portanto, a importância do domínio das habilidades, demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas e por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

É fundamental o domínio das categorias de intertextualidade para a elaboração textual acadêmica em razão de que elas podem servir como elemento mediador entre os diferentes diálogos estabelecidos a partir das vozes discursivas selecionadas na elaboração do texto científico pelo autor pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Juliene da Silva. *Margens do texto científico*. Disponível em: <http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf>. Acesso em: 31-05-2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1987a.

_____. *O homem e sua linguagem*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca; Marília Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987b.

_____. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

DORSA, A.; CASTILHO, M. A. O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor na sua prática docente. I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*, vol. 1, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2011.

DORSA, Arlinda; SILVA, Daniele B. F. Momentos de reflexões colaborativas em ambiente virtual: uso de estratégias textuais. *Revista Querubim – revista ele-*

trônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 07, n. 13, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

KOCH, I. V. G.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOVISOLO Hugo. Comunidades científicas: Condições ou estratégias de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 59, agosto, 1997.

LE COADIC, Y. F. *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. In: *Eccos Revista Científica*, v. 3, n. 2 (dezembro 2001). São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2001, p. 9-16.

PORTUGAL, Rosany Aparecida. A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. I CIELLI. Colóquio Internacional de Linguística e Estudos Literários. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 9, 10 e 11 de junho de 2010 – *Anais...*, [2010].

SANTOS Aparecida dos. *A intertextualidade na construção de sentido de textos acadêmicos*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/12/04.htm>>.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. A organização textual do discurso científico na revisão. *Revista Tema*, n. 16, abr./ago.1992, Teresa Martin, São Paulo, 1992.

_____. O discurso científico e a organização textual de artigos de pesquisa. *Anais do V Seminário do Cellip*, UEM, Maringá, 1992.

_____. Um estudo textual de ensaios científicos: variabilidades e constâncias. *XXII Anais de Seminários do GEL*, v. 2, Instituição Moura Lacerda, Ribeiro Preto, São Paulo, 1993.

_____. Aspectos da argumentação científica. *Estudos linguísticos*, nº XXV, GEL, UNESP, Rio Preto, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A TEORIA DE GÊNEROS BAKHTINIANA EM TEXTOS ORAIS DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Patricia Jerônimo Sobrinho (UNIGRANRIO)
professoremacao@gmail.com

1. *Introdução*

Diferentes tipos de textos³⁷ circulam na sociedade, difundidos em jornais, revistas, televisão, cartazes, outdoors, internet, dentre outros. Essa variedade de textos advém da necessidade de o sujeito se expressar diante de um público cuja situação comunicativa é limitada e determinada. Diante das novas solicitações de padrões comunicativos surgem os gêneros textuais.

Os gêneros textuais podem ser entendidos como formas de manifestações linguísticas orais e escritas, produzidas pelos sujeitos em diferentes situações sociocomunicativas. Debates, declamação de poemas, conversas, piadas são exemplos de gêneros textuais orais. Já uma notícia de jornal, um poema, uma carta, um artigo, são gêneros textuais escritos.

Bakhtin define os gêneros como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). São as necessidades comunicativas de uma sociedade que determinam o uso dos gêneros. O fato de os gêneros seguirem os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas ocasiona uma infinidade de gêneros, impossibilitando registrá-los quantitativamente.

De acordo com o autor “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (2003, p. 262). Inúmeras esferas de atividade humana (esferas sociais) são organizadas com finalidades específicas de interação: familiar, escolar, literária, acadêmica, científica, publicitária etc. Essas esferas possuem suas formas convencionais de interação, representadas por diferentes gêneros, cada um com características referentes à esfera que representa.

³⁷ Neste trabalho também serão considerados textos, as imagens – textos visuais que expõem verbalmente o que se quer dizer utilizando outros meios comunicativos, como: figuras, gestos, objetos, cores, ou seja, signos visuais.

A publicidade/propaganda³⁸ é um gênero textual que pode ser visto em inúmeros lugares e em diferentes maneiras. Aparece em variados veículos: cartazes, banners, televisão, rádio, panfletos, internet etc., e utiliza uma linguagem que pode variar conforme o público e o propósito, mas, geralmente é direta, clara, marcada pelo uso da função apelativa, de trocadilhos, de figuras de linguagem.

Esse gênero, publicidade/propaganda, dependendo do suporte em que ele circule, pode ser escrito (panfleto, folder, cartaz) ou oral (televisão, rádio). No entanto, no presente artigo, somente será investigado o gênero oral, uma vez que o objetivo é analisar a publicidade/propaganda televisiva, levando em consideração os três elementos bakhtinianos que caracterizam os gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Embora seja uma prática comum usar os termos *publicidade* e *propaganda* como sinônimos, optou-se, neste estudo, adotá-los de forma diferenciada na seção que tratará da análise. Assim, o material referente ao banco será chamado de *propaganda institucional* e o material referente ao carro, de *publicidade de produto*, seguindo a classificação de Pinho (1990), que será explicada no decorrer do trabalho. Esses materiais foram veiculados na televisão aberta no ano de 2011.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a segunda seção corresponde aos elementos, propostos Bakhtin, que constituem os gêneros textuais; a terceira parte destaca algumas características importantes referentes à publicidade e à propaganda; a seção quatro se ocupará da análise das peças publicitárias veiculadas na televisão, segundo os elementos constituintes do gênero textual; e, por último, as considerações finais.

2. Elementos constituintes dos gêneros textuais

Bakhtin elenca três elementos que definem o gênero. Esses elementos estão ligados entre si e formam o enunciado.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu *conteúdo temáti-*

³⁸ No decorrer do estudo, às vezes, ao fazer referência à publicidade e à propaganda será utilizada a barra"/", representando alternativas de leitura (publicidade ou propaganda). Essa opção, do uso da barra, justifica-se pela dificuldade em definir os termos publicidade e propaganda.

co e por seu *estilo verbal*, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua *construção composicional*. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Assim, segundo Bakhtin, são três os elementos definidores de um gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que se fundem “no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (2003, p. 277). Em outras palavras, são elementos que não possuem sentido se empregados separadamente, pois na constituição do gênero, segundo o teórico, estão intrinsecamente ligados.

Tais elementos não devem ser entendidos de forma estanque e separados, “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Nesse contexto, faz-se necessário discorrer sobre cada um desses elementos para uma visão ampliada do gênero textual.

O elemento denominado *conteúdo temático* está relacionado não apenas ao significado linguístico do que é escrito ou dito, mas também à localização de determinado enunciado, no tempo e na história. Portanto, deve-se levar em consideração – além das formas linguísticas – fatores sociais, econômicos, históricos e culturais, ou seja, o contexto em que foi produzido tal enunciado. O conteúdo temático não está ligado somente ao assunto do texto, como é habitualmente caracterizado, mas, sobretudo, à forma como esse conteúdo ganha sentido, como ele se materializa, tendo em vista o contexto em que foi produzido.

Outro elemento é o *estilo*, estabelecido pela escolha de recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais que irão compor o enunciado, tendo em vista o destinatário e as relações dialógicas com outros enunciados. Bakhtin reforça a necessidade de saber quem é o destinatário do texto: “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Nota-se, então, que o destinatário tem grande importância na constituição do estilo do texto, uma vez que o conhecimento do destinatário – idade, classe social, localização espacial etc. –, determina as escolhas discursivas. Bakhtin (2003) divide o elemento estilo em dois grupos: um voltado para a individualidade do sujeito, o que o autor chama de estilo individual; outro, para a coletividade, denominado estilo de gênero.

No primeiro, valorizam-se a singularidade do locutor, suas escolhas particulares na dinâmica discursiva. Já no segundo, usos linguísticos, textuais e discursivos são reconfigurados em um determinado contexto enunciativo.

O estilo é, portanto, resultante de escolhas individuais e coletivas. O sujeito não é modelado pelo meio, tampouco pela sua soberania - sem qualquer influência do meio onde se localiza. O que ocorre é uma tensão entre estes dois âmbitos: individual e coletivo. E é essa tensão que gera a ação comunicativa. Vale aqui destacar que nem todo texto reflete a individualidade do sujeito e que, dependendo do gênero, a personalidade pode ser revelada em maior ou menor grau.

Por último, tem-se o elemento nomeado de *construção composicional*. Ele é responsável pela organização e pela estruturação do gênero, o modo como as esferas sociais organizam os enunciados. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), "todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo." Ou seja, o ato comunicativo se realiza através do formato, da organização linguística, textual, discursiva dos enunciados. São esses recursos que regulam a forma dos gêneros, permitindo que sejam identificados.

Nesse sentido, a construção composicional integra, sustenta e ordena as propriedades do gênero através de elementos linguísticos e discursivos que o sustenta, como bem assinala Bakhtin (2003, p. 266), "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."

Os três elementos constituintes do gênero - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissolivelmente ligados. Portanto, ao estudar gêneros, não se deve deixar de contemplá-los, mesmo que, às vezes, seja difícil percebê-los à primeira vista, por estarem sobrepostos. É a partir desses elementos que os gêneros são conhecidos, compreendidos e produzidos.

Trabalhando com as propostas bakhtinianas de gêneros textuais, pretende-se, neste estudo, analisar a publicidade/propaganda tendo em vista os três elementos fundamentais que caracterizam os gêneros. Antes, porém, é imprescindível destacar algumas características importantes referentes à publicidade e à propaganda.

3. *Publicidade ou propaganda?*

Definir publicidade e propaganda não é uma tarefa fácil, tendo em vista que ora elas são conceituadas como termos distintos, ora como semelhantes. Essa dificuldade existe na própria área da Comunicação, que tenta delimitar o domínio de cada uma delas. O propósito desta seção não é elaborar um conceito definitivo que delimite e/ou distinga ambos os termos, mas sim, mostrar características importantes sobre os objetos da publicidade e da propaganda. Para discorrer sobre isso, serão tomadas aqui as considerações de Pinho (1990).

O primeiro conceito de publicidade remetia ao “ato de divulgar, de tornar público” (PINHO, 1990, p. 16). Derivada da palavra latina *publicus*, deu origem ao vocábulo francês *publicité*, que indicava a publicação (afixação) ou a leitura de leis, éditos, ordenações e julgamentos. Somente no século XIX, o termo publicidade recebeu uma acepção comercial, designando “Qualquer forma de divulgação de produtos ou serviços, através de anúncios geralmente pagos e veiculados sob a responsabilidade de um anunciante identificado, com objetivos de interesse comercial” (RABAÇA & BARBOSA, *apud* PINHO, 1990, p. 17).

Quando ainda não havia a prensa, a publicidade era feita por meio da oralidade, de versos, fáceis de serem gravados. Vendedores e mascates gritavam nas ruas oferecendo as mercadorias. Com o surgimento da prensa, a publicidade impressa foi difundida. A primeira desse tipo foi editada no Brasil no ano de 1808, no jornal a *Gazeta do Rio de Janeiro*, no qual se anunciava a venda de uma casa: “Quem quiser comprar uma morada de casas de sobrado com frente para Santa Rita, fale com Joaquina da Silva...” (PINHO, 1990, p. 17).

A partir do exemplo, percebe-se que a preocupação da época era apenas de informar, não havia a preocupação em persuadir ou argumentar. Essa preocupação surge com a era industrial, quando a produção em massa exige o aumento do consumo de bens produzidos. Passa-se, então, a aperfeiçoar as técnicas publicitárias, tornando as mensagens mais persuasivas e deixando a informação para o segundo plano.

Segundo Pinho (1990, p. 18-19), a publicidade pode ser classificada em:

- Publicidade de produto: divulga o produto, com o objetivo de levar o consumidor a conhecer e a comprar o produto.

- Publicidade de serviços: divulga serviços prestados por bancos, financiadoras e empresas seguradoras.
- Publicidade de varejo: divulga produtos comercializados por varejistas. Também chamada de publicidade comercial.
- Publicidade comparativa: divulga um produto e compara-o com o produto de outros concorrentes.
- Publicidade cooperativa: divulga um mesmo produto a partir da união de lojistas que vendem um determinado produto.
- Publicidade industrial: divulga não apenas o produto, mas influencia os custos do seu processo de venda.
- Publicidade de promoção: apoia às ações de promoção de vendas por mídias de grande alcance, como rádio, televisão, cinema, jornal, revista e outdoor.

Apropriando-se dessa classificação, pode-se considerar como publicidade o processo que envolve empresas – produto – consumidor em potencial. O intuito dela é apresentar o produto ao consumidor, utilizando estratégias argumentativas e persuasivas para convencê-lo a comprar o produto.

A palavra propaganda é originária do gerúndio latino do verbo *propagare* (propagar, multiplicar, estender, difundir). Nesse sentido, "fazer propaganda é propagar ideias, crenças, princípios e doutrinas" (PINHO, 1990, p. 19). O termo foi utilizado pela primeira vez pela Igreja Católica, quando o papa Gregório XV criou uma comissão Cardinalícia para a Propagação da Fé (*Cardinalitia Commissio de Propaganda Fide*). O objetivo da Comissão era "fundar seminários destinados a formar missionários para difundir a religião e imprimir livros religiosos e litúrgicos." (PINHO, 1990, p. 20).

A propaganda de caráter religioso entra em declínio com a Reforma Protestante, a imprensa, o aparecimento de classes mercantis e comerciais, a Revolução Industrial - eventos que enfraqueceram o poder da Igreja Católica. Assim, outras organizações passaram a utilizar a propaganda para difundir ideias, princípios e doutrinas, dentre elas: companhias comerciais e industriais, associações de classe, sindicatos e partidos políticos. Pode-se conceituar a propaganda como um instrumento que propaga ideias ou crenças. (PINHO, 1990).

Similarmente à publicidade, a propaganda também possui a sua classificação (PINHO, 1990, p. 22-24):

- Propaganda ideológica: modalidade em que o processo de persuasão é desenvolvido de forma mais global e ampla do que os outros tipos. Sua função básica está na difusão de uma determinada ideologia.
- Propaganda política: divulgação permanente de ideologias políticas, programas e filosofias partidárias.
- Propaganda eleitoral: modalidade com utilização ocasional que tem por objetivo a conquista de votos para candidato a cargo eletivo.
- Propaganda governamental: divulgação cuja função é trabalhar a imagem de um determinado governo junto à opinião pública.
- Propaganda institucional (ou de relações públicas): sua função é a de vender a imagem de uma empresa, e não um produto ou serviço específico que essa empresa ofereça.
- Propaganda corporativa: designa a propaganda institucional cujo foco está na divulgação das políticas, funções e normas de uma companhia ao público.
- Propaganda legal: consiste na publicação obrigatória dos balanços, atas de convocação e editais de empresas de sociedade anônima, de capital aberto ou não.
- Propaganda religiosa: divulgação da fé religiosa e as ações praticadas nas igrejas (campanhas, movimentos etc.).
- Propaganda social: engloba as campanhas cujo foco remete a causas sociais, como o desemprego, as drogas, a educação, as doenças sexualmente transmissíveis, entre outras.

A partir das considerações de Pinho (1990), chega-se à conclusão de que a publicidade e a propaganda relacionam-se intrinsecamente no que tange à questão da persuasão, embora haja algumas diferenças. A publicidade é mais “agressiva” junto ao consumidor, enquanto a propaganda é mais “sutil”. No entanto, a finalidade das duas é a mesma: persuadir o interlocutor.

O texto delas “é fruto de uma cuidadosa pesquisa de palavras, vital na elaboração do texto da propaganda impressa. Optar por este ou aquele termo não é uma atitude arbitrária, mas sim ideológica” (CAR-RASCOZA, 1999, p. 33). Assim, para obter a persuasão, a publicidade e a propaganda se valem de vários recursos: frases curtas, períodos compostos por coordenação, linguagem figurada, elipses, adjetivos, advérbios, imperativos, jogo de cores, imagens e sons, diferentes tamanhos de letras, além de modismo, gírias, regionalismos e neologismos – conforme o contexto em que a publicidade e a propaganda são veiculadas.

4. Análise dos materiais

O texto publicitário/propagandista é geralmente sustentado pela combinação de várias características. São essas características que fazem o sujeito reconhecer determinado texto como pertencente ao gênero publicidade/propaganda, embora nem sempre apresentem os mesmos elementos, visto que, assim com outros gêneros, possuem uma estrutura relativamente livre.

Características do gênero publicidade/propaganda (CEREJA & MAGALHÃES, 2000):

- Os locutores são as empresas ou entidades.
- O destinatário são os leitores de jornais e revistas, espectadores de TV, ouvintes de rádio, usuário de internet.
- Os suportes, ou seja, os meios pelos quais circulam a publicidade e a propaganda são: jornais, revistas, programas de TV, rádio, sites da internet, quadro de avisos, outdoor, folder, encarte.
- Os temas são as qualidades de um produto ou a pertinência/validade de uma ideia.
- Há uma interação entre linguagem verbal e da não verbal.
- Geralmente possuem um logotipo do anunciante.
- A linguagem varia conforme o perfil dos interlocutores e do suporte utilizado.
- Recursos como sonoridade, repetições, afirmações, trocadilhos, ambiguidade, verbos no imperativo são utilizados com frequência.

Conhecendo as características deste gênero, será possível analisar os três elementos definidores de gênero nos textos publicitário/propagandista.

4.1. Sobre os materiais

Os materiais selecionados foram veiculados na televisão aberta no ano de 2011. Posto a dificuldade de conceituar a publicidade e a propaganda, serão adotados, nesta seção, termos diferenciados para esses materiais, seguindo a classificação proposta por Pinho (1990). O material referente ao banco será denominado *propaganda institucional*, cuja função é vender a imagem de uma empresa. E o material do carro será chamado de *publicidade de produto*, uma vez que ele tem como finalidade levar o consumidor a conhecer e a comprar o produto.

Os filmes publicitário/propagandista foram transcritos. Vale lembrar que, embora a transcrição fidedigna dos elementos contidos no texto publicitário/propagandista seja difícil, a análise da *propaganda institucional* e da *publicidade de produto* será acompanhada por uma breve descrição dos aspectos audiovisuais contidos nelas.

4.1.1. Filme 1 – propaganda institucional

O filme, em questão, trata-se da propaganda institucional do banco Itaú. Ela apresenta sobre pano de fundo laranja um cenário parecido como o de um escritório. À frente, encontra-se uma criança feliz sentada em uma poltrona executiva de cor azul escuro. Ambas as cores são uma referência à logomarca da empresa, que é predominantemente azul escuro, mas que sempre tem como pano de fundo o laranja.

Sentada na cadeira, a criança folheia um anúncio do próprio banco e começa o discurso:

CRIANÇA: Esse é o anúncio que lançou o "ouvir você" e este sou eu em 2006. Eu e o mundo mudamos. O que não mudou foi o respeito do Itaú com a gente. Hoje, por exemplo, o Itaú envia um alerta nos caixas eletrônicos, internet, antes de você entrar no cheque especial. Conheça as novas iniciativas do Itaú para continuar a sendo o banco mais sustentável para você.

(Voz grave do locutor em *off*): É, o mundo muda. O que não muda é o respeito do Itaú por você.

(Enquanto o locutor fala, aparece a frase): Itaú. Feito para você: -D

a) Conteúdo temático

Analisando o *conteúdo temático*, percebe-se que o tema da propaganda é a venda da imagem e da marca da empresa (do banco Itaú), e não de um produto ou serviço específico. A criança é posicionada no filme de forma estratégica para mostrar ao telespectador que o mundo muda (a criança, a mesma que fez a propaganda em 2006, mudou, ou seja, cresceu), mas o Itaú não muda. Essa comparação fixa a ideia central da propaganda "É, o mundo muda. O que não muda é o respeito do Itaú por você".

b) Estilo

Quanto ao *estilo*, na propaganda, para tornar ainda maior a aproximação entre a marca e o espectador, as falas são proferidas em primeira pessoa. O discurso é direto, como se a comunicação fosse estabelecida individualmente com cada telespectador, o que torna a propaganda mais persuasiva. A forma coloquial “a gente” demonstra intimidade, aproximação, com o telespectador. O verbo no imperativo “conheça” convoca o telespectador a conhecer o banco Itaú.

c) Construção composicional

Em relação à *construção composicional*, na propaganda tem-se a predominância da tonalidade laranja, que além de se referir à logomarca da empresa, também chama a atenção do interlocutor por tornar o texto mais atrativo visualmente, podendo ser associada ao sol (energia, luz, vida). A presença de um escritório como cenário e a utilização de termos como “cheque especial” fazem uma alusão ao trabalho com dinheiro, ciências econômicas e até administrativas – áreas que não fazem parte do universo da criança. A frase “Feito para você” reforça o conceito que foi adotado pelo banco há alguns anos e que vem sendo repetido em várias propagandas. A preposição “para” indica a finalidade, ou seja, o objetivo é mostrar aos clientes que é para eles que a empresa trabalha. O substantivo “respeito” é utilizado duas vezes para exaltar o modo como o Itaú trata seus clientes.

4.1.2. Filme 2 – publicidade de produto

Este filme traz a publicidade do carro da Nissan, pick-up Frontier. Ele apresenta como cenário uma estrada onde há um carro atolado. O dono do carro, chateado por não conseguir desatolar o veículo, dá um pontapé nele e diz: Pôneis Malditos! Os pôneis, então, entram em cena:

(Pôneis cantarolando e dançando em um carrossel, como se fosse o motor do carro)

PÔNEIS MALDITOS: Pôneis malditos, pôneis malditos, venha com a gente atolar! Odeio barro, odeio lama, que nojinho! Não vou sair do lugar!

(Um dos pôneis com ar de apaixonado beija o dono do carro): Te quero! – fala do pônei.

(A pick-up Nissan Frontier surge desbravando trechos de lama)

(Voz grave do locutor em *off*): Escolha uma pick-up forte de verdade Nissan Frontier 172 cavalos, a mais forte da categoria. A Nissan tem um título inovador de pensar na força. Pense no Nissan!

a) Conteúdo temático

Analisando o *conteúdo temático*, percebe-se que o tema “explícito” da publicidade é a divulgação do novo carro da Nissan, com o objetivo de levar o consumidor a conhecer e a comprar tal carro. No entanto, há um tema “implícito” nesta publicidade. A imagem dos pôneis entra em cena para provocar a concorrência, ou seja, para mostrar que a pick-up Nissan Frontier tem cavalos de verdade no motor em vez de “pôneis malditos”, como a de outros fabricantes. O que está em jogo é a potência dos motores da Nissan em comparação à dos concorrentes.

b) Estilo

Quanto ao *estilo*, logo no início da publicidade, aparece em *off* a seguinte frase: “Você quer um carro que tenha cavalos ou pôneis?”, marcando, desde o início, o uso da segunda pessoa com o intuito de criar uma proximidade com o telespectador. Os verbos no imperativo “escolha” e “pense” conferem um caráter de ordem e aconselhamento. Ou seja, quando o telespectador for escolher um carro, deve pensar na pick-up Nissan Frontier. Como se trata da publicidade de um produto (o carro), a escolha lexical é muito propícia, tendo em vista a força persuasiva dos termos “forte de verdade”, “172 cavalos”. A persuasão também pode ser observada no uso dos adjetivos: “forte” (duas vezes), frisando a qualidade da pick-up, despertando o interesse e adesão do consumidor; e “inovador”, indicando a ideia do diferente, do incomum, do moderno que atrai o cliente.

c) Construção composicional

Sob o ponto de vista da *construção composicional*, na publicidade a maior parte do tempo é ocupado pelo “jingle”, musiquinha cantada pelos pôneis: “Pôneis malditos, pôneis malditos, venha com a gente atolar! Odeio barro, odeio lama, que nojinho! Não vou sair do lugar!”. O “jingle” traz os mecanismos de afirmação e de repetição como forma de “aconselhar o destinatário e conquistar a sua adesão” (CARRASCOZA, 1999, p. 44). É por isso que os “jingles”, normalmente, usam frases afir-

mativas e verbos no imperativo com o objetivo de reforçar a preferência e promover produtos. As cores usadas na publicidade, além de serem chamativas, dão ideia de alegria, com o predomínio dos tons rosa, amarelo e roxo. Também representa a felicidade o carrossel, símbolo do universo infantil, assim como os pôneis.

5. *Conclusão*

Os gêneros refletem as necessidades comunicativas e específicas de determinada esfera social: familiar, escolar, literária, acadêmica, científica, publicitária etc. Cada uma dessas esferas elabora enunciados relativamente estáveis conforme as novas solicitações de padrões comunicativos. Assim, são incluídos na sociedade novos gêneros à medida que os eventos sociais se ampliam e os meios de difusão da linguagem também.

Neste trabalho, buscou-se realizar a análise do gênero publicidade/propaganda, conforme a proposta de Bakhtin (2003), atentando para os três elementos constituintes do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Verificou-se que a construção e o estilo dos textos são determinados pelas intenções, finalidades, conhecimentos do interlocutor, ou seja, pelo conteúdo temático.

Na propaganda notou-se que o conteúdo temático “É, o mundo muda. O que não muda é o respeito do Itaú por você” definiu a forma como foi estruturado o filme: uma criança, sentada em uma poltrona, com a imagem de um anúncio passado do qual participara, falando em primeira pessoa, de forma direta e próxima com o telespectador. A comparação entre a imagem da criança no anúncio anterior e a imagem dela na atualidade deixam claro que mudanças aconteceram, fixando a ideia central da propaganda: “o mundo muda, mas o Itaú não muda”.

Já na publicidade foram observados dois conteúdos temáticos: um “explícito”, a divulgação da nova pick-up Nissan Frontier; e outro “implícito”, a provocação da concorrência. Os dois temas serviram como base para a estrutura do filme: um carro atolado sem potência, portanto, sem cavalos. No lugar dos cavalos, pôneis compõem o motor do veículo. Os pôneis entram em cena para provocar os motores dos carros dos concorrentes. Tudo isso embalado por um “jingle” e também por escolhas lexicais com forte poder persuasivo: uso da segunda pessoa, de verbos no imperativo, de adjetivos, frases afirmativas.

Houve uma dificuldade em identificar esses elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) tanto na publicidade quanto na propaganda, tendo em vista que muitas vezes eles aparecem sobrepostos, o que os tornam, às vezes, imperceptíveis. Isso não compreende dizer que se deve desprezar um em detrimento de outros. Todos são igualmente importantes, trabalhados separados ou juntamente.

A disposição de tais elementos não deve ser aleatória, ou seja, quando um “produtor” faz sua escolha por um determinado gênero, ele deve levar em consideração: a situação comunicativa em que são produzidos os enunciados, o interlocutor, a temática proposta, o suporte no qual será veiculado, o meio social determinante para a escolha do recurso linguístico e discursivo. Desconsiderar os elementos temáticos, estilísticos e composicionais pode provocar uma interpretação equivocada dos enunciados, pois, como visto, eles estão intrinsecamente ligados no todo do enunciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. 2. ed. São Paulo: Futura, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1985.

PINHO, J. B. *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus, 1990.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo: Paulinas, 1988.

VESTERGAARD, T.; SCHRØDER, K. *A linguagem da propaganda*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A TRANSTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ROMANCE NHÔ GUIMARÃES, DO ESCRITOR BAIANO ALEILTON FONSECA

Adna Evangelista Couto dos Santos (UEFS)
adnacouto@gmail.com

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)
rcrqueiroz@uol.com.br

1. *Palavras iniciais*

A literatura está repleta de obras que tomaram como referência outras, e mesmo assim se transformaram em grandes textos literários dignos de aplauso. No livro *Mensagem* (2001), de Fernando Pessoa, o poema *O mostrengo* remonta o episódio do gigante Adamastor de *Os Lusíadas* (1998), de Camões. “A canção do exílio”, feita por Murilo Mendes, no século XX, faz referência à “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, que foi produzida no século XIX. A transtextualidade é o que se pode chamar de diálogo entre dois ou mais textos. Busca-se com este trabalho analisar os aspectos de transtextualidade presentes no processo de criação do romance *Nhô Guimarães* (NG), de Aleilton Fonseca. Essa análise será feita com base nos conceitos teóricos de Gerard Genette, expostos na obra *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*, publicada em 2006, que discute cinco tipos de transtextualidade: a intertextualidade, o paratexto, a hipertextualidade, a metatextualidade e a arquitextualidade.

2. *O escritor e o romance*

Aleilton (Santana da) Fonseca nasceu em Itamirim, hoje Firmino Alves – Bahia, em 21 de julho de 1959. É casado e tem dois filhos. É poeta, ficcionista, ensaísta e professor universitário. O escritor possui um acervo de aproximadamente 19 publicações, entre elas: contos, romances, poemas, artigos, e outros gêneros textuais. Merecem destaque *Jaiú dos bois e outros contos* (1997), *O desterro dos mortos* (2001) e a segunda edição publicada em 2010. Vale ressaltar que dentro dessa obra está o conto *Nhô Guimarães*, que posteriormente deu origem ao romance *Nhô Guimarães* (NG) publicado em 2006 pela Editora Bertrand Brasil. Poderíamos citar muitas outras obras do escritor, mas para este trabalho focalizaremos mais especificamente o romance *Nhô Guimarães*, que nosso objeto de estudo. O romance relata a vida de uma senhora com idade a-

vançada, uma mulher simples, do interior, que conta histórias que viveu ou ouviu de outras pessoas. O autor cria essa narradora do cotidiano, simples e experiente ao mesmo tempo. Em várias obras do escritor baiano Aleilton Fonseca, há essa criação de narradores saudosos, que conseguem alcançar uma simplicidade de alta qualidade estilística, algo que se objetiva e se almeja na literatura.

Por ser caracterizado também como um romance-homenagem, *Nhô Guimarães* traz em seu contexto de construção aspectos de transtextualidade ligados aos conceitos da literatura comparada, uma disciplina que tem seus próprios métodos de atuação e estudo. Inicialmente pode-se dizer que basta que haja duas literaturas para que se possa compará-las. Seu marco temporal de instituição foi o século XIX, perpetuando a ideia de que ao comparar literaturas através de processos metodológicos, pode-se, através desses processos, comprovar ou discutir uma determinada hipótese.

Nitrini (1997) faz uma ressalva sobre Philarète Chasles, crítico literário, ficcionista e considerado um dos mais importantes conhecedores da cultura anglo-saxônica na França, que definiu a literatura comparada ou seu objeto como um processo de avaliação de um pensamento sobre outro pensamento ou a influência de um sobre o outro. Esses pensamentos podem surgir de forma espontânea ou receberem influência em função das leituras realizadas por um indivíduo.

No caso de *Nhô Guimarães* esse processo se contextualiza mais no campo da influência do que na perspectiva da comparação. Aleilton Fonseca, inclusive, fala desse processo na ideia de criação do romance, do seu primeiro contato com a obra de Guimarães Rosa e as motivações para escrever um romance-homenagem. A seguir um trecho da declaração do escritor sobre esse assunto:

Eu tive contato pela primeira vez com a obra de Guimarães Rosa, em 1979, como aluno do curso de Letras da UFBA e me encantei com as histórias curtas de Guimarães Rosa, aquelas histórias que encontramos no livro *Primeiras histórias*, porque eu estava em Salvador pra fazer a universidade, mas eu tenho uma origem rural, sou do interior da Bahia, e ali eu que me tornava urbano recuperava as histórias, a experiência, os casos que me eram familiares nas narrativas da minha avó, da minha mãe, casos do interior, casos do mundo rural, então isso me tornou um leitor assíduo e admirador de Guimarães Rosa. Mais adiante eu tive vontade de fazer uma homenagem a esse escritor que foi tão importante na minha leitura, na minha formação, então já escritor, eu resolvi escrever histórias que representassem também a cultura sertaneja, a minha maneira, segundo minha experiência, mas um dia tive a ideia de escrever uma ficção, um conto talvez, uma história curta, em torno desse universo de

Guimarães Rosa, foi assim que surgiu a ideia de criar uma personagem roseana, que no sertão, no sertão atual, falasse de sua experiência em conhecer Guimarães Rosa pessoalmente e fazer parte inclusive de seu mundo de criação literária.³⁹

Como se percebe no depoimento de Aleilton Fonseca, a principal motivação para escrever o romance foi a identificação que teve com o universo roseano e também a influência que as histórias contadas por Guimarães Rosa tiveram sobre suas experiências pessoais relacionadas à vida no interior. Todo esse contexto o levou a admirar esse escritor tão importante para a literatura brasileira e a partir disso fazer uma obra que recriasse essa atmosfera. O escritor comenta também sobre a influência que recebeu de sua mãe e sua avó, que sendo do interior e não da cidade lhe contavam muitos casos do mundo rural, há inclusive, na parte da “nota do autor” em *Nhô Guimarães*, um agradecimento do escritor à sua mãe e sua avó que, segundo ele mesmo, o influenciaram a gostar de contar histórias, “causos”. A seguir o trecho: “Agradeço a minha avó Anália de Lourdes Souza e a minha mãe Maria de Lourdes Santana, que me transmitiram o gosto de inventar e contar histórias de gente simples, com leveza e sentimento”. (FONSECA, 2006, p. 174).

Nessa perspectiva, Sandra Nitrini (1997, p. 127) apresenta uma reflexão sobre o conceito de influência, afirmando que

O conceito de influência tem duas acepções diferentes. A primeira, a mais corrente, é a que indica a soma de relações de contato de qualquer espécie, que pode estabelecer entre um emissor e um receptor. A segunda acepção é de ordem qualitativa. Influência é o resultado artístico autônomo de uma relação de contato, entendendo-se por contato o conhecimento direto ou indireto de uma fonte por um autor. A expressão “resultado autônomo” a uma obra literária produzida com a mesma independência e com os mesmos procedimentos difíceis de analisar, mais fáceis de reconhecer intuitivamente, da obra literária em geral, ostentando personalidade própria, representando a arte literária e as demais características próprias de seu autor, mas na qual se reconhecem, ao mesmo tempo, num grau que pode variar consideravelmente, os indícios de contato entre seu autor e um outro, ou vários outros.

Em *Nhô Guimarães* é possível perceber essa presença de Guimarães Rosa em suas andanças pelo sertão dos Gerais, o romance está sempre representando a presença do escritor mineiro. A narradora, logo no início do romance faz uma pergunta como se estivesse sempre esperando o retorno de “Nhô Guimarães” – Nhô Guimarães por aqui? Durante todo o romance existe uma referência do contato que o escritor Aleilton Fon-

³⁹ Trecho de uma entrevista com Aleilton Fonseca, realizada no dia 17 de junho de 2010.

seca teve com a obra de Guimarães Rosa, percebe-se essa tendência mais especificamente nos capítulos 1 (Nhô Guimarães por aqui?), 4 (Manu e Nhô Guimarães), 7 (Quem proseia precisa imaginar), 15 (Nhô Guimarães era pra lá das excelências, 20 (Nhô Guimarães pelos Gerais), 28 (Nhô Guimarães homem de vista alegre) e 34 (Nhô Guimarães pelo mundo). No capítulo 7 existe uma referência inclusive à escolaridade de Guimarães Rosa e também às suas famosas anotações sobre o sertão.

Manu era mestre nestes assuntos. Se Nhô Guimarães vinha na estrada, ele tinha logo um pressentimento. “Ele vem por aí, vem nos ver”, dizia satisfeito. Era Deus no céu, Nhô Guimarães nos Gerais. Isso Manu relatava todo contente, de sempre e sempre. O doutor tinha um quê e outros, uns porquês de gente de distintas sabedorias. Largas prosas, ele anotava, de repente, uns traços nos papéis que trazia na algibeira, no gibão de couro formido, essas outras coisas. (FONSECA, 2006, p. 41)

No entanto, o texto de *Nhô Guimarães* apresenta sua autonomia, em estilo e linguagem, que nos mostram as características do escritor Aleilton Fonseca, mesmo com todas as alusões feitas a Guimarães Rosa e também ao livro *Grande sertão: veredas* (GSV). No capítulo 20, de *Nhô Guimarães*, há uma fala da narradora que representa bem essas alusões. A seguir o trecho:

Para todo afazer há ciência e jeito. Par uns, a viagem é busca ou serviço, para outros é só aventura. Para Nhô Guimarães era um assunto, que ele aprendia aprender o sertão. De tanto viajar, se conhece de onde vêm os ventos. O senhor medite: mestre é aquele que sabe aprender. Ele fez uma travessia longa, de muita importância para seus escritos. Se aventurou nas poeiras, passagens das mais supimpas, com os demais. Depois, ele mais falava, contando os causos de fora a fora. Estive ciente por atender os vaqueiros aqui chegados. No terreiro todo aí fora se arrancharam para o adescanso e o de-comer, os animais espalhados convivendo amigos. Eles – uns deitaram na grama, outros fizeram fogo em gravetos, mexeram farinha e carne-seca de seus embornais. E eu fiz questão, servi água, chá e café. Quem chega até minha porta é pra ser servido. Isso, o certo, a gente faz: as honras da casa do sertão. (FONSECA, 2006, p. 87 e 88)

Vale ressaltar também que o conceito de influência pode ser facilmente confundido com o termo imitação, porém são coisas bem diferentes. Ambos os conceitos têm o seu lugar distinto e devem ser claramente diferenciados. Nesse caso,

[...] o matiz que diferencia as duas noções é que a imitação refere-se a detalhes materiais como traços de composição, a episódios, a procedimentos, ou tropos bem determinados, enquanto a influência denuncia a presença de uma transmissão menos material, mais difícil de se apontar, cujo resultado é uma modificação da *forma mentis* (grifos da autora) e da visão artística e ideológica do receptor. (NITRINI, 1997, p. 127)

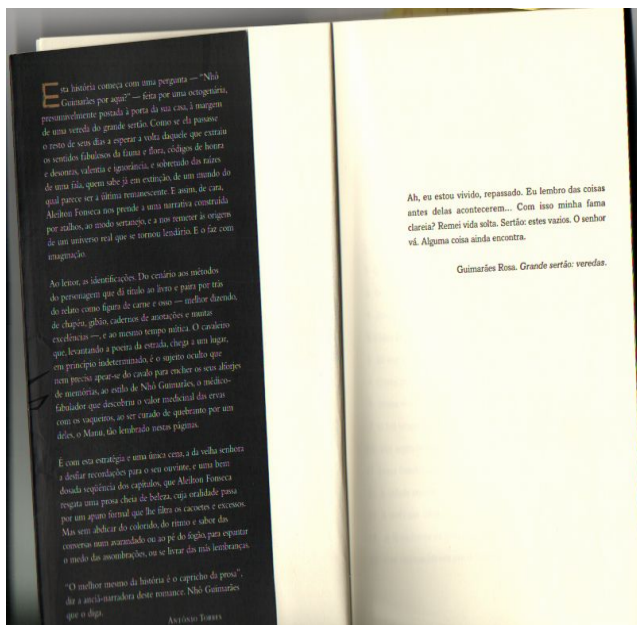
O romance *Nhô Guimarães* parte de alguns referenciais básicos, ou alguns tipos de influência. O primeiro referencial diz respeito às vivências que o escritor teve na sua infância, por ser do interior, experimentou essa prática de ouvir “causos” contados por sua mãe e sua avó. Seu contato com a obra de Guimarães Rosa na universidade o fez lembrar esse período da infância e a partir disso alimentar uma forte admiração pelo escritor mineiro. Outro forte referencial é o livro *Grande sertão: veredas*, pois o romance *Nhô Guimarães* é uma homenagem ao cinquentenário dessa obra que se destacou na literatura brasileira.

3. *Os tipos de transtextualidade em Nhô Guimarães*

Segundo Gerard Genette (2006), esse processo de recriar uma obra literária baseada em outra pode ser caracterizado como uma hipertextualidade, que seria a relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é um comentário, deriva de outro texto pré-existente, essa derivação pode ser de ordem descritiva ou intelectual.

Essa afirmação de Genette (2006) nos leva a refletir sobre o fato de que mesmo que um texto tenha sido produzido com base em outro, isso não o enquadra, necessariamente, num processo de imitação, pois o texto pode seguir seus próprios caminhos e gerar uma nova obra literária, que pode apresentar um referencial, mas também sua própria autonomia. *Nhô Guimarães* traz essa característica de ter um referencial, mas o escritor conseguiu, através da linguagem e da dinâmica do texto, transformá-lo em romance independente.

Genette (2006) apresenta ainda algumas formas de interação textual, que ele as caracteriza como cinco tipos de relação transtextual. O primeiro é a intertextualidade, conceito já trabalhado por Julia Kristeva (1974), que é a relação de copresença entre dois ou vários textos, ou seja, a presença efetiva de um texto em outro. Sua forma de apresentação mais tradicional é a citação. A menos canônica seria o plágio, e a menos explícita é a alusão. Essa alusão seria um enunciado cuja identificação leva à percepção de uma relação entre um texto e outro. Em NG, logo no início do livro, há um exemplo de intertextualidade do tipo tradicional de citação, segundo a perspectiva de Genette (2006). O escritor destaca um trecho literal do livro GSV, conforme se observa na **Fig. 1**.



Ah, eu estou vivo, repassado. Eu lembro das coisas antes delas acontecerem... Com isso minha fama clareia? Remei vida solta. Sertão: estes vazios. O senhor vá. Alguma coisa ainda encontra.

Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas.

Fig. 1. Fac-símile da p. 8 de NG (2006) / Transcrição diplomática. (FONSECA, 2006, p. 8)

Há ainda outro exemplo. Em NG encontra-se a expressão: “Isto é o sertão” (FONSECA, 2006, p. 11) e em GSV essa mesma frase aparece “Isto é o sertão” (ROSA, 2001, p. 23). Existe também uma alusão ao texto de GSV, quando a narradora diz: “*Contar é dificultoso*; requer inventar a verdade, mas porém com fé” (FONSECA, 2006, p. 16, grifo nosso). Esse trecho nos remete à expressão: “*Viver é muito perigoso*” (ROSA, 2001, p. 33, grifo nosso). Contar e viver se demonstram em duas perspectivas narrativas. A da narradora que conta o sertão de seu terreiro em NG e a do narrador que viaja para encontrar o sertão, em GSV.

O segundo tipo apresentado por Genette (2006) é nomeado de paratexto, que é constituído por uma relação mais distante e menos explícita no conjunto formado por uma obra literária. Por exemplo: título, subtí-

tulo, prefácios, posfácios, ilustrações, notas de rodapé, entre outras coisas. Em *Nhô Guimarães* Aleilton Fonseca apresenta uma série de ilustrações que nos remetem à vida no sertão, relembrando também as práticas de Guimarães Rosa que gostava de fazer desenhos junto com suas anotações, isso ficou como uma marca de sua obra. A seguir um exemplo no final do cap. 2 de NG.



Fig. 2. Fac-símile do final do Cap. 2 de NG 2006 (FONSECA, 2006, p. 16-17)

O terceiro tipo é chamado de metatextualidade, que seria uma espécie de comentário, que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessidade de fazer uma citação. Existe, na verdade, uma relação crítica entre os textos.

O quarto tipo é a hipertextualidade, que é entendida como toda relação que une o texto B (que Genette chama de hipertexto), ao texto A (hipotexto). O texto brota não como um comentário, mas como um texto que se transforma e transmite também a ação do outro. Em *Nhô Guimarães* esse é o tipo mais marcante, pois é possível encontrar em toda a obra cenas que representam muitas ações de *Grande sertão: veredas* (GSV), mesmo quando não há nenhum comentário literal.

Um cenário significativo que aparece em GSV e se repete em NG é o formato da narrativa. Ambos os narradores, tanto em GSV como em NG, contam suas histórias para um ouvinte que não se manifesta em momento algum, apenas escuta e em algumas situações anota os relatos. Isso se torna perceptível, pois, no decorrer de ambas as narrativas, os narradores se dirigem a um suposto ser (personagem ouvinte) que escuta, mas nunca se pronuncia: “O senhor é atencioso. Repara na minha prosa, fica um pouco admirado” (FONSECA, 2006, p. 13). “[...] Ah meu senhor, a vida é cheia de espanto. A gente pisca, uma coisa acontece! Já lhe aconteceu de sua natureza amarrar, empatando fazer uma coisa?” (FONSECA, 2006, p. 41). “[...] Isto são os viveres, o senhor acate” (FONSECA, 2006, p. 67). “[...] Eu aconselho, mas o senhor é quem sabe” (FONSECA, 2006, p. 79).

Em GSV o narrador Riobaldo também demonstra estar contando suas histórias para um suposto personagem que apenas ouve, mas não se pronuncia. “O senhor saiba: eu toda minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou eu mesmo. [...] O senhor concedendo eu lhe digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!” (ROSA, 2001, p. 31).

O quinto tipo é o mais implícito. É definido como arquitextualidade, que seria uma relação silenciosa, se volta mais para os aspectos do gênero do texto, um romance não se designa explicitamente como romance, nem um poema como poema, mas ambos deixam suas marcas características.

Outros aspectos intertextuais permeiam o romance *Nhô Guimarães* (NG), por ser uma obra que homenageia outra é possível fazer várias interpretações e correlações com a obra *Grande sertão: veredas* (GSV). Quanto à estrutura do texto encontramos em GSV uma única narrativa intensa, do fim ao começo, não casual, mas organicamente interligada ao assunto do romance, o sertão. Em NG, aparece também uma narrativa, porém dividida em 36 capítulos, e com sumário. Embora haja essa divisão de capítulos, todos são interligados, com exceção do primeiro e do último. A linguagem, no entanto, é de fácil compreensão e bastante acessível ao leitor.

O narrador de GSV é Riobaldo, homem do sertão, rústico, que entende o sertão a partir de suas andanças e viagens. Em NG o narrador é uma mulher já idosa, uma octogenária que conta o sertão do seu terreiro,

o sertão passa por ela. Observa-se essa característica logo no início do capítulo 2 “O sertão vem a mim”, no qual a narradora faz referências a Guimarães Rosa que andou pelos Gerais e indiretamente se refere também ao narrador de GSV, o jagunço Riobaldo. A seguir o trecho que representa essa interpretação.

Verdade é coisa que depende. Cada cabeça um conto. Eu fico presciente pelas diferenças e, quase de tudo eu sei. Viagens compridas não fiz. Não corri os Gerais. Quando muito, bispei pelos arredores, sem pressa e sem receios. A andanças longas os homens é que são chegados. Eu cá permaneço na escuta de todas as trilhas, nos rastros de uns e outros, confiro os possíveis de ser. Ouvi tropel de muitas boiadas. Sei dizer o sertão que lhe digo: sem viajar do meu terreiro. (FONSECA, 2006, p. 15)

O próprio título do capítulo 2 “O sertão vem a mim” reforça essa ideia exposta pela narradora de NG, quando diz que conta o sertão de seu terreiro, ou seja, em GSV o narrador vai até o sertão, vai em busca dos mistérios do sertão, em NG o sertão vem até a narradora, passa por ela. Em *O narrador*, Walter Benjamim (1994), apresenta vários tipos de narradores, dois deles representam bem a diferença entre o narrador de GSV e o de NG. O lavrador, que seria a narradora de NG, aquela que é sedentária e identifica-se com a prática de contar e dizer a memória do lugar onde mora, mantendo a cultura e a tradição local. Outro narrador seria o marinheiro mercante, que é agente do contar e do dizer de outros mundos, aqueles mundos que conheceu em suas viagens, ou ouviu falar sobre. Sua arte de narrar é que permite a imaginação recriar os lugares nos quais esteve e sobre os quais conta suas histórias. Esse tipo de narrador se enquadra perfeitamente a Riobaldo, um narrador que viaja em busca de suas histórias e experiências.

Em NG existe uma referência direta ao GSV, pois no capítulo 3 “O vingador e o inocente” há um trecho que fala de um povoado chamado Veredas.

Examinou de novo, de lado a lado. Parecia terrivelmente desapontado por não achar o que procurava. Daí ficou paralisado, deixou arriar o canivete na mão esquerda, olhou para longe, indagando:

- O senhor conhece o povoado de Veredas?
- Não, senhor; nunca foi lá.
- O senhor conheceu Lucas de Lourenço?
- Não, senhor; nunca ouvi falar. (FONSECA, 2006, p. 23)

Essa cena acontece no cap. 3 de NG, quando Romualdo, personagem que é confundido com o assassino do pai desse suposto homem que

vem vingar a morte de seu parente, é indagado sobre o nome e o lugar onde morava o falecido. Esse povoado Veredas faz referência ao próprio título do livro de Guimarães Rosa, *Grande sertão*: veredas, e representa, no romance, um local onde aconteciam assassinatos por brigas e vinganças, algo que também está no imaginário das práticas do sertão e que Aleilton Fonseca faz questão de retratar nesse capítulo.

O texto literário é construído a partir, primeiramente, das leituras que um escritor realiza. No capítulo 12 (doze), “A cidade encanta e prende as pessoas”, de NG, a narradora conta a história de seu filho que saiu de casa para a cidade grande em busca de dinheiro e de uma vida melhor, mas nunca mais voltou, ela lamenta ter perdido seu filho sem nem ao menos poder enterrá-lo. Aleilton Fonseca, neste capítulo, faz referência à dinâmica da vida urbana, à maneira fria como as pessoas não se cumprimentam e à forma cruel com que a cidade lida com aqueles que chegam cheios de esperança e ilusão. Essa temática é estudada pelo escritor em outras obras, como por exemplo, em sua tese de doutoramento: *A poesia da cidade: Imagens urbanas em Mário de Andrade*. Perceber um tema como este no romance NG não poderia ser caracterizado como coincidência, mas como reflexo de suas pesquisas, vivências e do seu envolvimento com a questão. A seguir um trecho do romance em que a narradora fala da desilusão com a cidade e desabafa a perda do filho

É verdade! A cidade grande enreda e prende a pessoa em suas entranhas. Nosso filho sumiu por lá, virou poeira no meio de tanta gente. Um lugar que diziam de grande riqueza, onde o dinheiro se ganhava fácil. Oh, desengano! Para ir até lá eram três dias de viagem num caminhão coberto de lona. Mas, que viagem sem jeito! Desgostamos da ideia, nunca saímos daqui para longe. Lá vive um povo avexado, é ver um formigueiro; e ninguém tem tempo de dar bom-dia ao próximo. De vez em quando, nosso filho nos mandava notícias. Depois foi rareando, daí se calou de vez. Ficamos com o coração na mão, sem saber o paradeiro. Um dia soubemos, por um recado que veio mandado aqui na porta. Ele, um homem feito, já agrisalhando, tinha sumido sem deixar notícias. Com esse aviso, tive um sopro de rio nos olhos. Meu velho Manu se empertigou em prece, apurando a espinha, no total acalmado de sua derradeira tristeza. E também chorou de saudade. (FONSECA, 2006, p. 58-59)

Além da descrição quase que poética da narradora ao falar da perda de seu filho, é possível perceber na citação anterior uma descrição dos hábitos da vida urbana e do comportamento das pessoas que vivem nos grandes centros. Aleilton Fonseca pinta um retrato da realidade dentro da ficção de *Nhô Guimarães*.

Na “Nota do autor”, ao final do livro, Fonseca (2006, p. 173) fala sobre outras leituras que contribuíram para o processo de intertextualida-

de do romance, alguns textos e livros nos quais se baseou para construir alguns capítulos. A seguir o fac-símile da Nota do autor:

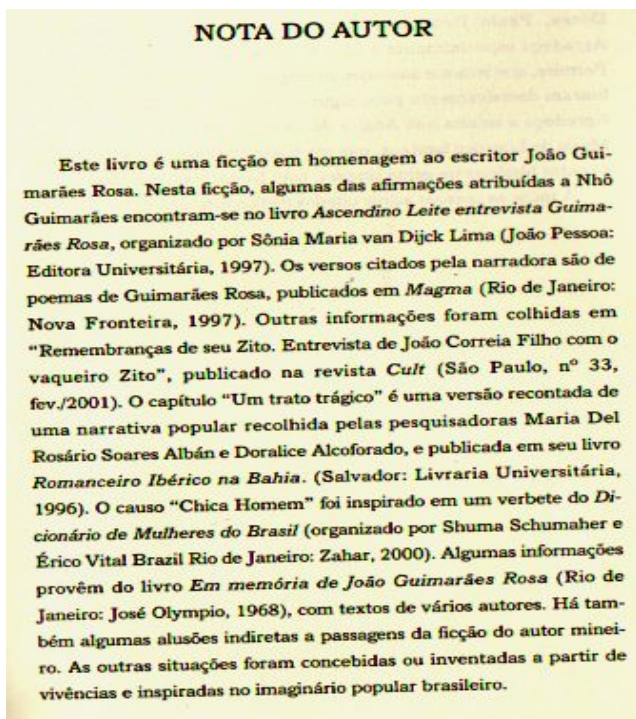


Fig. 3. Fac-símile da Nota do autor, em NG (2006) (FONSECA, 2006, p. 173)

De tudo que foi dito na nota do autor, destaca-se aqui os versos publicados em *Magma* (1997), de Guimarães Rosa. O autor, utilizando o tipo tradicional de citação, coloca os versos como a canção de ninar de Maria para seu filho, no conto do capítulo 21 (vinte e um), "O menino-do-mato." A seguir o trecho do livro em que os versos aparecem

Maria aninhou o menino, e começou a cantar baixinho, ninando o filho. E dizia assim na canção de ninar:

Meus olhos estão felizes.
Meu peito não sente dor.
O meu amor estava longe,
mas agora ele voltou

O senhor me desculpe: eu digo os versos, mas a cantiga eu não posso cantar. Fico sem forças, e minha voz embarga, sinto uma agonia no peito. (FONSECA, 2006, p. 96)

Esse diálogo entre textos é um processo muito constante nos textos literários. Em NG, a presença dos textos de Guimarães Rosa é perceptível em muitos momentos, não só por ser um romance que dialoga com GSV, mas também pelo reflexo que as leituras realizadas pelo escritor Aleilton Fonseca tiveram no processo de construção do romance.

4. *Considerações finais*

A transtextualidade é um aspecto que está presente em todos os textos literários, seja de forma indireta, direta, ou mesmo parcial. O texto literário reflete essa multiplicidade de leituras feitas pelo escritor e também suas vivências e experiências pessoais. Essa teia favorece não só os escritores que têm a possibilidade de recriar e reler obras que contribuem para a formação de seus textos, como também os leitores que têm a oportunidade de revisitar textos configurados numa nova roupagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, Aleilton: depoimento [17 jun. 2010]. Entrevistadora: Adna E. Couto dos Santos. Feira de Santana: UEFS.

_____. *Jaú dos bois e outros contos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

_____. *Nhô Guimarães*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. *O desterro dos mortos*. (Contos). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. *O desterro dos mortos*. (Contos). 2. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de: Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: Edusp, 1997.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Martim Claret, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Magma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

A VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dayane Moreira Lemos (UEFS)

dayaneml@yahoo.com.br

Tárcia Priscila Lima Dória (UEFS)

tarciatrabalhos@gmail.com

1. *Considerações iniciais*

Com o advento da Sociolinguística, surgem muitos estudos, os quais questionam os padrões formalistas, promovendo a realização de novas pesquisas que demonstram o quanto são fortes os laços entre língua e sociedade, trabalhando a heterogeneidade da língua brasileira, o que implica novos olhares em torno do utópico português homogêneo. Neste artigo, busca-se descrever e explicar o processo de variação da concordância de número no sintagma nominal, através do *corpus* pertencente ao projeto *A fala dos estudantes da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus-Ba*, coordenado pela professora Patrícia Ribeiro de Andrade e explicar, ainda que de forma geral, a atuação do português no campo linguístico brasileiro. Diante do *corpus* com que foi trabalhado, conclui-se que é necessário uma dose de criticidade para entender que a língua se modela a seus falantes, a sua comunidade e que o inverso se chama *imposição*. Temos uma língua oficial que favorece a padronização da escrita, mas quando se trata da oralidade, questões sociais, culturais, históricas entram em cena para se definir o que é *língua*.

2. *Um padrão europeu para o português brasileiro*

Por muito tempo, o português brasileiro foi categorizado pelos formalistas como homogêneo e sistematicamente rígido, subtraindo-se das abordagens todo o processo de “intercâmbio linguístico” por que a população brasileira passou na época da colonização. Entender a língua dessa forma é desconsiderar as suas peculiaridades, seus elementos externos.

Entretanto, com o advento da sociolinguística, surgem muitos estudos, os quais questionam os padrões formalistas, promovendo a realização cada vez mais intensa de novas pesquisas que demonstram o quan-

to são fortes os laços entre língua e sociedade, trabalhando a heterogeneidade da língua brasileira.

Dentre os diversos estudos, podemos considerar a obra de Marcos Bagno, “Português ou brasileiro: um convite à pesquisa”, a qual questiona o ensino da língua portuguesa no Brasil, demonstrando que não é mais possível trabalhar a língua materna na perspectiva da gramática tradicional, assim como propõem os formalistas. Dessa forma, afirma:

[...] nossas gramáticas normativas tentam analisar o *português do Brasil* com o mesmo aparato teórico-descritivo usado para analisar o *português de Portugal*, sem se dar conta de que a língua falada aqui já apresenta muitas e profundas diferenças em relação à língua de lá, o que exige a elaboração de outra gramática, a *gramática do português brasileiro*. (BAGNO, 2001a, p. 19)

Pensar a língua falada no Brasil como homogênea e semelhante ao português falado em Portugal é desconsiderar todo o processo de colonização. Além disso, Bagno (2001b) discute, na perspectiva de Stella Maris Bortoni-Ricardo, que é preciso que fique claro que, quando se fala em homogeneidade, não se fala em monolinguismo⁴⁰.

Desde que se implantou a língua portuguesa como a língua oficial brasileira, foi definido que o português culto de Portugal seria um padrão para os falantes brasileiros. Porém, nesse momento não se levou em consideração as diversas línguas que já se falavam no Brasil e os respectivos intercâmbios linguísticos ocasionados pelos contatos.

Sempre houve entre os falantes a preocupação sobre o que poderia ser considerado como “certo” ou “errado”. Isso tem deixado alguns brasileiros um pouco temerosos ao se expressarem, devido ao fato de essas “regras” serem ditadas por uma minoria elitizada, que se forma dentro de uma ideologia excludente e preconceituosa. Por isso, Possenti (1999, p. 22-23) acredita que

se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo e errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhe-

⁴⁰ Segundo o dicionário Houaiss (2001), homogeneidade remete a homogêneo e significa “*adj.* 1. Que possui igual natureza e/ou apresenta semelhança de estrutura, função, distribuição etc. [...] 1.1 Cujas composição uniforme não permite distinguir seus componentes [...]” (p. 1548) e monolinguismo remete a monolíngue “*adj.* 2g. 1. Que trata de ou que envolve somente uma língua [...]” (p. 1953). Sendo assim, os brasileiros são tidos como monolíngues, o que não implica dizer que sua língua é homogênea.

cer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores.

Tudo isso leva a crer que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam” (BAGNO, 2001b, p. 9). Os esforços são necessários para romper as barreiras estabelecidas por uma ideologia que impregnou nossa cultura desde muito tempo, e hoje nos faz reféns da nossa própria língua.

Negrão, Scherre e Viotti (2003, p. 95) em seu artigo *A competência linguística*, acreditam que “o que se busca nos cursos de Língua Portuguesa é que o aluno use mais adequadamente, e para maior variedade de fins, o conhecimento linguístico que já possui e que foi adquirido antes mesmo de seu ingresso na escola”.

Os autores seguem afirmando que qualquer criança antes de ingressar no ambiente escolar consegue construir sentenças impessoais. Isso fica claro, ao observarmos crianças em contato com qualquer outra pessoa. A partir de certa idade, ela já começa a construir suas sentenças no intuito de estabelecer diálogo com seu interlocutor e de deixar explícitas suas opiniões, seus posicionamentos, seus questionamentos.

Algumas pessoas poderiam se questionar: seria essa criança capaz de localizar o sujeito da oração e classificá-lo? E nós perguntamos: seria isto, realmente, necessário para haver comunicação?

Pensar em língua é pensar em dinamicidade, em variação, em mudança. Dentro desse contexto, poderíamos nos questionar sobre o papel da escola no ensino de língua portuguesa, e é sobre isso que, ainda, Negrão, Scherre e Viotti (2003, p. 96) afirmam que

o que a escola vai fazer é ensinar [...] que existe uma outra forma para construir uma sentença equivalente [...], que ela vai reconhecer em textos literários e científicos e que ela pode usar em contextos mais formais, como uma composição ou como uma carta a alguém não muito próximo.

Afirmam, ainda, que “podemos dizer, então, que existe um conhecimento linguístico que se desenvolve independentemente dos ensinamentos escolares e outro que é aprendido na escola” (Idem). E essas questões precisam estar bem definidas para podermos entender o que é uma língua ideal e uma língua real.

Mas, infelizmente os modelos que vigoram nas instituições escolares estão, ainda, distantes de reflexões nessa perspectiva. Os modelos atuais de ensino têm feito com que os falantes se sintam deslocados ao usarem a própria língua e o *certo* e o *errado* empregados pelos professores de gramática desfazem do processo individual dos estudantes, do seu contexto de aquisição da linguagem.

Tal metodologia ocasiona as contínuas evasões escolares, repetências, dentre outras consequências que giram em torno da matéria língua portuguesa, a qual prega normas e padrões que se distanciam do dia-dia dos brasileiros. Dessa forma,

A substituição dessa pedagogia por um ensino crítico/reflexivo, certamente ajudaria a suprimir o preconceito que existe em torno da variação linguística no Brasil. Mas, enquanto a escola exclui a diversidade linguística dos seus programas, pesquisas vêm demonstrando como e porque, no Brasil, a língua portuguesa difere tanto da variedade europeia. (ANDRADE, 2003, p. 8)

Pensar que brasileiros não sabem falar português e/ou estabelecer constantes comparações entre o Português falado no Brasil e o de Portugal são posições baseadas em análises fúteis e refutáveis, uma vez que

O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala português, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma gramática — isto é, tem regras de funcionamento — que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. Por isso os linguistas (os cientistas da linguagem) preferem usar o termo português brasileiro, por ser mais claro e marcar bem essa diferença. (BAGNO, 2001a, p. 23-24)

Alguns curiosos pesquisadores podem questionar tais aspectos, analisando a gramática dos dois países e verão o quão semelhantes são, o que gerará contestações diante das análises sociolinguísticas. Porém, deve ficar claro que o conceito de homogeneidade é transmitido de geração a geração pela gramática tradicional, vínculo que ainda liga Brasil a Portugal.

3. *Variação na concordância nominal de número no português brasileiro*

A variação na concordância de número no português falado no Brasil tem sido intensamente estudada e documentada. Refere-se a um fenômeno que tem se evidenciado com os novos estudos, os quais dão a

oportunidade de apresentar um português essencialmente brasileiro que se caracteriza por sua heterogeneidade linguística, rica fonte de pesquisas.

Os estudos variacionistas investigam os fenômenos gramaticais sem a preocupação de estabelecer o que é *certo* e *errado*, como fazem as gramáticas tradicionais. Para a realização de um estudo científico, é preciso não conceber a nossa língua como uma língua alheia, como algo que se restringe à regras categóricas, pois a língua é dinâmica, é heterogênea e é nessa perspectiva que ela deve ser estudada, analisada.

As análises que envolvem a concordância de número no sintagma nominal (SN) têm sido amplamente, sob uma perspectiva da variação e mudança. Assim, tais estudos evidenciam

que o fenômeno da variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda a comunidade de fala brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relativas à quantidade de marcas de plural e não aos contextos linguísticos nos quais a variação ocorre. (SCHERRE, 1994, p. 38)

Para se entender melhor o fenômeno da concordância de número no SN, é preciso ficar claro que existem duas variantes: a variante explícita (marcada) e a variante zero de plural (não marcada). Vejamos tal fenômeno através do exemplo extraído do *corpus*:

Variante explícita: “[...] eu tinha dois cachorros” (INFO 1, 2010)

Variante zero de plural: “[...] minha mãe comprou dois coelhoØ” (INFO 1, 2010)

Recentes pesquisas vêm demonstrando uma forte tendência a não marcação de plural no sintagma nominal, mas esse fenômeno ainda não é descrito pelos compêndios gramaticais. Para discorrer sobre tal processo, torna-se necessário elencar alguns conceitos encontrados nesses compêndios, no que tange à concordância de número no SN.

Dentre os autores reconhecidos pela rede estudantil, temos Evânildo Bechara, autor de várias das principais gramáticas da língua portuguesa, o qual tenta sintetizar a concordância de número no SN, como:

Diz-se *concordância nominal* a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) [...]. (BECHARA, 2006, p. 543)

De forma resumida, pode-se afirmar que a concordância nominal de número ocorre a partir da inserção da marca de plural -s em todos os elementos flexionáveis do sintagma. O fenômeno da concordância nominal de número busca uma harmonia entre os elementos, é a tentativa de um equilíbrio sintagmático.

No português brasileiro, a concordância nominal de número não é tão invariável como “afirmam” algumas gramáticas. Scherre (1994) afirma que esse fenômeno não é uma regra categórica, mas sim variável, conforme certos determinantes linguísticos e sociais, como vêm indicando várias pesquisas realizadas sobre os dialetos brasileiros.

A ausência de concordância de número é estigmatizada por um círculo vicioso denominado preconceito linguístico. Para os pesquisadores, a não marcação do plural tem sido um fenômeno intensificado constantemente, mas os falantes ainda são temerosos ao assumirem esse modo peculiar de se expressar. Dificilmente, encontra-se um falante brasileiro que assuma a não marcação de plural em todos os elementos flexionáveis do SN, uma vez que este foge de um padrão elitizado. Nesse sentido, Perini (2003, p. 19) afirma que

Sabemos que é frequente, entre nós, fazer o plural marcando-o apenas no primeiro elemento do sintagma [...]. Essas construções, quando não são simplesmente ignoradas, são dadas como da linguagem das ‘pessoas incultas’, ou de ‘baixa classe’. Segundo essa opinião, não se trataria de um fato normal do português brasileiro, mas de um ‘erro’ cometido por aquelas pessoas (coitadas) que não tiveram a sorte de uma educação formal suficiente.

O autor segue afirmando que levantamentos mostram o contrário, pois construções em que se deixa de marcar alguns dos elementos do SN são amplamente utilizadas pelos falantes do português brasileiro, incluindo os “cultos”.

Entende-se, então, que tal fenômeno é característico da oralidade sem exclusões de grupos minoritários e/ou majoritários. Ainda, nesse sentido, pesquisas registradas por Scherre (1994, p. 38), afirmam

[...] que o fenômeno da variação na concordância de número no português brasileiro falado no Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda comunidade de fala brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relativas à quantidade de marca de plural e não aos contextos linguísticos nos quais a variação ocorre.

Torna-se evidente que a ausência da marca de plural é comum em todas as comunidades brasileiras, condicionada por fatores linguísticos e

extralinguísticos. Entretanto, vale ressaltar que, assim como citado acima, alguns fatores extralinguísticos, como pouco grau de escolaridade, tendem a ser mais propensos à marca zero de plural, o que não implica dizer que tal fenômeno se restrinja a tal variável social.

[...] o fenômeno da variação de número no português do Brasil pode ser caracterizado como um caso de variação linguística inerente, tendo em vista que ocorre em contextos linguísticos e sociais semelhantes e apresenta tendências sistemáticas de variação altamente previsíveis. (SCHERRE, 1994, p. 38)

Pensar na variação da concordância de número no SN é entender que o português falado no Brasil apresenta características peculiares ao ser comparado com o de Portugal, características essas que incitam pesquisas. Tentar entender a língua vernacular é tentar entender um pouco mais sobre nós.

4. Considerações finais

Desde o surgimento da linguística, muito tem se discutido sobre língua e suas especificidades. Estudos foram e são intensamente realizados, buscando entender como são processados os fenômenos em torno da língua falada. Nesse contexto, surge a sociolinguística, uma vertente inovadora que busca o espaço de interseção entre língua e sociedade.

Neste artigo, buscou-se demonstrar que o português falado no Brasil tem se distanciado, no campo da oralidade, cada vez mais do português falado em Portugal. Esse fenômeno exige novas posturas dos pesquisadores, novos olhares em torno de um utópico português homogêneo.

Dentre os vários fenômenos que apresentam nível de variação, dentro do PB, focalizamos as descrições do processo de concordância de número no sintagma nominal, o qual vem apresentando níveis diferenciados de variação pelos falantes da língua vernacular.

Apesar das limitações do trabalho, podemos observar alguns aspectos importantes na variação do sintagma nominal através do *corpus* oral dos estudantes da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus-Ba. Doravante, pretendemos analisar este mesmo fenômeno, com uma pesquisa mais aprofundada, o que talvez nos oportunize contribuir de forma mais significativa com os estudos sobre o português falado no município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. *Um fragmento da constituição sócio-histórica do português do Brasil: variação na concordância nominal de número em um dialeto afro-brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística: UFBA, Salvador, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001a.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001b.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. ver. e ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DUBOIS-CHARLIER, Françoise. *Bases de análise linguística*. Trad. de João A. Peres. Coimbra: Almedina, 1981.
- HOUAISS, Antônio; VILA, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução a linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 4ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) – Norma e Variação do Português*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 12, p. 37-49, dez. de 1994.

ADJUNTO ADVERBIAL: TEORIA, ENSINO E ANÁLISE

Maria de Fátima Barreto Lisboa (UFOP)

mfblisboa@yahoo.com.br

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

Rosângela Maria Zanetti (UFOP)

1. Introdução

Por acreditar-se que a língua é a forma mais eficaz de ampliação das percepções sobre o mundo, é a ponte que mantém o contato com as mais variadas manifestações culturais, é o instrumento que permite conhecer e praticar formas de expressão e por pensar-se que dominando nossa língua e nossa cultura os papéis sociais como cidadãos e profissionais são fortalecidos. Nesta pesquisa, percebe-se que estudar gramática e suas diferentes formas de abordagem em sala de aula é mais que decorar regras, é refletir sobre a gramática e também pôr a língua em funcionamento. Assim, este estudo discute a diversificada classificação e definições que o adjunto adverbial recebe. Optou-se por analisar fontes confiáveis, como as gramáticas e também questionários respondidos por docentes de escolas das redes: pública e privada do município de Ouro Preto. As gramáticas, que serão utilizadas neste trabalho, apresentam diversos focos de estudo, algumas são voltadas para a área acadêmica, outras para o ensino escolar e outras para concurso público.

Leite (2007) apresenta a importância do estudo gramatical e diz que a gramática é de fundamental relevância, desde as primeiras publicações. As gramáticas são reconhecidas como fonte confiável para o uso da língua, ferramenta de preservação da tradição, de fixação de determinadas normas e etapas da língua escrita literária. Além disso, a autora reserva parte de sua obra para reafirmar a importância cultural da gramática: “[...] a gramática sempre foi relevante, do ponto de vista cultural e científico, por seu papel tanto no âmbito dos estudos linguísticos quanto no do ensino.” (LEITE, 2007, p. 48-49).

A interface proposta entre a morfossintaxe – seção da gramática que estuda os morfemas gramaticais relativamente à função sintática – e o ensino está embasada em dados históricos e está explícito na obra de Marli Quadros Leite. A autora fala sobre a importância histórica entre a gramática e o ensino: “A história, portanto, revela que a gramática e o

ensino mantiveram relação simbiótica. Na Antiguidade, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da reflexão linguística foi o ensino.” (LEITE, 2007, p. 49).

Todavia, o vocábulo “estatuto”, propõe ao leitor que, mesmo com a amplitude de classificações e definições, ora voltada para a sintaxe, ora para a morfologia, ora para a semântica, o termo adjunto adverbial possui certo regulamento.

O objetivo geral é analisar a concepção de adjunto adverbial em gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa, e os objetivos específicos são: a) descrever o conceito de adjunto adverbial apresentado em gramáticas de língua portuguesa; b) descrever a classificação de adjunto adverbial proposta por gramáticas de língua portuguesa; c) verificar o comportamento de professores do ensino fundamental no processo ensino-aprendizado de língua portuguesa sobre adjunto adverbial.

Abordar o presente tema implica não somente enumerar as classificações, entrar em discussões favoráveis ou contrárias, mas sim verificar como um assunto tão divergente quanto à sua classificação é abordado por professores do ensino fundamental, período em que esse estudo sintático é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscaram-se gramáticas de língua portuguesa, não se limitando com a finalidade e o público para o qual elas se destinam. Observa-se que houve preocupação em pesquisar gramáticas de cunho diverso voltadas para as seguintes áreas: *acadêmica – Gramática Superior da Língua Portuguesa*, de José Augusto Carvalho, *escolar – Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e gramáticas direcionadas para *concursos públicos – Gramática Objetiva da Língua Portuguesa*, de Renato Aquino. As datas de publicação dessas obras, que são referência para o estudo da língua materna, são as três décadas mais próximas da atual, inclusive a de 2000. Acredita-se, que são esses períodos que servem de referência para o estudo da língua nas escolas. Tanto essa bibliografia, como as demais, utilizadas nesta pesquisa, de certa forma, foi utilizada na formação dos docentes entrevistados. Além disso, muitos deles citaram em entrevista, realizada por meio do questionário, que utilizam as fontes gramaticais, aqui, neste trabalho, observadas, como fonte de pesquisa e apoio em sala de aula.

Para a escolha das escolas, foram selecionadas as do município de Ouro Preto, com o intuito de facilitar o contato e a busca de dados por

parte da pesquisadora deste trabalho. O modo de seleção foi por sorteio, tendo tido preocupação em obter um representante da rede privada e duas da rede pública (estadual e municipal). Cabe salientar aqui que a estância federal não foi analisada pelo fato de não apresentar ensino fundamental II, ciclo em que se estuda o termo pesquisado.

Quanto ao número de professores, procurou-se entrevistar todos aqueles que lecionam na série em que introduz e estuda o assunto adjunto adverbial, por isso o número de docentes entrevistados não seguiu certa regularidade: na rede privada, têm-se três informantes, já, na pública, dois para cada rede pública, totalizando sete entrevistados.

2. *Fundamentação teórica*

Considerando-se o conceito e a classificação dos adjuntos adverbiais nas gramáticas normativas e pedagógicas, apresentam-se, a seguir, alguns exemplos de como esse fenômeno linguístico vem sendo tratado pelos gramáticos.

Embora muito criticado por ser tradicionalista, radical e autoritário com relação à língua portuguesa, Napoleão Mendes de Almeida foi um dos mais significativos e atuantes gramáticos e filólogos da língua portuguesa no século XX. Segundo Almeida (1988, p. 432),

o adjunto adverbial, portanto, não é exigido pelo verbo; é um complemento accidental, e, não essencial; é, enfim, um termo acessório da oração, que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio. Numa palavra, adjunto adverbial é, em análise sintática, o que é o advérbio ou locução adverbial na morfologia.

Em sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (1988, p. 433-434), o gramático e filólogo apresenta quinze classificações para o termo, adjunto adverbial, a saber: “lugar; tempo; modo; companhia; causa; matéria; instrumento ou meio; preço; fim; oposição; intensidade; afirmação; dúvida; negação; argumento.” O autor, cuidadosamente, em nota de pé de página, deixa em aberto a classificação dos adjuntos adverbiais, ele afirma que

há ainda outras espécies de adjuntos adverbiais, mas o nome dessas espécies e coisa fácil de encontrar, porque depende da ideia, da circunstância que o adjunto indica. O essencial é saber o aluno que o adjunto adverbial sempre modifica ou um adjetivo ou um verbo ou um advérbio ou uma locução ou uma oração inteira. Com esse cuidado, é fácil ver se o adjunto adverbial, no modificar, indica *lugar, tempo... medida, valor, inclusão, exclusão* etc. (ALMEIDA, 1988, p. 434-435)

Nessa mesma concepção, o gramático Renato Aquino (2007), em sua obra denominada *Gramática Objetiva da Língua Portuguesa*, classifica 22 tipos de adjunto adverbial, e Sacconi (1994) elenca mais tipos do que ele. Aquino assim define o termo sintaticamente: “É o termo que se liga ao verbo, adjetivo ou advérbio, atribuindo-lhes uma circunstância qualquer (...)”. Além dessa definição, o gramático faz duas ressalvas:

1ª) Os advérbios em geral são palavras que se ligam, na frase ao verbo, Os que foram destacados nas três frases modificam, respectivamente, um verbo (chorava), um adjetivo (nervosa) e um advérbio (bem). Geralmente o advérbio que se liga, além do verbo, ao adjetivo e a outro advérbio é o de intensidade. 2ª) A palavra que pode ser um adjunto adverbial de intensidade, pois, em frases exclamativas, acompanhando adjetivo, ele é um advérbio de intensidade: Que bela estava a montanha! (AQUINO, 2007, p.180). 1ª) O adjunto adverbial pode ser apresentado por um advérbio, uma locução adverbial, um pronome relativo ou uma oração subordinada adverbial [...] 2ª) O adjunto adverbial pode aparecer com qualquer tipo de verbo, inclusive o de ligações [...] (AQUINO, 2007, p. 182).

Por sua vez, Azeredo (2010, p. 284-285) chama

adjunto verbal à função do sintagma adverbial que pertence ao SV. Este lugar restringe sua mobilidade no interior da oração. Pode-se perceber a diferença entre o adjunto oracional e o adjunto verbal comparando o funcionamento do advérbio normalmente – que pode ser uma coisa ou outra. Semanticamente, o adjunto verbal pode referir-se ao significado do verbo como: a) uma característica da ação ou do agente (adjuntos verbais de modo e de intensidade); b) uma época ou um lugar reconhecível pelos interlocutores relativamente ao momento ou ao espaço em que acontece a enunciação (adjuntos verbais dêiticos de tempo e de lugar); c) uma época ou um lugar reconhecível pelos interlocutores relativamente a um ponto de referência instaurado no próprio discurso ou texto (adjuntos verbais textuais [endofóricos] de tempo e de lugar); d) uma época ou um lugar indefinido, percebidos como polos de um ponto de referência arbitrário partilhado pelos interlocutores (adjuntos verbais polares de tempo e de lugar); e) a frequência/ duração do processo verbal (adjuntos verbais aspectuais); f) a causa ou a coparticipação (companhia, meio, instrumento) no processo verbal (adjuntos verbais de causa e de coparticipação); g) o termo, a direção ou a finalidade do processo verbal (adjuntos verbais de direção e de finalidade).

Segundo Azeredo, a existência de determinados adjuntos verbais é supérflua, conforme se observa:

Alguns advérbios e locuções adverbiais que exercem a função de adjuntos verbais acrescentam redundantemente seu sentido a certos verbos, com os quais formam expressões cristalizadas de amplo uso coloquial: *cortar fora*, *deixar para trás*, *voltar atrás* (= mudar de opinião), *levar a sério*, *trazer de volta*, *pedir de volta*, *passa adiante* etc. (AZEREDO, 2008, p. 287)

Ainda que, interessado, assim como outros, pelo estudo da língua materna, sua obra é inovadora, capaz de absorver trabalhos modernos. Os exemplos adotados em sua gramática fogem àqueles que eram usados antes por autores brasileiros, jornalistas, cronistas, ensaístas, ficcionistas e poetas.

Em 2009 temos a *Moderna Gramática da Língua Portuguesa* de Evanildo Bechara, que reserva grande parte de sua obra para tratar sobre o assunto em foco e o define em tópicos. Cabe, ainda, ressaltar que Bechara destaca que há uma vasta classificação do adjunto adverbial, mas o autor se detém apenas aos principais. Então, fica a questão sobre o que é considerado principal, quando o assunto é adjunto adverbial e, dessa maneira, Bechara inicia, em sua mais nova gramática, afirmando que há

os principais tipos de adjuntos adverbiais – O adjunto adverbial constitui uma classe muito heterogênea – à semelhança do advérbio que normalmente desempenha o papel de seu núcleo – não só do ponto de vista formal como ainda do ponto de vista de valor semântico. Tal fato leva a que constantemente esteja a não delimitar com nitidez as fronteiras com outras funções sintáticas – conforme aqui mesmo já assinalamos – e com conteúdos de pensamento designado vizinhos. Diante de tão vasta amplitude, fixar-nos-emos nos principais adjuntos adverbiais, detendo-nos aos aspectos mais interessantes à descrição gramatical e aos esquemas com que se representam tais funções nas circunstâncias concretas do discurso [PD.1, 30]. a) Adjuntos adverbiais de lugar; b) Adjuntos adverbiais temporais; c) Adjuntos adverbiais modais; d) Adjuntos adverbiais de fim, de causa, de instrumento e de companhia; e) Adjuntos adverbiais de quantidade; f) Adjuntos adverbiais de distribuição; g) Adjunto adverbial de inclinação e oposição; h) Adjunto adverbial de substituição, troca ou equivalência; i) Adjunto adverbial de campo ou aspecto; j) Adjunto adverbial de assunto ou matéria tratada; k) Adjunto adverbial de adição ou inclusão e concessão. (BECHARA, 2009, p. 439-449)

Jésus Barbosa Souza, juntamente, com Samira Yousseff Campedelli, publica a gramática intitulada *Gramática do Texto: Texto da Gramática* e, embora eles digam na apresentação que a obra não tem o objetivo de ensinar a língua nos moldes tradicionais, mas nortear a escrita de forma leve e agradável, os autores listam cerca de dezessete tipos de adjunto adverbial, assim como os gramáticos mais tradicionais. Verifica-se, então, que:

Adjunto adverbial é o termo da oração que funciona como advérbio, denotando a circunstância da ação do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio. O adjunto adverbial pode ser classificado segundo as circunstâncias que expressa. Assim, fica difícil enumerar todas as possibilidades existentes. Eis algumas: afirmação, assunto, causa, companhia, concessão, condição, conformidade, dúvida, finalidade, frequência [*sic*], instrumento, intensidade, lugar, matéria, modo, negação, tempo. Devem ser aceitas todas as classificações que de-

monstrarem coerência quanto à circunstância que o adjunto adverbial expressar. (CAMPEDELLI; SOUZA, 1999, p. 292-294)

Acrescenta-se por outro lado, *Gramática Superior da Língua Portuguesa*, de José Augusto Carvalho, de 2007, que se destina aos estudantes de nível superior. Nessa obra, o autor pretende apresentar questionamentos, discussões, observações mais ousadas, contestações e pontos polêmicos. Carvalho deixa claras essas intenções na introdução de sua obra. Quanto ao assunto sintático, Carvalho destina uma página inteira para definir o que vem a ser adjunto adverbial: “Adjunto adverbial é o termo que exprime variadas circunstâncias: de modo, de causa, de dúvida, etc. A circunstância pode ser expressa por um advérbio, por uma locução adverbial [...]” Além dessa definição, Carvalho salienta:

Há certos verbos cuja regência implica sempre uma ideia de circunstância. Nesses casos, embora o comportamento se assemelhe a um objeto indireto, por integrar o sentido do verbo, a análise mais adequada é considerar esse comportamento como adjunto adverbial e o verbo como intransitivo: “Vou a Guarapari.” “Cheguei ao Rio de Janeiro.” “Saí da sala.” “Entre no quarto.” (CARVALHO, 2007, p. 388)

Não apenas preocupado com as definições preliminares, mas com as distinções entre adjuntos adverbiais e predicativos, Carvalho chama a atenção para um fato que não foi observado em nenhuma das gramáticas aqui mencionadas:

[...] distinguem-se dos predicativos porque estes, embora exercendo função substantiva, são quase sempre adjetivos. A distinção, contudo, é, às vezes, difícil, e só o contexto pode ajudar. “Ele trabalha só à noite”, há duas possibilidades da análise. Se *só* é equivalente a *sozinho*, é predicativo. Se *só*, é equivalente a *somente*, *exclusivamente*, é adjunto adverbial de exclusão. (CARVALHO, 2007, p. 388)

Para o autor dessa gramática, essa distinção é importante, pelo fato de se ter predicados diferentes. Toma-se o exemplo novamente, “Ele trabalha só à noite”, em que a palavra *só* equivale a *sozinho*, tem-se predicado verbo-nominal, já quando a palavra *só* equivale a *somente*, *exclusivamente*, tem-se predicado verbal. Carvalho também diz sobre uma questão da língua portuguesa que gera muitas dúvidas, a concordância.

Além disso, há problema da concordância: se o sujeito for para o plural, *só* irá para o plural apenas se for predicativo [...]. Embora não obrigatória, a vírgula pode ajudar na interpretação. Na frase 1, *só* a expressão à noite pode ser deslocada para o início (“À noite, eles trabalham sós.”); na frase 2, a expressão “*só* à noite” é que é deslocável (“*só* à noite eles trabalham.”). (CARVALHO, 2007, p. 388)

Observa-se a compilação de vinte tipos de adjuntos adverbiais, elencados por esse autor, mas ele salienta que “há ainda outros adjuntos adverbiais, como: de situação, de afastamento, de aproximação, de compensação, etc.” E que “a análise dos adjuntos adverbiais é frequentemente ditada pela semântica.” (CARVALHO, 2007, p. 389).

Em uma perspectiva diferente da mencionada anteriormente, tem-se a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, popularmente conhecida como Gramática do Cegalla, de 2008, destinada a um público amplo, ou seja, tanto para estudantes do nível primário quanto para o nível secundário. Nela, o autor elenca nove tipos de adjuntos adverbiais, a saber: lugar, modo, tempo, intensidade, causa, companhia, meio, assunto, negação, etc. e o define sintaticamente:

adjunto adverbial é o termo que exprime uma circunstância (de tempo, lugar, modo, etc.) ou, em outras palavras, que modifica o sentido de um verbo, adjetivo ou advérbio. [...] O adjunto adverbial é expresso pelos advérbios, pelas locuções ou expressões adverbiais. (CEGALLA, 2008, p. 364)

Apesar de classificar o adjunto adverbial, Cegalla rebate a Nomenclatura Gramática Brasileira – NGB por não classificar os adjuntos adverbiais “A NGB, porém, não dá nenhuma classificação dos adjuntos adverbiais.” (CEGALLA, 2008, p. 364).

Para William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, as classificações de adjuntos adverbiais resumem-se a onze, e ele pode ser representado por advérbios, locução adverbial e oração adverbial. Assim eles definem o termo como sendo “[...] termo que, essencialmente, modifica o verbo, indicando as circunstâncias em que se dá a ação verbal.” (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 225). Além disso, Cereja e Magalhães dizem que alguns adjuntos adverbiais, além de acompanhar o verbo, podem acompanhar substantivos, adjetivos e advérbios, esse adjunto adverbial é o de intensidade. Vejam os exemplos da observação anterior, retirados da *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, assim denominada pelos autores, “Ele é *muito* homem.” “Estou *muito* cansado.” “Ela mora *tão* longe.”. Nesses exemplos fica claro o que os autores dizem sobre a possibilidade do adjunto adverbial de intensidade vir acompanhando um substantivo, ou adjetivo, ou advérbio.

Por outro lado tem-se, Cipro Neto e Infante apresentando a dificuldade que se pode ter, descartando-se o contexto, no momento da classificação do adjunto adverbial Os autores propõem a oração “Entreguei-me *calorosamente* àquela causa.”, cujo termo sublinhado é de difícil classificação. Não se sabe, ao certo, se se trata de adjunto adverbial de

modo ou de intensidade. Além de Rocha Lima, também esses dois autores, que publicaram a *Gramática da Língua Portuguesa*, mencionam a importância da preposição, que implica alteração de significado na circunstância expressa pelo adjunto adverbial. Os exemplos apresentados pelos gramáticos são: “Estão voltando de casa”, “Estão voltando para casa”, “Fui ao cinema” e “Fui ao cinema sem eles”. Verificam-se, a seguir, a definição e classificação que os autores apresentam.

Como o nome já diz, o adjunto adverbial é essencialmente um modificador do verbo. Seu papel básico é indicar as circunstâncias em que se desenvolvem o processo verbal (ideia de tempo, lugar, modo, causa, finalidade, etc.) ou intensificar um verbo, um adjetivo ou um advérbio. A semelhança entre esse conceito e o de advérbio, que você estudou nos capítulos sobre Morfologia, não é gratuita, já que o adjunto adverbial é uma função adverbial da oração, ou seja, é uma função desempenhada por advérbios e locuções adverbiais. [...] Algumas das circunstâncias que os adjuntos adverbiais podem expressar: afirmação, dúvida, fim, finalidade, meio, companhia, concessão, assunto, condição, instrumento, causa, intensidade, lugar, tempo, modo e negação. (CI-PRO NETO; INFANTE, 1999, p. 394-396)

É necessário mencionar Celso Cunha e Luís Fernando Lindley Cintra que, no prefácio da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (a mais nova obra de ensino de língua portuguesa dessa parceria), ressaltam a preocupação em descrever o português atual na sua forma culta. “Não descuramos, porém, dos fatos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afetivos das formas idiomáticas.” Percebe-se que os autores têm ciência da evolução da língua, da flexibilidade, das mudanças que são passíveis e reais de ocorrer, mas não deixam de salientar que o embasamento para a produção dessa obra é a norma culta. Para Cunha e Cintra,

adjunto adverbial é, como o nome indica, o termo de valor adverbial que denota alguma circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo, ou de um advérbio. O adjunto adverbial pode vir representado por: a) advérbio; b) por locução ou expressão adverbial; c) por oração adverbial. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 165)

Cientes de que a língua é flexível e inovadora os autores expõem a difícil tarefa de listar os tipos de adjuntos adverbiais que dizem ser

difícil enumerar todos os tipos de adjuntos adverbiais. Muitas vezes, só em face do texto se pode propor uma classificação exata. Não obstante, convém conhecer os seguintes: a) de causa; b) de companhia; c) de dúvida; d) de fim; e) de instrumento; f) de intensidade; g) de lugar aonde; h) de lugar onde; i) de lugar donde; j) de lugar para onde; l) de lugar por onde; m) de matéria; n) de meio; o) de modo; p) de negação q) de tempo. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 166-169)

Assim como Rocha Lima, Carlos Emílio Faraco e Francisco Maroto Moura explicitam a difícil tarefa de enumerar todos os tipos de adjuntos adverbiais. Embora saibam disso, os autores de *Gramática*, classificam alguns tipos de adjuntos adverbiais: de causa, companhia, condição, dúvida, finalidade, instrumento, intensidade, lugar, meio, modo, negação e tempo. Ademais, Faraco e Moura (2005, p. 460) dizem que “O adjunto adverbial pode ser expresso por: a) advérbio; b) locução adverbial; c) oração; d) pronome oblíquo.” No caso do pronome oblíquo, nota-se que esses gramáticos, dentro das gramáticas analisadas nesta pesquisa, são os únicos que fazem menção para o adjunto adverbial expresso por pronome oblíquo, “Fique *comigo*.” Não apenas, inovando com isso, eles transparecem para os leitores que um adjunto adverbial pode expressar mais de uma circunstância como em: “Moramos *longíssimo* daqui”, em que o termo em destaque expressa situação de lugar e de intensidade.

Todavia, a definição, sobre adjunto adverbial, usada por Faraco e Moura, se resume como “[...] é o termo da oração que indica uma circunstância do fato expresso pelo verbo ou intensifica o sentido do verbo, do adjetivo e do advérbio. O adjunto adverbial exerce, portanto, a função de modificador e de intensificador.” (FARACO & MOURA, 2005, p. 459)

Giacomozzi *et al.*, autores de *Estudos de Gramática* de 1999, definem o termo em questão da seguinte maneira: “Adjunto adverbial é o termo que exprime circunstâncias de modo, lugar, tempo, intensidade..., modificando o verbo e, mais raramente, o adjetivo ou o advérbio.” Cientes, também, da vasta classificação que o termo possui, os autores relacionam algumas circunstâncias que o adjunto adverbial pode exprimir e, dessa forma, obtêm-se, assim como Cereja e Magalhães, onze tipos.

Celso Pedro Luft, autor de dicionários de regência verbal e nominal, não reserva grande parte de sua obra, *Moderna Gramática Brasileira*, de 1979, para tratar sobre o assunto em questão, mas, dentre as outras obras analisadas, é o único que chama à atenção para o fato do agente da passiva exercer, sintaticamente, a condição de adjunto adverbial. Ele assim define adjunto adverbial:

termo que se anexa ao verbo, ao adjetivo ou ao advérbio, ou a toda uma oração ou período: *escutar [atentamente / com toda a atenção]; [muito/ extraordinariamente] perspicaz; [bem/ muito] longe; [hoje/ na próxima semana], todos os alunos terão exames; [certamente], os nossos colegas aceitarão as emendas.* Pode ser expresso por um Sintagma Preposicional (Preposição + Sintagma Substantivo: *ler [com atenção]*), por um Sintagma Adverbial ou Advérbio (*volta [amanhã de manhã / amanhã]*), por uma oração adverbial (*estuda*

[quando lhe apraz], bebe [mais do que come]). Entre os adjuntos adverbiais, ao lado dos de causa, instrumento, etc., inclui-se o agente da passiva. Observação: – “Agente da passiva” é uma classificação semântica. Sintaticamente, é um “adjunto adverbial”. (LUFT, 1979, p. 43 – 44)

Além de controversa, a tarefa de classificação do adjunto adverbial, Rocha Lima não deixa de salientar, em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, a importância da preposição que pode estabelecer diferentes classificações e, até mesmo, dificultar a interpretação. É o caso da preposição introdutória “de” que pode conferir diversas interpretações:

assunto: Falar *da vida alheia*.
causa: Morreu *de sede*.
meio: Vive *do trabalho*.
modo: Olhou-me *de esquelha*.
procedência: Descender *de família nobre*.

(ROCHA LIMA, 1972, p. 228)

Dessa maneira, Carlos Henrique da Rocha Lima (1972), define adjunto adverbial como sendo “o termo que modifica o verbo, exprimindo as particularidades que cercam ou precisam o fato por este indicado. É expresso por um advérbio ou por uma expressão adverbial”. (ROCHA LIMA, 1972, p. 227)

Logo, em seguida, o autor elenca vários tipos de adjuntos adverbiais e considera, como subclasse, o adjunto adverbial de lugar, conforme se observa.

Eis outros exemplos de adjuntos adverbiais, encabeçados por variadas preposições, ou locuções prepositivas: assunto, causa, companhia, concessão, concomitância, condição, conformidade, favor, fim, instrumento, meio, modo, oposição, preço, quantidade e tempo. Apreciemos à parte a circunstância adverbial de lugar (uma das mais frequentes), por oferecer subclassificações de que convém tomar conhecimento: lugar onde, lugar aonde, lugar por onde, lugar para onde e lugar donde. (ROCHA LIMA, 1972, p. 228-229)

Cabe também salientar que Carlos Henrique da Rocha Lima, também integrou-se, junto a outros professores, como Antenor Nascentes, Clóvis do Rego Monteiro, Cândido Jucá (Filho), na Comissão que visava à uniformização e simplificação da língua da Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB, no ano de 1958, designada na Portaria Ministerial número 152/57, sob a direção do ministro Clóvis Salgado para então tentar resolver o problema da falta de padronização da nomenclatura gramatical.

Já na concepção de Luiz Antonio Sacconi, as classificações ganham mais espaço e chegam a vinte e sete, mas ele nos diz que não há adjuntos adverbiais de afirmação e nem de negação, diferentemente de alguns outros gramáticos aqui apresentados. Segundo ele, “em rigor, não existem adjuntos adverbiais de afirmação nem de negação. Os elementos de afirmação e os de negação se classificam melhor entre as palavras e locuções denotativas (v.)”.

Para Sacconi, a definição do termo assim se delimita:

Adjunto adverbial é o termo de valor adverbial que gravita quase sempre em torno de um verbo. Observação: Em *adjunto adverbial* também há concorência de prefixos que transmitem a mesma ideia; nesse caso tal acúmulo, porém, faz-se necessário a fim de se evitar conceituação diversa; de fato, a se a NGB optasse por adjunto verbal, a expressão poderia levar à compreensão de que tal tipo de adjunto só modificasse verbo. Por analogia com *adjunto adverbial* é que se adotou a outra denominação, já comentada, *adjunto adnominal*. (SACCONI, 1996, p. 321)

Conforme se vê, o propósito de se apresentar um número considerável de conceitos distintos para adjuntos adverbiais é para mostrar que é possível fazer um estudo minucioso sobre a questão, uma vez que é pouco consensual na literatura vigente ter uma definição e, sobretudo, classificação do adjunto adverbial que caminha para uma mesma direção.

3. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho utilizou como método uma abordagem qualitativa e como instrumento para coleta de dados, um questionário, no qual se procurou identificar quais percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem são reveladas pelos docentes investigados. Além disso, buscaram-se, em gramáticas de quatro décadas, 1970, 1980, 1990 e 2000, informações sobre as definições e as classificações do termo sintático.

3.1. Amostra

Dezessete gramáticas tradicionais, de décadas variadas, foram selecionadas e analisadas. Com o intuito de melhor visualização para o leitor, elaborou-se um quadro com a bibliografia e seus respectivos anos de publicação. Além disso, foi possível verificar, por meio de questões pré-elaboradas, como se comportam os professores de língua portuguesa di-

ante do ensino de adjunto adverbial. Dentre as catorze questões que foram direcionadas aos docentes, oito se referem ao ensino do adjunto adverbial, já as demais são de natureza pessoal.

3.2. Perfil dos Informantes

Com base no questionário aplicado e respondido pelos professores, foram obtidas tanto informações pessoais quanto profissionais. Para identificarmos os professores que colaboraram com as informações, optou-se pelas iniciais de seus nomes, separados por pontos. Observa-se que a maioria dos profissionais entrevistados formou-se pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais desta Universidade na modalidade licenciatura plena e apenas um, na modalidade bacharelado em estudos literários.

4. Análise dos dados

Os dados obtidos nas gramáticas foram analisados, sem descartar as notas, com o intuito de apresentá-los de forma objetiva, concisa e clara. Partindo do conceito dado por cada autor ao termo sintático, tecem-se, a seguir, alguns comentários a esse respeito.

Inicialmente, ressalta-se que muitos dos gramáticos aqui selecionados citam a tênue ligação existente entre o termo sintático e o termo morfológico, denominado advérbio.

Didaticamente, agrupam-se os autores de gramáticas aqui investigadas que conceituaram o termo sintaticamente, percorrendo uma linha de raciocínio próxima, são eles: Almeida (1988), Aquino (2007), Campedelli e Souza (1999), Cegalla (2008), Cereja e Magalhães (1999), Cipro Neto e Infante (1999), Cunha e Cintra (2008), Faraco e Moura (2005), Giacomozzi *et al.* (1999), Luft (1979), Rocha Lima (1972), Sacconi (1996) e Terra e Nicola (1993). Para esses treze gramáticos, dos dezessete analisados, a linha de conceituação do termo sintático se restringe ao fato de o termo ser uma palavra modificadora do verbo, adjetivo e, até mesmo, do próprio advérbio. A título de exemplificação, fazem-se quatro recortes, de décadas diferentes, de algumas definições: “Termo que se anexa ao verbo, ao adjetivo ou ao advérbio, [...]” (LUFT, 1979, p. 193), “[...] um termo acessório da oração, que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio.” (ALMEIDA, 1988, p. 432), “termo de valor adverbial que gravita quase sempre em torno de um verbo.” (SACCONI, 1996,

p. 321) e “Adjunto adverbial [...] modifica o sentido de um verbo, adjetivo ou advérbio.” (CEGALLA, 2008, p. 364).

Além de detectar tal semelhança nos conceitos, é possível também verificar que a maioria dos gramáticos chama a atenção para a extensa lista de classificação do termo sintático. Considerando que a Nomenclatura Gramatical Brasileira não limita a quantidade de classificações de adjuntos adverbiais, muitos autores se preocupam em mencioná-las como:

- (1) “Há ainda outros adjuntos adverbiais [...]” (CARVALHO, 2007, p. 389).
- (2) “Há ainda outras espécies de adjuntos adverbiais [...]” (ALMEIDA, 1988, p. 659).

Já Aquino (2007, p.180) e Bechara (2009, p. 439) iniciam, respectivamente, sua lista de classificação com os títulos:

- (3) “Principais adjuntos adverbiais” e
- (4) “Os principais tipos de adjuntos adverbiais” o que leva o leitor a concluir que existem outras classificações.

Campedelli e Souza (1999, p. 293) explicitam também, antes da lista classificatória, com os seguintes dizeres:

- (5) “O adjunto adverbial pode ser classificado segundo as circunstâncias que expressa. Assim, fica difícil enumerar todas as possibilidades existentes. Eis algumas [...]”.

No mesmo ano, Cipro Neto e Infante e Giacomozzi *et al.* utilizam-se do pronome indefinido “algumas” no título do capítulo que trata dos adjuntos adverbiais para elencar as classificações do termo:

- 6) “Algumas das circunstâncias que os adjuntos adverbiais podem expressar” (CIPRO NETO; INFANTE, 1999, p. 395) e
- 7) “No quadro abaixo, estão relacionadas algumas circunstâncias que o adjunto adverbial pode exprimir.” (GIACOMOZZI *et al.*, 1999, p. 325).

Assim como Cunha e Cintra (2008, p. 166) dizem ao leitor ser

- 8) “[...] difícil enumerar todos os tipos de adjuntos adverbiais.”,

Faraco e Moura também salientam:

- 9) “É quase impossível enumerar todos os tipos de adjunto adverbial.” (FARACO; MOURA, 2005, p. 460).

Ao lado desses, tem-se Sacconi (1996, p. 321) que também chama a atenção do leitor para a ampla classificação de adjuntos adverbiais:

- 10) “Existem muitos tipos de adjunto adverbial, dentre os quais destacaremos estes [...]”.

Por fim, temos Terra e Nicola (1993, p. 157) destacando a ampla classificação do termo sintático:

- 11) “Vejam as circunstâncias mais comuns que os adjuntos adverbiais podem exprimir.”

Percebe-se, nessa mesma perspectiva de análise conceitual, que alguns dos gramáticos salientam sobre a importância da preposição e o poder que ela pode ter influenciando no sentido do adjunto adverbial, como diz Bechara (2009, p. 441): “Os diversos tipos de adjuntos adverbiais de tempo podem vir ou não introduzidos por preposição ou locução prepositiva; estas matizam o valor temporal [...]”. Cegalla (2008, p. 364) fala da possível supressão da preposição: “Pode ocorrer a elipse da preposição antes de adjuntos adverbiais de tempo e modo [...]”. Cipro Neto e Infante (1999, p. 396) ressaltam a importância do uso correto da preposição e que se, usada, erroneamente, poderá alterar o significado do adjunto adverbial “Estão voltando *de* casa; Estão voltando *para* casa”, esses são os exemplos apresentados pelos autores que desejam chamar a atenção dos leitores. Em 1979, p. 44, Luft diz que “Pode ser expresso por um sintagma preposicional (Preposição + Sintagma Substantivo: *ler* [com atenção] [...])”. Rocha Lima (1972, p. 227) também chama a atenção para a preposição introdutória, “[...] sabemos que uma só preposição pode estabelecer diferentes relações, como é o caso, por exemplo, da preposição *de* (que ocorre para dificultar a interpretação).” Enfim, Saviolli (1995, p. 19), último gramático dentre esses, assemelha-se na conceituação do termo: “Quanto à forma: liga-se a esses elementos com ou sem preposição.”

Apenas quatro gramáticos mencionam a subdivisão dentro da classificação do adjunto adverbial de lugar: Almeida (1988, p. 658): “onde: Andava à beira *da estrada*; donde: O avião vai sair *do campo de Marte*; por onde: Vim pelo *melhor caminho*; para onde: Vou *a cidade*.”; Bechara (2009, p. 440): “A característica de tais adjuntos é responder à pergunta *onde?*, precedido esse advérbio ou não de preposição que marca a designação circunstancial (*donde?*, *por onde?*, *aonde*, *até onde* etc.)”. Em seguida, Cunha e Cintra (2008, p. 167–168) elencam exemplos de adjuntos adverbiais de lugar *aonde*, de lugar *onde*, de lugar *donde*, de lugar *para onde* e de lugar *por onde*. Rocha Lima (1972, p. 229) também aprecia essa subclassificação e apresenta exemplos de adjuntos adverbiais

ais de lugar onde, de lugar aonde, de lugar por onde, de lugar para onde e de lugar donde.

A seguir, serão analisadas as entrevistas realizadas com os professores.

Cabe aqui ressaltar que as oito perguntas do questionário são de cunho pessoal, havendo manifestações e omissões por alguns. Serão descritos, de forma sucinta, os dados que obtivemos.

Quanto ao tempo de exercício da profissão, têm-se, na Escola Estadual Marília de Dirceu, J. A. C. e V. R. R., com quatro e vinte anos, respectivamente. Já, na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, M. A. F., leciona há dezoito anos e M. B. S. X., há treze anos e meio. Por fim, no Colégio Arquidiocesano de Ouro Preto, C. L. K. B. e F. C. S. R. lecionam há treze anos e D. C. F. há dezenove anos. Alguns desses professores descreveram no questionário que lecionam em mais de uma rede, ou seja, não há dedicação exclusiva a uma escola somente.

No que diz respeito à primeira questão apresentada aos docentes: “Você adota alguma gramática escolar para o ensino de língua portuguesa?”, apenas uma professora, da rede estadual, respondeu que sim, mas não mencionou o título nem autor. Uma das professoras da rede municipal, M. A. F., que leciona para o 7º ano da Educação para Jovens e Adultos – EJA, ressalta que não há material didático. Para os demais professores, a resposta obtida foi negativa, eles respondem dizendo que se apoiam apenas nos livros didáticos e apostilas que a escola adota. Para a segunda pergunta: “Você acha que é importante o ensino de sintaxe nas aulas de língua portuguesa, no 1º grau? Por quê?”, temos uma resposta unânime, todos afirmam ser importante o ensino de sintaxe. Três desses falam da importância de um ensino gramatical, de um ensino da sintaxe engajada no texto, ou seja, de um ensino da teoria da gramática contextualizada.

Sabendo que todas as questões são de cunho pessoal e que iriam acarretar respostas muito diversificadas, a terceira questão dependeu de uma reflexão sobre o aprendizado dos alunos e, pelo fato de traduzir a realidade escolar, verificou-se que não houve resposta totalmente afirmativa ou negativa. Veja: “Seus alunos têm dificuldade para aprender a classificação dos adjuntos adverbiais, segundo a Gramática Tradicional?” A professora da rede particular, D. C. F., foi a única a dizer que os alunos não apresentam dificuldades, já F. C. S. R. e C. L. K. B., também da escola particular, não responderam a tal pergunta. Os demais profissionais da educação descrevem que ora os alunos apresentam dificuldades ora

não. “Para você, como se deve ensinar adjunto adverbial aos alunos do 1º grau?”, essa foi a quarta questão, sendo que três dos sete professores entrevistados disseram que esse assunto deve ser ensinado por meio de textos, um deles disse que considera importante eles aprenderem a identificar as circunstâncias expressas, outra professora disse assim:

Em nosso material, no livro 1, falamos sobre circunstâncias (inicialmente modo, tempo e lugar). No livro 2 são introduzidos outros tipos e, a partir daí, explica-se a questão do conceito adjunto adverbial. Eu gosto de colocar uma oração simples e, juntamente com os alunos, vou acrescentando as circunstâncias e classificando. Acrescentando circunstâncias ao verbo, adjetivo e próprio advérbio. (D. C. F., 2011)

Por fim, duas professoras, M. A. F. e C. L. K. B., ambas da rede particular, não responderam a tal pergunta.

Com base na quinta questão apresentada aos sete docentes entrevistados: “Em qual gramática se apoiar para ensinar a classificação de adjunto adverbial?”: C. L. K. B., não respondeu, D. C. F. disse se apoiar no próprio material adotado pela escola, J. A. C., respondeu que, além de se apoiar no livro didático, recorre, para consulta própria, a Celso Cunha. Assim como V. R. R. que procura se apoiar em várias gramáticas para ensinar a classificação de adjunto adverbial, também M. A. F. procura conhecimento em diversos autores gramaticais como, Ulisses Infante, Roberto Melo Mesquita, Maria Helena Moura Neves, Luís Carlos Travaglia, Ingedore Kock, Mário Perini, Roxane Rojo, Graça Paulino e Rodolfo Ilari. Embora F. C. S. R. consulte a gramáticas, quando se depara com alguma dúvida, ele não tem o hábito de consultá-las: “Trato a gramática como um dicionário.”. Já M. B. S. X. não citou nenhuma obra em que pode se apoiar, mas disse que “a forma como as gramáticas abordam os conteúdos, é muito pouco diversificada”.

Na antepenúltima pergunta: “Como você avalia a classificação de adjunto adverbial apresentada nas gramáticas de língua portuguesa?” F. C. S. R. e C. L. K. B. não responderam, J. A. C. disse ser algumas vezes um pouco confusa, M. A. S. X. retrata a falta de contextualização das gramáticas ao abordar tal assunto, dependendo, de forma bem direta, da criatividade do professor para ensinar tal assunto. Já V. R. R.: “Ela se adequa ao contexto em que é apresentada.”. M. A. F., uma das representantes da rede municipal, disse que as regras são as mesmas, porém o que muda são os textos apresentados para exemplificar. D. C. F. se mostra ciente das diversas classificações sobre tal assunto e diz utilizar as mais básicas para não causar espanto e confusão no entendimento dos alunos.

Na questão: “Por que estudar adjunto adverbial nas aulas de língua portuguesa?”, C. L. K. B. não respondeu, F. C. S. R. disse que “quando se quer perder tempo, ou enrolar, podemos passar a esse estudo.”, D. C. F. dedica poucas aulas com esse assunto, pois não vê tanta relevância no assunto. M.A.F. respondeu com perguntas do tipo “Por que não ensinar? A gramática é tão ruim assim? Nós aprendemos os meandros da língua sem a gramática? Quando produzimos textos não utilizamos os meandros gramaticais?”. V. R. R. respondeu da seguinte maneira: “Porque os alunos buscarão continuar seus estudos ou tentarão entrar no mercado de trabalho e certamente deverão submeter-se a exames e concursos em ambos os casos.”. M. B. S. X. disse que esse estudo irá auxiliar o aluno durante a leitura e escrita, sendo assim, ele poderá verificar quando ocorreu os fatos, “O uso do adjunto adverbial ajuda no esclarecimento daquilo que se pretende comunicar.”. Enfim, J. A. C. disse ser importante estudar adjuntos adverbiais, pelo fato de ser um termo recorrente na língua.

Na última pergunta do questionário: “Que critérios você utiliza para a escolha de uma gramática de apoio?”, têm-se respostas como linguagem clara e acessível, gramáticas que priorizem a contextualização dos conteúdos, gramáticas atualizadas, gramáticas consideradas mais adequadas, coerentes, conhecimento do autor sobre o assunto, autor de renome, autores mais populares e autores com credibilidade.

5. Considerações finais

A investigação realizada permitiu não só entender a abordagem que as gramáticas têm do termo sintático adjunto adverbial, como também verificar, por meio de entrevistas, o comportamento de docentes diante do ensino desse assunto controverso.

Levando em consideração essa ampla abordagem, verifica-se rica variedade de fontes que, conseqüentemente, levam o docente a diferentes formas de classificação do adjunto adverbial em sala de aula. Acredita-se que é nesse jogo de múltiplas formas de abordagem, tanto dos gramáticos quanto dos professores, que ocorre o ensino-aprendizado.

Além dessas considerações, esta pesquisa permitiu fazer asseverações que serão elencadas a seguir.

Percebeu-se que treze dos dezessete gramáticos analisados percorrem uma linha de raciocínio próxima quanto ao conceito do termo sintático.

Há ampla classificação do termo sintático e somente onze dos dezessete gramáticos enfatizam tal amplitude. Ainda nessa perspectiva, o número de classificações se mostra oscilante, não se limitando à data, e que, além disso, os tipos de adjuntos adverbiais de causa, lugar e tempo são os mais recorrentes.

Agora, em se tratando da importância da preposição e seu poder de atuar sobre o sentido do adjunto adverbial, apenas seis dos dezessete gramáticos evidenciam esse fato.

Considerando-se o caso da subdivisão dentro da classificação do adjunto adverbial de lugar, cumpre dizer que Almeida (1988), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2008) e Rocha Lima (1972) são os únicos que chamam a atenção para essa subclassificação.

Outra conclusão que se tem acerca do assunto estudado é que Aquino (2007) é o único autor que destaca a palavra “que” como adjunto adverbial de intensidade. Já Azeredo (2008) menciona o uso redundante dos adjuntos adverbiais na linguagem coloquial. Por outro lado, tem-se Carvalho (2007) que se demonstra preocupado com a possível confusão entre termos sintáticos: adjuntos adverbiais e objetos indiretos ou entre adjuntos adverbiais e predicativos. Acrescenta Sacconi (1996), com a observação relativa ao gerúndio, que, quando exprimir modo, consequentemente, tratar-se-á de um adjunto adverbial de modo e não de uma oração desenvolvida.

Por fim, cumpre dizer que a postura dos docentes em recorrer às gramáticas para subsidiar as aulas de língua portuguesa leva a novos conhecimentos, já que muitas bibliografias trazem consigo não só o assunto, mas outras observações de suma importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

AQUINO, Renato. *Gramática objetiva da língua portuguesa*: inclui 800 exercícios com gabarito comentado. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Disponível em: <<http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 27-04-2011.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. *Gramática do texto: texto da gramática*. São Paulo: Saraiva, 1999.

CARVALHO, José Augusto. *Gramática superior da língua portuguesa*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Gramática*. 19. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; FENGA, Cláudia Molinari Reda. *Estudos de gramática*. São Paulo: FTD, 1999.

LEITE, Marli Quadros. *O nascimento da gramática portuguesa: uso & norma*. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 20. ed. São Paulo: Atual, 1996.

SAVIOLLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. 27. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Gramática & literatura para o 2º grau*. São Paulo: Scipione, 1993.

ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS ORAIS DA LÍNGUA IDATE⁴¹

Maressa Xavier Alcantara (UNICAMP)
maressa_xavier@hotmail.com

A língua idate é falada no continente asiático na parte central do Timor Leste, na cidade de Laclubar no distrito de Manatuto. Sua população é estimada em 5.000 (GORDON, 2005). Segundo Hull (2002) esta língua pertence à família austronésia e praticamente não existem estudos linguísticos sobre ela.

Com base no levantamento de alguns dados com falantes nativos residentes no Brasil foi elaborado um quadro preliminar das vogais orais do idate. Ainda não se sabe se há a existência de vogais nasais e há uma hipótese de que as vogais finais em monossílabos tônicos sejam alongadas. Por isso, para esta pesquisa foram selecionadas as seguintes vogais com base em suas descrições fonéticas:

| | ANTERIOR | CENTRAL | POSTERIOR |
|---------------|-----------------|---------|-------------|
| ALTA | i | | u |
| MÉDIA FECHADA | e | | o |
| MÉDIA ABERTA | ɛ | | ɔ |
| BAIXA | | a | |
| | NÃO ARREDONDADA | | ARREDONDADA |

Foram selecionadas inicialmente sete vogais orais e observou-se que a ocorrência delas nas sílabas é variável a depender da posição do acento, ou seja, as vogais médias abertas [ɛ] e [ɔ], só ocorrem em posição tônica. Desta forma, este trabalho se propõe realizar uma primeira análise acústica destas 7 vogais com o objetivo de distingui-las a partir de suas propriedades acústicas, pois segundo JOHNSON (2005) as características das vogais estão mais relacionadas as suas propriedades acústicas do que articulatórias:

It has been suggested that the distinctive features of vowels are tied to these acoustic properties, rather than to articulatory properties, because there are individual differences in vowel articulation and inconsistencies between

⁴¹ Agradeço aos professores Paulo de Souza (USP) e Plínio A. Barbosa (UNICAMP) pela leitura do artigo e pelos comentários.

patterns of linguistic vowel “height” and “frontness” and measured tongue height and frontness during vowel production. (p. 113)

Esta análise será feita através do cálculo dos três primeiros formantes e das medidas da duração total e da intensidade nas posições tônica e átona, sendo que para esta última foi selecionada a posição pós-tônica.

Ladefoged (2003) afirma que as vogais de um falante podem ser descritas a partir do cálculo da frequência dos formantes, porém cada indivíduo possui um trato vocal de um tamanho podendo gerar uma diferença nos valores. Sabe-se também que o mesmo falante pode apresentar diferentes medidas para a mesma vogal, desta maneira para se representar acusticamente as vogais de uma língua é preciso fazer uma média dos formantes. Cabe ressaltar, que esta análise inicial será baseada em um único falante, por isso não haverá neste momento conclusões sobre o funcionamento geral das vogais na língua idate, mas sim algumas indicações que poderão ser mais aprofundadas com base em um número maior de falantes e após a realização das normalizações.

A fonte sonora das vogais são as pregas vocais. Quando elas estão vibrando são geradas ondas que irão ressoar no sistema supralaríngeo em diferentes tubos formados de acordo com a posição da língua. O trato vocal funciona como um filtro que modifica a onda (*source-filter theory*) sendo possível calcular os valores dos formantes (ou as frequências de ressonância) a depender do comprimento dos tubos. Os valores deles e da ressonância são inversamente proporcionais, ou seja, se temos um tubo grande, as frequências serão menores e vice versa (JOHNSON, 2005).

De acordo com Stevens (2000) existem diversas manipulações que podem ser feitas para produzir diferentes vogais acústicas através da modificação do formato do trato com ajustes na posição e configuração dos lábios e da língua. Desta forma há a hipótese de que as vogais arredondadas possuam algumas características distintas que as demais, mesmo que em uma análise preliminar o arredondamento não seja um traço para distinguir duas vogais no idate.

Stevens (2000) também propõe uma divisão das vogais em categorias que dependem da posição do corpo da língua e do formato do espectro. Dentre as categorias propostas destacam-se: as vogais altas, baixas e intermediárias. A partir da análise realizada haverá uma tentativa de organizá-las de acordo com esta proposta.

O formante 1 (F1) está relacionado a altura da vogal, em que a depender do tamanho e do comprimento da constrição o F1 poderá ser mais baixo ou mais alto (STEVENS 2000). Desta forma as vogais altas possuiriam um F1 mais baixo. O formante 2 (F2) está relacionado com a anterioridade, quanto mais anterior é a vogal maior será o F2 (JOHNSON, 2005). Já o formante 3 (F3) seria mais afetado pela posição dos lábios (LADEFOGED, 2003) ou acompanharia a anterioridade de uma vogal.

Com base nestas teorias seria possível distinguir as 7 vogais do falante do idate com base nos valores de F1 e F2. Espera-se que as vogais [i] e [u] apresentem um F1 mais alto que as outras, que as vogais [u], [o], [ɔ] e [a] possuam um F2 mais baixo do que as demais e que os valores de F3 não sejam significativos para distinguir as vogais.

A duração será medida com base nos seus valores relativos, pois ela pode variar muito a depender de diversas características, como o ritmo da fala, o stress da sílaba, dentre outras. Há a hipótese de que ela seja relevante nesta análise para distinguir a mesma vogal em diferentes posições silábicas, sendo que em posição tônica haveria uma vogal mais longa do que em posição átona.

Embora a intensidade não seja utilizada para verificar as qualidades distintivas das vogais (LADEFOGED, 2003) ela será medida para verificar se há distinções entre as categorias das vogais e entre a posição átona e tônica.

1. Metodologia

Foram coletados 43 dados com um homem, de 23 anos, timorense, falante nativo do idate em uma única sessão. As palavras foram gravadas em uma frase veículo do tipo “Au usar ____ maru marun” (eu digo ____ devagar) em um ambiente silencioso para que os ruídos não prejudicassem a análise. Para a gravação foi utilizado o programa *Audacity* em um *notebook* com o auxílio de um microfone externo da marca *Bright* fixo a cabeça com um palmo de distancia dos lábios com uma taxa de amostragem de 22.000 hz.

As vogais selecionadas faziam parte de uma sílaba CV, sendo que a consoante após a vogal oral deveria ter o mesmo ponto de articulação

(alveolar) para evitar possíveis influências da consoante seguinte, como nos exemplos abaixo:

[tali] ‘corda’

[tesi] ‘cortar’

[hori] ‘quando’

[sisi] ‘carne’

Para a posição átona foram selecionadas as vogais pós-tônicas em sílabas sem coda final. Para esta pesquisa não foi possível demonstrar uma comparação entre as vogais pretônicas devido à escassez de dados. Isso foi gerado devido a uma limitação na coleta, pois não existem estudos linguísticos sobre a língua em análise e um corpus mais ampliado do idate ainda está em construção.

Outra observação é que as vogais [ɛ] e [ɔ] só ocorrem em posição tônica, como mencionado anteriormente. Essa é uma situação extremamente comum na fonologia das línguas em geral, em que o inventário fonológico é mais desenvolvido em posições mais proeminentes, como a sílaba tônica, e se reduz em posições menos proeminentes, como as sílabas átonas, (BECKMAN 1998).

Os dados foram analisados no programa *Praat* com uma janela de exibição de 5.000 Hz. Para os formantes foi utilizada a técnica de LPC (*Linear prediction coding*), que é uma técnica mais exata para determinar os formantes das vogais orais. Para isso, foi feito o ponto médio da vogal e a partir dele pela janela de *Formant* foram extraídos os valores de F1, F2 e F3. A duração foi obtida através do *spectrum* com a seleção de toda a vogal em ms. Por fim para a intensidade foi realizado um filtro do arquivo de som em duas frequências: 0 a 1250 Hz e de 1250-4000 Hz e extraído através da janela *Intensit* a intensidade média da vogal em cada frequência e depois foi calculada a diferença entre as medidas encontradas.

Após obter as medidas descritas acima foi realizada uma média dos valores para cada vogal em cada posição (tônica e átona) e entre as duas posições e foram elaboradas tabelas e gráficos no programa *Excel* para facilitar a visualização dos dados obtidos.

Por fim a análise dos formantes será organizada com base nas categorias propostas por Stevens (2000).

2. Resultados e análise

2.1. Duração total

A média da duração total das vogais é apresentada na **Fig. 1**. Observa-se que os valores estão entre 74 ms e 116 ms.

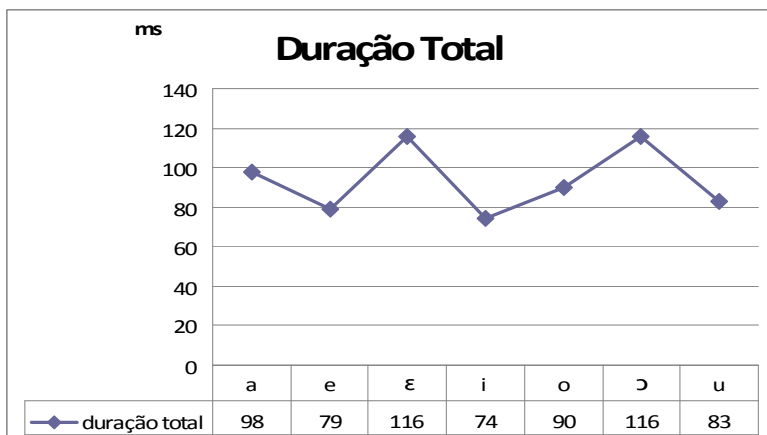


Fig. 1 Médias da duração total das vogais

As vogais médias abertas [ε] e [ɔ] duram mais que as outras, porém isto não pode ser conclusivo visto que só há a ocorrência destes dados na posição tônica. Com exceção de [ε] as vogais anteriores possuem uma duração mais baixa.

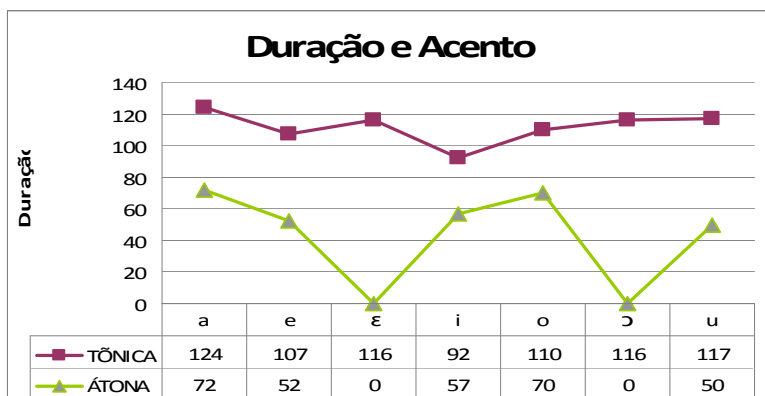


Fig. 2 Relação da duração e do acento nas vogais.

Para uma análise mais detalhada da duração é preciso verificar a relação dela com o acento. Na **Fig. 2** observa-se que todas as vogais em posição tônica apresentam na média uma duração superior a 92 ms, confirmando a hipótese inicial de que as vogais nesta posição seriam mais longas.

A semelhança do que foi verificado na **Fig. 1** as vogais [e] e [i] duram menos que as demais em ambas as posições. Já a vogal [a] é a mais longa tanto na posição tônica quanto na átona.

De maneira geral pode-se concluir que dentre diversos fatores que podem provocar uma alteração no valor da duração, um deles é a posição do acento, pois todas as vogais duram menos quando estão em posição átona.

2.2. Intensidade

Na **Fig. 3** há as médias da intensidade das vogais. Observa-se que as vogais arredondadas [o] [ɔ] e [u] são mais intensas do que as demais apresentando valores entre 12 e 14 db.

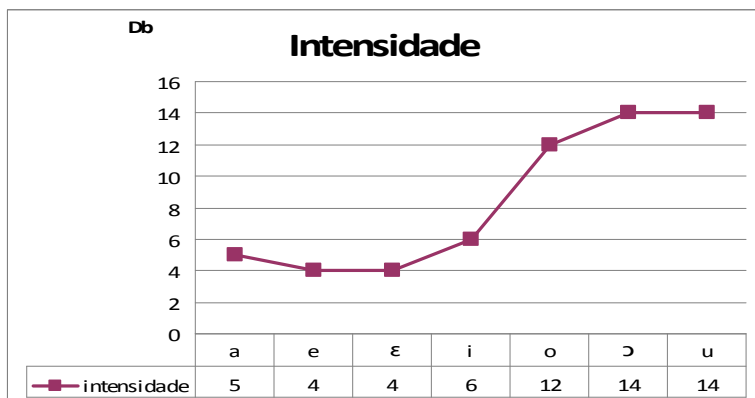


Fig. 3 Os valores de intensidade das vogais

Relacionando a intensidade com o acento há a confirmação de que em todas as posições as vogais arredondadas [o] [ɔ] e [u] apresentam medidas maiores que as demais (Fig. 4). Com exceção da vogal [u] todas as demais vogais apresentam uma intensidade maior em posição átona.

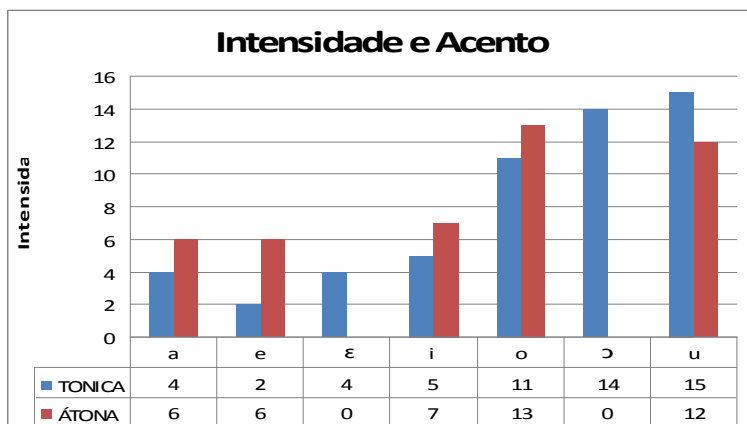


Fig. 4 Relação da intensidade e do acento nas vogais

2.3. Formantes

Segundo Ladefoged (2000) se usássemos somente algumas propriedades como o *pitch* e a intensidade não seria possível verificar as

qualidades das vogais e desta forma não seria possível distinguir uma das outras. Uma maneira mais exata de diferenciá-las é medir os formantes.

Na **Fig. 5** temos uma representação das ondas sonoras e um espectrograma das vogais obtidos no programa *Praat*. Estão representadas somente as vogais tônicas das respectivas palavras ['saruk], ['senar], ['selor], ['sisi], ['sorun], ['sole], ['sulu]:

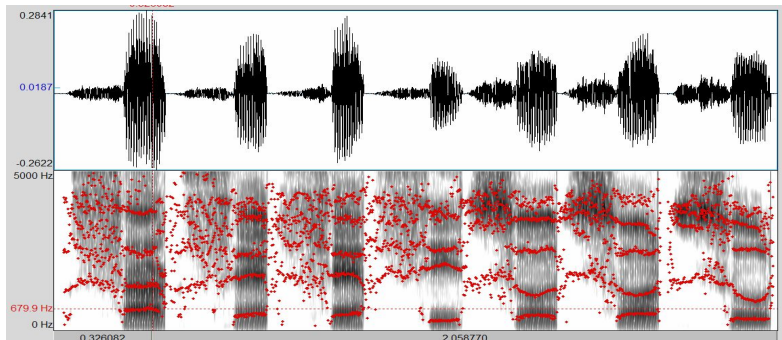


Fig 5. Espectrograma das vogais tônicas das respectivas palavras ['saruk], ['senar], ['selor], ['sisi], ['sorun], ['sole], ['sulu]

Na **Fig. 5** já é possível verificar que há pouca variação de F3 entre as vogais, sendo que o mesmo não ocorre com F1 e F2 que alteram a sua frequência a depender da vogal; em [e], [ɛ] e [i] estes formantes estão bem mais afastados do que nas demais. Somente através do espectrograma não é possível verificar com exatidão os formantes, por isso foi utilizada a técnica de LPC e realizada as medidas de F1, F2 e F3, como pode ser observado na **Fig. 6**:

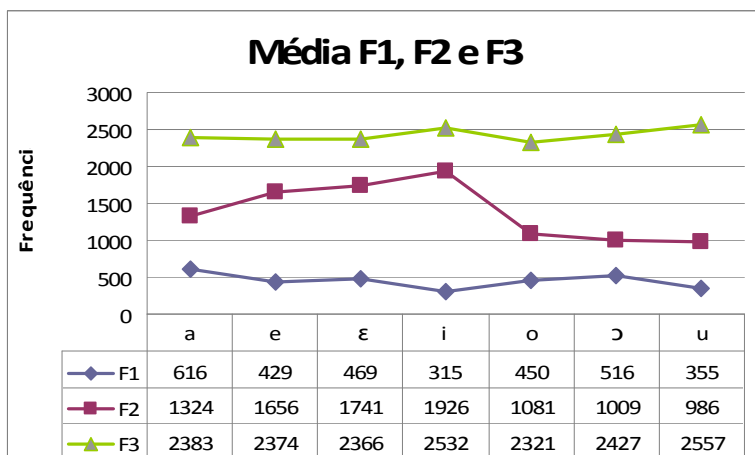


Fig. 6 Médias dos 3 primeiros formantes

As vogais altas apresentam um valor menor de F1 em torno de 315 a 355 Hz, isso ocorre devido ao levantamento do corpo da língua que cria uma constricção estreita gerando baixas frequências (STEVENS, 2000). Verifica-se que a vogal [a] é a mais baixa das 7 e apresenta um valor mais alto para F1 (616 Hz) confirmando a hipótese inicial baseada nas teorias existentes de que os valores para F1 são maiores para as vogais em que a língua se encontra em uma posição mais baixa e são menores para as vogais que são articuladas com a língua em uma posição mais alta. Já as vogais médias possuem suas frequências entre estes dois extremos 315 a 616 Hz distribuídas hierarquicamente de acordo com a posição da língua, como pode ser observado na sequência abaixo:

+BAIXA a > ɔ > ε > o > e > u > i + ALTA

De acordo com os valores de F1 uma divisão somente em 3 categorias não seria suficiente para distinguir as vogais de acordo com a altura da língua, pois não haveria diferença entre [ɔ],[o] e [ε], [e]), por isso a divisão pode ser feita entre baixa [a], médias baixas [ɔ], [ε], médias [e], [o] e altas [i] e [u].

Se considerarmos os valores de F2 verificaremos que [i] e [ε] se diferenciam respectivamente de [u] e [ɔ] pelo fato das duas primeiras apresentarem altas frequências de F2, em torno de 1741 Hz e 1926 Hz e as

duas últimas baixas frequências, em torno de 986 e 1009. A vogal [a] ocuparia uma posição mais central em torno de 1324 hz.

Outra consideração importante sobre o segundo formante é que [o] [ɔ] e [u] apresentam valores menores, sendo as vogais mais posteriores e também as únicas articuladas com um arredondamento dos lábios, Ladefoged (2003) expõe que o arredondamento dos lábios poderia também contribuir para o abaixamento de F2, o que não ocorre com a vogal [a]. O mesmo autor ao relacionar F1 e F2 explica que o F1 é mais alto quando o F2 está mais em uma região central e o F1 é mais baixo quando o F2 é muito alto.

Somente com a medida dos dois primeiros formantes foi possível distinguir as vogais, porém se observarmos os espectrogramas verificamos informações adicionais em que as vogais anteriores possuem um grande vale (“empty space” STEVENS, 2000) entre F1 e F2 e o segundo formante está mais perto de F3, já as posteriores apresentam F1 e F2 mais próximos devido à posição da língua e um vale entre F2 e F3.

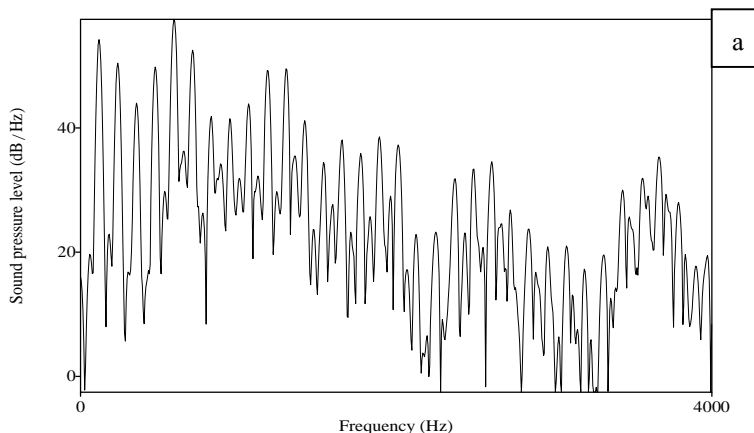


Fig. 7 Espectro de Fourier em banda estreita da vogal [a] em ['saruk]

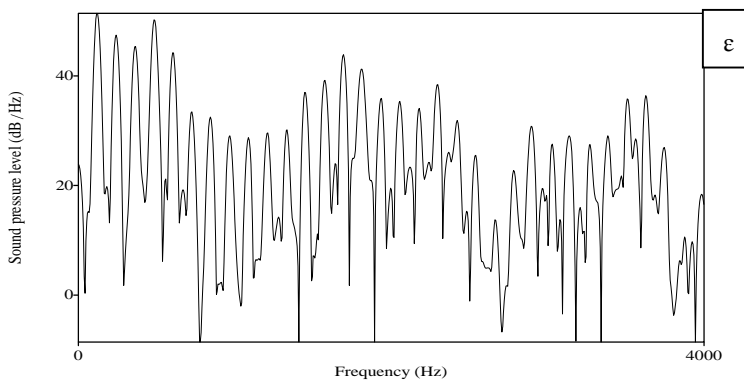


Fig. 8 Espectro de Fourier em banda estreita da vogal [ɛ] em ['selor]

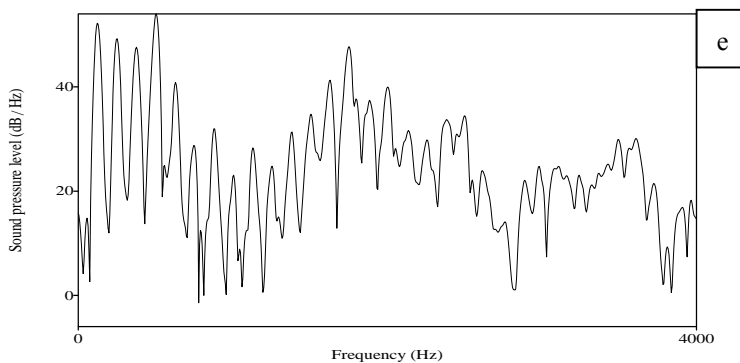


Fig. 9 Espectro de Fourier em banda estreita da vogal [e] em ['senar]

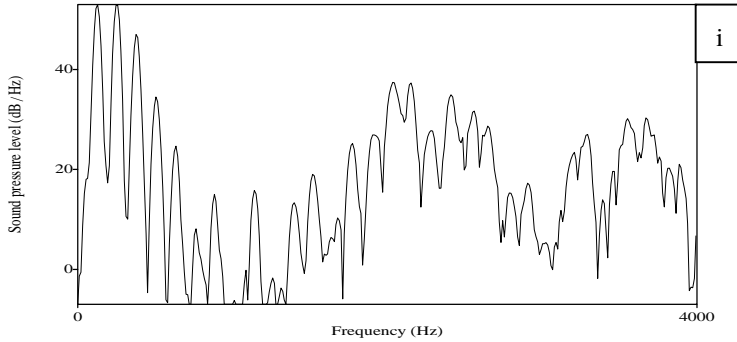


Fig. 10 Espectro de Fourier em banda estreita da vogal [i] em ['sisi]

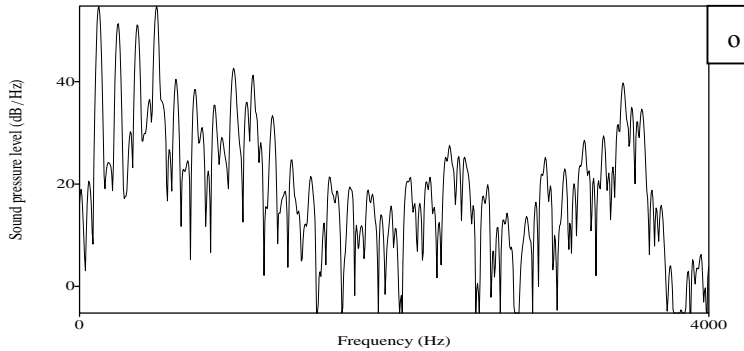


Fig. 11 Espectro de Fourier em banda estreita da vogal [o] em ['sorun]

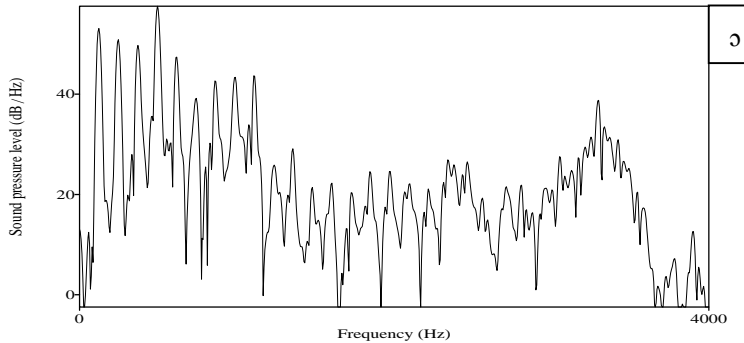


Fig. 12 Espectro de Fourier em banda estreita
Representação da vogal da vogal [ɔ] em ['søle]

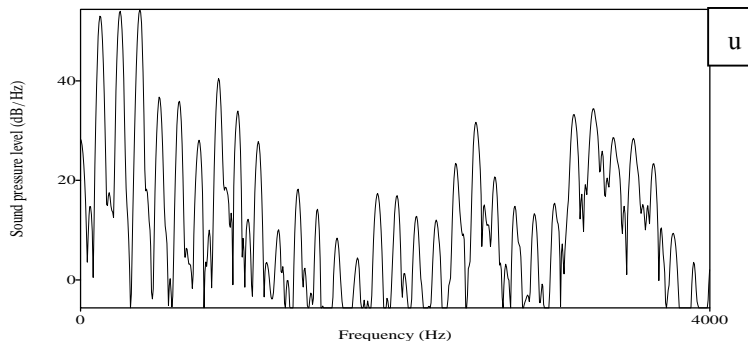


Fig. 13 Espectro de Fourier em banda estreita da vogal [u] em ['sulu].

A partir das análises de F1 e F2 é possível realizar um quadro das vogais do falante do idate relacionando os valores dos formantes e a movimentação da língua. Na **Fig. 6** vemos o espaçamento entre as vogais em que [a] está em uma posição mais central e [i] e [u] nos dois extremos, estas três vogais estão o mais distante possível. As vogais [e] e [o] ocupam juntamente com o [a] uma posição também mais central, enquanto [ɛ] e [ɔ] estão mais nos extremos.

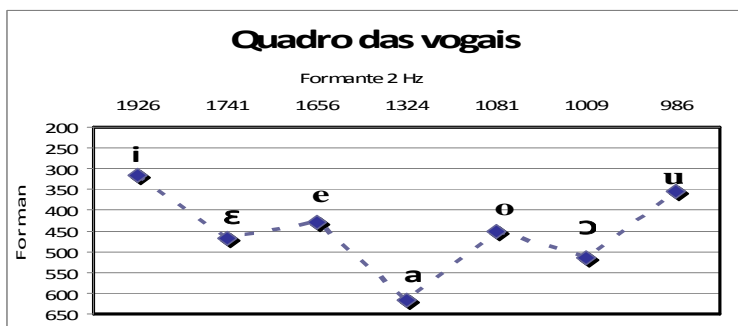


Fig. 14 Quadro das vogais em relação a F1 e F2

Ao compararmos a relação dos formantes e o acento (**Fig. 15**) verificamos que somente a vogal [a] apresenta valores estatisticamente diferentes em posição tônica e átona. Em posição tônica a média é de 678 hz e em átona é de 554 hz. Ao relacionarmos o F1 com a altura da língua conclui-se que houve um levantamento, diminuindo a abertura, o que poderia ser melhor representado foneticamente com o IPA (Alfabeto Fonético Internacional) com a vogal semiaberta [ɐ]. Esta conclusão também se

justifica a partir das análises dos espectrogramas (Figs. 7 a 13) em que [a] tem uma estrutura dos formantes diferente das vogais anteriores e posteriores.

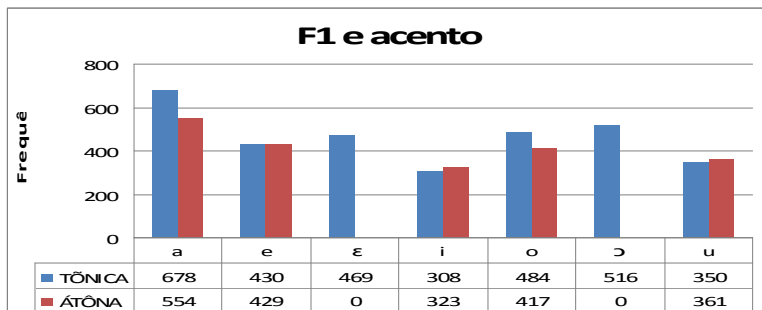


Fig. 15. Relação de F1 e acento

Inicialmente foi proposto um quadro fonético com 7 vogais, porém após a análise dos formantes, pode-se concluir que há ao menos 8 realizações fonéticas distintas.

Em relação ao F2 e o acento observa-se na Fig. 16 que há uma mudança na frequência a depender da tonicidade.

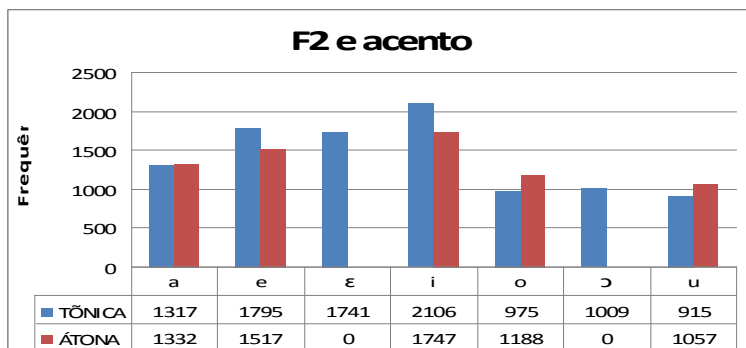


Fig. 16 F2 e acento

Há uma diminuição da frequência de F2 nas vogais [i] e [e] quando elas estão em posição átona, já na vogal [a] há um pequeno aumento da frequência, e [o] e [u] possuem um aumento significativo quando estão nesta mesma posição:

| Distribuição do Formante 2 (Hz) | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 2100 | 2000 | 1900 | 1800 | 1700 | 1600 | 1500 | 1400 | 1300 | 1200 | 1100 | 1000 | 900 |
| | i | | e | | | | a | | | ou | | |
| | | | i | | e | | a | | o | u | | |

*Fig. 17 Relação de F2 e acento em um quadro das vogais.
Em azul as vogais em posição tônica e em preto as vogais em posição átona.*

Com base nos dados [i] e [e] se tornam menos anteriores, enquanto [a], [o] e [u] se tornam menos posteriores.

3. Conclusão

A partir das análises verificou-se que o falante do idate apresenta um quadro fonético de 8 vogais que podem ser distinguidas a partir das medidas dos três primeiros formantes e do acento, sendo que as vogais [ɛ] e [ɔ] só ocorrem em posição tônica e a vogal [ɐ] em posição átona.

Com base nas teorias e na análise realizada verificou-se que a intensidade não apresenta valor distintivo no quadro fonético do falante, sendo necessária uma pesquisa mais detalhada neste tópico para verificar os fatores que podem contribuir ou não para um som ser mais intenso que outro, nesta análise as mais intensas são as vogais arredondadas.

O cálculo da duração se tornou significativo para diferenciar a ocorrência da mesma vogal em posição átona e tônica, concluindo que em posição tônica a duração é maior. Em pesquisas futuras este tópico poderá ser mais ampliado considerando outros fatores que podem influenciar na duração e com uma coleta de dados com vogais em posições átonas (pretônicas).

Nesta análise não foram abordadas questões sobre a influência da consoante sobre a vogal, pois sabe-se que os valores dos formantes e da duração podem ser influenciados a depender do ponto de articulação da consoante.

Através desta pesquisa houve uma primeira análise acústica da língua idate que poderá servir como base para um conhecimento inicial do funcionamento da língua e também para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Plínio de Almeida. *Aulas de fonética acústica*. Unicamp, 2012.
- BECKMAN, J. *Positional faithfulness*. Univ. of Massachusetts, Amherst: Tese de Doutorado, 1998. [ROA-234]
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. (Version 4.6) [computer program]
- FREE Software Audacity 1.2.6^a* (programa de computador)
- GORDON, Raymond G. Jr. (Ed.). *Ethnologue Languages of the World*, 2005.
- HULL, Geoffrey. *The Languages of East Timor: some basic facts*. Instituto Nacional de Linguística: Timor Leste, 2002.
- JOHNSON, Keith. The acoustics theory of Speech production: deriving Schwa e Vowels. *Acoustic and Auditory Phonetics*, Blackwell. 2005.
- LADEFOGED, Peter. *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages*. Malden: Blackwell, 2003.
- STEVENS, Kenneth N. Vowels: acoustic Events with a Relatively Open Vocal Tract. *Acoustic Phonetics*. Cambridge, 2000.

APOLÔNIO E PRISCIANO A SINTAXE E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

1. *Introdução*

Este trabalho faz parte de um projeto maior que trata das primeiras gramáticas e de sua relação com as gramáticas atuais. Partimos dos primeiros tratadistas gregos, passamos pelos latinos e chegamos às nossas gramáticas normativas. Os excertos de Prisciano aqui citados tiveram quase todos e integralmente a leitura de Apolônio como fundamentação, tanto do autor latino quanto a nossa própria atividade (leitura, tradução e interpretação).

Trata-se de um relato de experiências, já que o trabalho foi desenvolvido com alunos dos primeiros anos do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins.

O norte teórico da proposta está calcado na Fenomenologia, uma vez que a história das gramáticas e seu desenvolvimento são compreendidos como fundo para a compreensão do fato linguístico. De modo secundário, mas não menos importante, baseamo-nos também na semiótica discursiva francesa, já que a interação é vista igualmente como base para a percepção e recepção de sentidos. Dessa forma, a noção do fundo histórico será sempre evidenciada, tendo igual evidência a noção de totalidade sistêmica ou sincrônica, já que a pancronia foi escolhida como referencial fenomenológico básico.

2. *Textos selecionados e relato da experiência*

O processo de trabalho foi desenvolvido procurando estimular os alunos a participarem de forma realmente efetiva das aulas de latim, posto que precisavam de um estímulo que relacionasse essa língua clássica com o seu fazer de professores. O caminho escolhido foi relacionar o fato diacrônico latino com o fato contemporâneo português, ou seja, a sintaxe apresentada por Prisciano e a sintaxe da gramática normativa contemporânea.

Foram feitas traduções do autor latino, relacionando-o tanto com as gramáticas que o sucederam quanto com Apolônio, seu mentor.

2.1. Definição de sintaxe

Prisciano (*Apud* KEIL, 1866, v. III, p. 107)

Já que nos livros anteriores seguimos a autoridade de Apolônio em relação às partes da oração, de modo geral, não negligenciando também os dados necessários de outros, seja dos nossos seja dos gregos, e, se nós mesmos pudermos acrescentar algo de novo, ainda seguindo, sobretudo, os passos do mesmo a respeito da ordenação ou construção das palavras – que os gregos denominavam “sintaxin”, não recusemos inserir, se algo conveniente for encontrado, tanto dos outros quanto dos nossos.

Bechara, 2005, p. 109

Quase sempre a gramática engloba numa mesma relação palavras que pertencem a grupos bem diferentes: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Um exame atento facilmente nos mostrará que a relação junta palavras de natureza e funcionalidades bem diferentes com base em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos misturados. E o elemento que as diferencia são os diversos significados que lhes são próprios.

2.2. Definição de oração

Prisciano (*Apud* KEIL, 1866, v. II, p. 53)

Oração é a ordenação conveniente de dicções que expressa um pensamento completo. No entanto, essa definição de oração é aquela que é geral, isto é, dividida em espécies ou partes. De fato, a oração é também denominada obra retórica, e, além disso, cada dicção é frequentemente designada por meio desse nome quando indica um pensamento pleno, como verbos no imperativo e as respostas, que frequentemente estão completas com apenas uma dicção, ainda que alguém diga “qual é o mais elevado bem em vida?”, e responda que é a “honestidade”, digo “respondeu com boa oração”.

Rocha Lima, 2005, p. 232

Frase é uma unidade verbal com sentido completo e caracterizada por entonação típica: um todo significativo, por intermédio do qual o homem exprime seu pensamento e/ou sentimento. Pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa e acidentada, englobando vários e complexos elementos.

Oração é a frase – ou membro da frase – que se biparte normalmente em sujeito e predicado.

A diferença entre frase e oração reside na forma: o grito ‘socorro!’ é uma frase, já que expressa um sentido completo; todavia, não é uma oração, pois para isso carece dos elementos de estrutura característicos da oração: não está partida em sujeito e predicado.

2.3. Definição de nome

Prisciano (*Apud* KEIL, 1866, v. III, p. 480 e 481)

O que é nome? Segundo Donato, parte da oração com caso que significa corpo ou ação de modo próprio ou comum; segundo Apolônio, parte da oração que revela em si mesma a qualidade própria ou comum dos seres singulares, corpóreos ou incorpóreos, empregados como sujeitos.

Rocha Lima, 2005, p.235

O sujeito é expresso por substantivo, ou equivalente de substantivo, sendo que substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam.

Prisciano (*Apud* KEIL, 1866, v. III, p. 55)

O nome é parte da oração que atribui a qualidade própria ou comum a cada um dos corpos ou ações empregados como sujeito.

Apolônio (*Apud* UHLIG, 1910, 103, 17)

O nome é parte da oração que designa a qualidade comum ou própria de cada um dos corpos ou ações empregados como sujeito.

Apolônio (*Apud* UHLIG, 1910, 135, 9)

Os nomes compreendidos de maneira epítética são estabelecidos depois dos sujeitos, e em nenhum caso os sujeitos depois dos epítetos, por exemplo, o nome ‘homem’ não procura o nome ‘eloquente’, e sim o nome ‘eloquente’ o nome ‘homem’.

Apolônio (*Apud* UHLIG, 1910, 101, 13)

Está claro que, por meio da sintaxe nominal, procuramos a essência do sujeito (esta, de fato, somente os pronomes representam, dela expondo os fatos subsequentes por meio de seus demonstrativos, e, por isso, para todo sujeito de dirigem).

2.4. Relação entre nome e verbo (essenciais)

Prisciano (*Apud* KEIL, 1866, v. III, p. 107)

Assim, portanto, a oração se torna perfeita por meio da ordenação adequada; dessa maneira, por meio da ordenação adequada, as partes da oração são transmitidas por doutíssimos conhecedores da arte da palavra, em primeiro lugar colocaram o nome; em segundo, o verbo, pois nenhuma oração sem esses está completa, o que pode ser demonstrado pela construção que contenha quase todas as partes da oração.

Apolônio (*Apud* UHLIG, 1910, 11b, 6-14):

A ordenação é a imagem da oração completa, rigorosamente, em primeiro lugar, coloca o nome, depois o verbo, pois sem esses a oração não está completa. Agora, unem-se seguramente por meio da sintaxe, que se ocupa das partes da oração, e, por causa dela, quando ou o nome ou o verbo é retirado, as partes da oração não se completam; se, entretanto, todas as restantes forem retiradas, de forma alguma a oração estará incompleta.

Rocha Lima, 2005, p. 235

Nas gramáticas atuais, a relação nome/verbo é descrita de outra forma: sujeito/predicado. A saber, em sua estrutura básica, a oração consta de dois termos: sujeito, o ser de quem se diz algo; predicado, aquilo que se diz do sujeito.

2.5. Importância da significação

Prisciano (*Apud* KEIL, 1866, v. II, p. 54 e 55)

As partes da oração não podem ser distinguidas entre si de outra maneira, a não ser que estejamos atentos às propriedades das significações de cada uma.

Apolônio (UHLIG, 1920, 33, 9)

Há uma analogia entre a oração e o animal; da mesma forma que o animal tem corpo e alma, também a oração tem corpo e alma; correspondem ao corpo a dicção, a frase e a sintaxe; à alma, o significado.

Bechara, 2005, p. 29

Quanto à importância da semanticidade, podemos dizer que ela existe, porque a cada forma corresponde um conteúdo significativo, já que na linguagem tudo significa, tudo é sema.

3. Conclusão

A partir da tradução e da leitura desses textos, aplicamos as ilações e as inferências resultantes para a análise de frases de Mário de Andrade, retiradas da obra *Contos Novos*. E, a partir dessa conjunção, foram discutidos vários tópicos referentes ao ensino do português, levando em

conta a importância do contexto, tanto o histórico quanto o sistêmico, para a compreensão do fenômeno linguístico. O latim foi então estudado com interesse e prazer, e o desejo de conhecer o fato linguístico latino se tornou realidade, posto que foi percebido como falta, ou seja, como lacuna a ser preenchida para o real conhecimento do fato linguístico português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KEIL, H. *Grammatici latini*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1866.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- ARNAULD, Antoine. *Gramática de Port-Royal / Arnauld e Lancelot*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ARNAULD e LANCELOT. *Grammaire générale et raisonnée*. Paris: Républications Paulet, 1969 (avec les remarques de Duclos et préface de Michel Foucault).
- BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.
- HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.
- 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.
- LALLOT, Jean. *La grammaire de Denys le Thrace*. Paris: C.N.R.S., 1989.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MEYER-LÜBKE, W. *Grammaire des langues romanes*. Vienne: G. E. Stechert & Co., 1923.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.

OLIVEIRA, Fernão de. *A gramática da linguagem portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1975.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

QUINTILIANUS, M. Fabius. *Instituto Oratoriae*. Paris: Les Belles Lettres, 1975.

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Paris: Librairie Garnier Frères, s.d.

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 (1. ed., 1924).

UHLIG, Gustavus. *Dionysii Thracis Ars Grammatica*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1883.

AQUISIÇÃO DE ORAÇÕES RELATIVAS PREPOSICIONADAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Cristina Baptista de Abreu
anacristina.abreu@hotmail.com

1. Introdução

As orações relativas têm sido amplamente abordadas por várias propostas teóricas. Porém, a maioria dos estudos se concentra na produção, espontânea ou controlada, destas estruturas na fala de adultos. Desta forma, poucos trabalhos se concentram na produção de crianças em estágio aquisitivo, sendo esta uma área que precisa ser observada.

As orações relativas restritivas, já amplamente estudadas por Tarallo (1983), Kato (1993) e Mollica (2003), são estruturas usadas para caracterizar um referente. Em outras palavras, sua função pragmática é de especificar um referente em um conjunto. Este referente pode estar em várias posições sintáticas e a depender da posição sintática na qual se insere este referente sua realização pode ter duas ou três variantes, segundo Tarallo (1983). As orações relativas com local de extração não preposicionado, por exemplo, sujeito e objeto direto possuem apenas duas variantes, sendo possível a realização da variante copiadora ou a forma padrão. Já as relativas com local de extração preposicionado, como no caso de objeto indireto, genitivo, complemento nominal, adjunto adverbial possuem três possíveis realizações, sendo uma delas a variante cortadora que não é possível quando o referente se encontra em local de extração não preposicionado. Desta forma, as orações relativas restritivas podem ter sua realização variável, sendo suas variantes:

a) Variante Padrão

Ex: Essa é a boneca de que eu falei.

b) Variante Copiadora

Ex: Essa é a boneca que eu falei dela.

c) Variante Cortadora

Ex: Essa é a boneca que eu falei.

Sendo assim, é objetivo deste trabalho observar as várias realizações das orações relativas restritivas e suas variantes na fala de crianças

em idade pré-escolar para que seja possível o levantamento das estratégias mais comuns na fala infantil. Este trabalho visa também observar na produção espontânea de adultos os tipos estruturais mais utilizados de orações relativas já que estas servem de input para a aquisição da fala infantil. Além disso, outro objetivo deste trabalho é a elaboração de um teste que propicie um estudo da aquisição de orações relativas que ocorrem variavelmente na língua em contexto de mudança linguística, conforme Tarallo (1983).

2. *Pressupostos teóricos*

Tarallo (1983), com base em dados de peças teatrais, cartas e documentos escritos, descreve três possibilidades de relativização para o Português brasileiro, sendo estas a relativa padrão, a relativa copiadora e a relativa cortadora, conforme exemplificado anteriormente.

Segundo Tarallo, ao longo do tempo, a relativa padrão perdeu seu espaço para as relativas copiadoras, e, principalmente, para as relativas cortadoras. Este processo é explicado por Tarallo através de uma mudança que ocorreu no sistema pronominal na qual os pronomes começaram a ser apagados em sintagmas preposicionais enquanto houve um aumento na retenção de sujeitos, demonstrando encaixamento entre as mudanças linguísticas. Desta forma, a “perda de referência pronominal faz com que o sistema se reorganize, marcando outros argumentos sentenciais mais frequentemente”. (TARALLO, 1991, p. 83). Isto é, houve uma mudança que ocorreu no sistema pronominal do Português havendo um crescente apagamento de pronomes nas posições de sujeito, objeto direto, objeto indireto, oblíquo e genitivo. Este apagamento logo interferiu nas estratégias de relativização, principalmente nas relativas preposicionadas acarretando uma redução do uso de pronomes neste tipo de relativa. Assim, de acordo com Tarallo, as estratégias copiadora e, principalmente, a cortadora entraram no sistema da língua Portuguesa substituindo a estratégia padrão, pouco utilizada.

As relativas cortadoras foram observadas por Tarallo (1983 *apud* TARALLO, 1991) em 1725 em textos escritos, porém foi também observado que em 1880 esta estratégia começa a ser mais usada em substituição à relativa padrão, além de competir com as relativas copiadoras, enquanto que já em 1825, o apagamento dos pronomes, aplicável ao sujeito e com menos frequência a objetos diretos, começa a atingir posições sintáticas inferiores como os sintagmas preposicionais. Desta maneira,

percebe-se que as relativas cortadoras aparecem no sistema através de uma mudança sintática nas estratégias de pronominalização como afirma Tarallo (1991).

Ainda segundo Tarallo (1991), os processos formadores das relativas-padrão, e das relativas copiadoras e das relativas cortadoras continuaram os mesmos, isto é, o processo de movimento do sintagma -QU, no caso da relativa padrão, processo de apagamento do sintagma co-referencial, no caso das relativas copiadoras e apagamento do sintagma co-referencial e da preposição, no caso das cortadoras, continuaram a existir apesar de criarem um segundo paradigma. Então, o movimento (referente às relativas-padrão) e o apagamento (referentes às relativas copiadoras e cortadoras) continuaram a existir e a competir.

Portanto, para Tarallo (1983, *apud* TARALLO, 1991), a estratégia cortadora é a mais recente no português brasileiro, sendo esta oriunda de um processo de perda de retenção pronominal, ou seja, com o apagamento de pronomes atingindo as posições de sujeito e de objeto direto, há um favorecimento da estratégia cortadora que surge a partir desta nova organização do sistema pronominal.

Já para Kato (1993), as orações relativas copiadoras são oriundas de uma posição de tópico em que há um elemento em deslocamento à esquerda. Esta é uma posição que pode “ser coindexada com qualquer elemento no interior da sentença”, de acordo com Kato (1993, p. 229).

Assim, conforme Kato (1993), esta estratégia seria menos custosa e por isso mais fácil para os falantes, visto que, por se originar em posição de deslocamento à esquerda, o tópico possui um correferente pronominal no interior da sentença, podendo estar coindexada com qualquer posição dentro da sentença. Além disso, o relativo -Q pode estar ligado a elementos dentro ou fora da sentença. Portanto, a relativa copiadora teria sua origem em uma posição de tópico em que o elemento relativizado tem um correferente na oração relativa e por isso há uma forma pronominal no interior da relativa. Logo, em orações relativas o termo relativizado na posição de tópico e o relativizador se ligam ao seu vestígio na posição de tópico que é correferente ao pronome pessoal no interior da relativa, conforme Kato (1993, p. 229).

Mollica (2003), em seu estudo com base na fala espontânea de falantes moradores da cidade do Rio de Janeiro em duas épocas distintas, observou que as cortadoras são as mais usadas pelos falantes tanto na amostra Censo 80 quanto na amostra Censo 2000 presentes nos arquivos

do PEUL/UFRJ. Além disso, observa também que no caso das orações relativas copiadoras estas estão aliadas a fatores como a distância do referente, desambiguação do referente além da animacidade do referente em referentes mais humanos favorecem a cópia assim como referentes mais distantes do relativizador. Além disso, a relativa copiadora também é usada como estratégia para o esclarecimento de um referente em um contexto em que haja mais de um possível referente. Mollica (2003) observa também que a função sintática do termo relativizado também interfere na utilização ou não da cópia sendo a posição de sujeito a mais favorecedora da cópia.

Assim, em seu estudo, Mollica (2003) observa predominância da estratégia cortadora em ambas as épocas e revela também que a estratégia copiadora é mais frequentemente usada quando seu referente é distante, ambíguo, humano e está preferencialmente em posição de sujeito. Apesar disso, foram encontradas ocorrências de cópia em posição de objeto indireto na amostra mais antiga, o que demonstra que “a anáfora está sofrendo uma reconfiguração no que se refere ao seu encaixamento no sistema do português brasileiro”. (MOLLICA, 2003, p. 133).

Com relação a estudos sobre aquisição destacam – se os estudos de Diessel & Tomasello (2000) e Diessel & Tomasello (2005). Diessel & Tomasello (2000) realizam um estudo com quatro crianças falantes do inglês entre 1,9 anos e 5,2 anos para averiguar sobre as relativas infantis. Seu estudo revela que as relativas são adquiridas em processo gradual em que as primeiras relativas estão presentes em proposições vazias que representam apenas um estado de coisas sendo formadas por verbos copulares. Gradativamente as crianças vão adquirindo orações mais complexas por um processo de expansão de cláusulas.

Outro trabalho também muito importante para os estudos de aquisição de relativas é Diessel & Tomasello (2005). Neste estudo é desenvolvido um teste considerando os locais de extração de sujeito, objeto direto, objeto indireto, oblíquo e genitivo, com objetivo de verificar se as relativas de proposições simples são as mais fáceis para as crianças além de visar também verificar se a posição sintática relativizada facilitaria sua compreensão, considerando a frequência e similaridades estruturais como fatores importantes para aquisição de orações relativas.

Este teste consistia na acuracidade de repetição de orações relativas com diferentes locais de extração e com proposições simples, ou seja, proposições que denominavam um só estado de coisas sendo formadas

por predicados nominais e verbos copulares. Neste estudo verificou-se que as relativas com proposições simples são mais facilmente compreendidas pelas crianças e que a similaridade estrutural é fator importante para a aquisição de orações relativas visto que as orações relativas de sujeito são as mais comuns e mantém a mesma ordem das orações simples da língua, não invertendo a ordem SVO tão comum nas sentenças do inglês.

3. Metodologia

Foram analisados os dados espontâneos de 11 crianças em entrevistas que constam na amostra AQUIVAR/PEUL/UFRJ. Estas crianças foram divididas em três faixas etárias (faixa etária I crianças com 1,11 a 2,06 anos; faixa etária II crianças de 2,10 a 3,4 anos e faixa etária III crianças de 3,5 a 5 anos) conforme a tabela abaixo:

| | | | |
|----------------|------------|------------|---------|
| Faixa etária | 1, 11-2,06 | 2,10 - 3,4 | 3,5 - 5 |
| Nº de Crianças | 4 | 3 | 4 |

Tabela 1. Distribuição das crianças por faixa etária

Esses dados de produção espontânea são importantes, pois indicam aspectos do processo aquisitivo das relativas possibilitando assim, o levantamento dos tipos de relativas comuns a fala infantil.

Foram analisados também 23 falantes de adultos moradores da cidade do Rio de Janeiro que constam na amostra Censo (2000)/PEUL/UFRJ. Estes falantes foram divididos em três faixas etárias (de 9 a 14 anos; 15 a 25 anos e falantes com mais de 26 anos, conforme mostra a tabela abaixo:

| | | | |
|----------------|------|---------|-----|
| Faixa etária | 9-14 | 15 - 25 | +26 |
| Nº de falantes | 4 | 10 | 9 |

Tabela 2. Distribuição dos falantes adultos por faixa etária

Os dados de produção espontânea dos adultos serão importantes para a quantificação da frequência de tipo das estruturas relativas na fala de adultos, já que estas servirão de input para a aquisição. Desta forma, através da análise da produção espontânea dos adultos, pode-se medir qual o tipo estrutural mais frequente que serve de input para a fala infantil.

Além da análise de fala espontânea, ainda foi elaborado um teste de acuracidade de repetição seguindo a metodologia de Diessel & Toma-

sello (2005) em que as três variantes das orações relativas foram incluídas. Este teste tem por base 38 estímulos, sendo estes três sentenças de treinamento para que a criança se acostume com a tarefa do teste, 9 frases distratoras e 26 sentenças-testes com predicados nominais e verbos copulares. Estas sentenças possuem diferentes locais de extração (sujeito, objeto direto, objeto indireto, genitivo e adjunto adverbial) assim como no experimento de Diessel & Tomasello (2005) com a diferença que, no presente estudo, todas as variantes do português brasileiro são incluídas.

Estas sentenças estão organizadas através da metodologia do quadrado latino que consiste em oferecer aos sujeitos do teste as mesmas estruturas, porém com diferentes estímulos. Isto é, todos os sujeitos do teste serão expostos às variantes-padrão, copiadora e cortadora nos locais de extração de sujeito, objeto direto, objeto indireto, genitivo e adjunto adverbial. Sendo assim, foram formadas três listas cada uma contendo as relativas com os cinco locais de extração cada uma delas com suas variantes possíveis para o português, sendo estas, padrão, copiadora e cortadora para os referentes em posições sintáticas preposicionadas e padrão e copiadora para referentes em *locus* sintático não preposicionado. Com isso, cada criança terá acesso a todas as estruturas possíveis na língua através de diferentes estímulos. Portanto, este experimento revelará as estruturas que estão presentes na gramática das crianças, uma vez que estas só conseguirão compreender e repetir com acuracidade orações que já estão presentes em sua gramática.

4. Resultados

Através da análise da produção de fala infantil não foram encontradas orações relativas nas crianças pertencentes à faixa etária mais baixa. Com relação às outras faixas etárias foram encontradas duas relativas sendo uma produzida por uma criança de 2;10 anos e outra por uma criança de 5 anos:

– Relativa Cortadora de Objeto Direto:

Cr: Eu gosto que ela canta//com as crianças que ela gosta (2;10 anos)

– Relativa Cortadora de Adjunto Adverbial:

Cr: Tem uma mesa perto da minha janela que eu estudo sozinha! (5 anos)

Como se pode observar, as orações encontradas estão de acordo com os estudos de Diessel & Tomasello (2005) visto que a oração produzida pela criança mais velha apresenta-se em uma proposição simples

corroborando o fato de estas serem as estruturas adquiridas primeiramente pela criança.

Com relação à produção espontânea dos adultos temos a seguinte distribuição dos tipos estruturais encontrados:

| | | |
|----------------|------|------|
| Sujeito | 593 | 48% |
| Obj. Direto | 281 | 23% |
| Adj. Adverbial | 246 | 20% |
| Obj. Indireto | 83 | 7% |
| Pred Sujeito | 13 | 1% |
| Genitivo | 8 | 0,6% |
| C. Nominal | 2 | 0,1% |
| Pred. Objeto | 2 | 0,1% |
| Total | 1228 | 100% |

Tabela 3. Distribuição dos tipos estruturais encontrados na fala dos adultos

Através da tabela acima, pode-se observar que das 1228 orações relativas observadas, a maioria dos dados são de orações relativas com local de extração no sujeito sendo este tipo o mais frequente até o presente momento.

5. Conclusão

No presente estudo foram encontradas duas orações relativas produzidas por crianças de faixa etária mais elevada. Do ponto de vista qualitativo estas relativas foram compatíveis com os estudos de Diessel e Tomasello (2000) não só por uma delas se assemelhar em estrutura às relativas encontradas em seus estudos, mas também por estarem em conformidade com o tipo estrutural mais frequente na língua, como afirma Tarallo (1983) e Mollica (2003) Assim, as relativas das crianças parecem reproduzir o tipo estrutural mais frequente na fala dos adultos, ou seja, a variante cortadora. Além disso, uma das orações relativas de encontradas na fala infantil tem proposição simples manifestando um só estado de coisas como afirma Diessel & Tomasello (2000).

Conforme mencionado, o teste elaborado conforme a metodologia de Diessel & Tomasello (2005) irá contribuir para a observação e análise das estruturas variáveis em processo de mudança linguística no período de aquisição linguística, sendo a aplicação do teste o próximo passo deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIESSEL, H. On the role of frequency and similarity in the acquisition of subject and non-subject relative clauses. In: GIVÓN, Talmy; SHIBATANI, Masayoshi (Eds.). *Syntactic Complexity*. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 251-276.

DIESSEL, H.; TOMASELLO, M. A The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics*, 11, p. 131-151, 2001.

DIESSEL, H.; TOMASELLO, M. A new look at the acquisition of relative clauses. *Cognitive Linguistics*, v. 81, n. 4, p. 882-906, 2005.

KATO, M. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Unicamp, 1993.

MOLLICA, M. C. Relativas em tempo real no português contemporâneo. PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: O português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Unicamp, 1993.

**ARQUIVO NACIONAL,
DEPARTAMENTO DE CENSURA DE DIVERSÕES PÚBLICAS:
O CASO GRETA GARBO**

Arivaldo Sacramento de Souza (UFBA)
arisacramento@gmail.com
Rosa Borges dos Santos (UFBA)
borgesrosa66@gmail.com

1. Introdução

Mais contemporaneamente – dito isso de modo impreciso, sem compromissos com qualquer tentativa de demarcar pontos na longa e cansativa linha do tempo dos estudos históricos –, a partir da segunda metade do século XX, podemos notar publicações que retomam o fazer filológico: ora para filiar-se à erudição filológica; ora para fazer frente à erudição e denunciar os males provocados pela canonização de obras literárias; ora para superar os limites e ocupar hoje o lugar que a filologia teve no passado; ora para resgatar, à maneira de Erich Auerbach, a práxis filológica como *modus faciendi* da crítica humanística na contemporaneidade.

São algumas dessas alternativas, narrativas e resgates que pretendemos investigar. O uso da filologia como *alternativa* (apropriação tecnicista feitas por algumas vertentes da linguística histórica, de que não trataremos aqui)⁴² ocorre como escapatória para crises das disciplinas tradicionais; o uso da filologia como *narrativa* (versões construídas pelas disciplinas dissidentes da filologia tradicional) de um passado de certas disciplinas do presente também parece ser bastante “interessado” em legitimar determinados espaços na academia; e o uso como *resgate* para querer recuperar ou a autoridade da erudição, ou a práxis leitora da filologia (como o faz Edward W. Said).

É na abordagem de Dominique Maingueneau, especificamente em *O Discurso Literário*, que podemos contemplar uma narrativa em que a posição da filologia é colocada como um estágio que precisa ser superado para que se instaure a nova perspectiva da análise do discurso. As críticas apontadas por Maingueneau são as mesmas que são utilizadas pelos

⁴² Moreira (2011) apresenta uma discussão bastante importante acerca das questões que entrelaçam filologia e linguística histórica.

críticos da ciência moderna, a saber: suposta objetividade, crença na separação entre sujeito-objeto, explicação hermenêutica, enfim... todos aqueles compromissos das disciplinas com paradigmas da tradição metafísica. Ele afirma:

[a] bem dizer, a filologia não tinha nenhuma razão para limitar-se ao estudo de vestígios verbais que exigiam um trabalho de “tradução”; na realidade, ela se contentou em ser uma disciplina das “antiguidades”, que abandonava amplamente os textos posteriores à Idade Média. (MAINGUENEAU, 1995)

Essa história construída para a filologia por Maingueneau pode ter sido, sim, uma versão para os destinos filológicos, a partir do século XVIII, mas – precisamos dizer veementemente – é uma versão bastante simplificada e, portanto, comprometida das discussões, quando não contestável⁴³.

Primeiro, afirmar que a filologia quis limitar-se aos trabalhos de “tradução” de textos clássicos, isto é, transcrição, tradução e feitura de edições, é não reconhecer que a pesquisa de fonte feita pelos filólogos, através da análise das transmissões textuais, é uma investigação contextualizada historicamente e necessariamente transdisciplinar, envolvendo história, sociologia, antropologia e afins. Não podemos pensar que a filologia só estudava os “vestígios verbais que exigiam trabalho de tradução”, isso porque a tarefa é hercúlea e exige comportamentos diferentes para cada texto encontrado.

Segundo, ela não só se contentou em ser uma disciplina das antiguidades. Dizemos isso, porque a crítica textual moderna, aquela que trabalha com os textos autorais, com as variantes autorais, até hoje tem vigor expressivo na Itália com Contini (1986), Tavani (1988), Spaggiari e Perugi (2004); em Portugal, com Luiz Fagundes Duarte (1995), Ivo Castro (1990); na Espanha, Pérez Priego (1997); na França, com Bernard Cerquolini (1983; 1989) e, no Brasil, somente dando um exemplo da Bahia: Célia Telles (2000; 2003), Rosa Borges Santos [Carvalho], (2002), Elisabeth Baldwin (2005), Alcía Lose (2003). Para dizer dessa vitalidade ainda da filologia com textos contemporâneos, basta citar a potencialidade da Coleção Archivos.

⁴³ Não nos deteremos sobre esta questão. Para observar versões outras sobre a história dos estudos filológicos precisamos consultar Rafael Cano Aguilar (2000, p. 13-30), César Cambraia (2005), Castro (1995), entre outros.

Maingueneau, ainda à página quinze de seu *Discurso Literário*, declara:

No domínio das produções verbais recentes ou contemporâneas, ela [a filologia] ficou sujeita, com efeito, a uma concorrência: “A tendência à autonomização das ciências modernas da cultura (a história, a etnologia, o direito, a geografia, as ciências sociais etc.) contrapunha-se à ambição globalizante dos filólogos” [citando M. Werner (1990)]. Houve por fim uma distribuição das tarefas: a filologia dedicou-se às civilizações perdidas e à literatura; as ciências humanas e sociais, aos textos recentes e sem valor estético. (MAINGUENEAU, 1995).

Como dissemos anteriormente, as ciências modernas reivindicaram objetos e métodos que acabaram por se compartimentalizar em disciplinas isoladas, o que gerou boicote à “ambição globalizante dos filólogos”. Com isso, precisamos concordar, embora as conclusões de Werner (1990), trazidas por Maingueneau, sejam tomadas de modo generalizante, quando, em princípio, foram pensadas exclusivamente para o espaço franco-alemão.

É exatamente por isso que Maingueneau chega a conclusões tão redutoras, ou melhor, injustas: “a filologia dedicou-se às civilizações perdidas e à literatura”. A filologia sempre manteve um laço muito íntimo com a linguística histórica, quando ofereceu (e oferece) um aparato para o tratamento de dados que são utilizados pelas diversas correntes linguísticas de *corpora*. Assim, não é verdadeiro o fato de ter havido um divórcio extremado entre a filologia e a linguística, principalmente, a histórica.

Algumas páginas depois, Maingueneau aponta a razão pela qual é preciso pensar “*para além da filologia*”, subtítulo de uma das seções do livro. Para ele, tanto a concepção da *história literária*, cujo objetivo é investigar uma época e a personalidade do autor, sem investigar o próprio texto, quanto a *hermenêutica filológica spitzeirana*, “que parte do texto para alcançar a visão do mundo” do autor e de uma época, não apresentam uma “teoria do texto”.

Esse fato parece, para ele, comprometer *in totum* o fazer filológico. É o que possibilita depreender a organização da primeira parte do livro, pois a filologia é colocada como estágio primeiro das discussões, seguida, respectivamente, por outras abordagens, a saber: “*estruturalismo e nova crítica, a emergência do ‘discurso’, a instituição discursiva*”. Depois de toda essa narrativa, viria, então, estabelecer-se a abordagem inovadora que é esboçada no livro.

É preciso reconhecer os problemas da filologia tradicional, dos usos datados pelo impacto positivista, estruturalista, como aponta Sílvia Elia (1993). Todavia, queremos reconhecer que todas as versões de filologia são captações em diferentes epistemes das relações entre *texto, língua e cultura*. Não queremos afirmar que só à filologia coube tal análise, antes precisamos reconhecer que diversas outras práticas o fizeram. O que ensejamos pôr em discussão é a certeza de que a filologia é uma versão ultrapassada, capítulo degradado da história das ciências modernas.

Muito dos avanços atuais dos campos/projetos de estudos que se autodenominam antidisciplinares estão relendo a tradição ocidental, (re)tecendo, como afirma Derrida (1991), com os mesmos fios do passado um presente que privilegia outros ângulos de leitura. Não seria salutar o comportamento fronteiriço esboçado pela análise do discurso de Mainjeuneau, pois, como nos aconselha Boaventura de Sousa Santos,

[...] os males d[*a*] parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade (SANTOS, 2008, p. 75).

Diante disso, assinalamos que substituir a filologia, mesmo que com suas muitas vezes indefinidas versões, por uma tendência disciplinar com enfoques de ponta é, novamente, cair no mesmo problema de que fala, com propriedade, Boaventura Santos. Apostamos aqui numa revisão do estampado tecido filológico. Superando o aspecto que está vinculado ao paradigma científico racional dominante. Mas, nunca no afã de fazer uma trama definitiva, absoluta, mas que esteja sujeita a várias refeituas das relações entre *língua, (con)texto e cultura*.

Para exemplificar bem como críticas à filologia não tem de significar a destruição ou superação dela, retomemos a discussão de Jonathan Culler (1990). Inicialmente, Culler discute a problemática do termo filologia e conclui que ela tem sido utilizada para legitimar determinados textos que seriam “dignos” (para aqueles que se autodenominam filólogos) e outros que não seriam filologicamente interessantes. Essa atitude estabelece um compromisso com o restritíssimo cânone ocidental, que exclui, portanto, outras tradições culturais. Segue, então, relatando que, diante da diversidade de concepções filológicas, quer ligadas à história das línguas, quer aos estudos literários, uma questão mantém-se: “[...] *the notion of philology as basic or foundational a kind of first knowledge*

that serves as the precondition of any further literacy criticism or historical and interpretative work. [...]” (CULLER, 1990, p. 50).

Contra esse fundacionalismo é que se coloca Culler, mas não contra a filologia. Trazemos essa questão de modo enfático, porque nos parece exemplar a leitura de Culler, especialmente, ao abordar os pontos-chave para configuração de uma filologia antifundacionalista, cujo principal desafio seria livrar-se do essencialismo no qual a tradicional está imersa.

No nosso entendimento, uma filologia antifundacionalista seria configurada a partir da crítica aos paradigmas cientificistas com os quais o fazer filológico se envolveu a partir dos séculos XVIII e XIX. As questões de “sentido definitivo”, “biografismo literário”, “estabelecimento de texto”, “última vontade do autor/vontade última do autor”, entre outras foram pensadas a partir das demandas de cada momento. Na contemporaneidade, o filólogo será desafiado a colocar-se como um dos sujeitos responsáveis pela construção do sentido dos textos, no momento em que participa, ainda que nos bastidores da criação, das atividades de “mediação editorial” de que nos fala Chartier (2002b).

Tal reposicionamento redundará na denúncia da objetividade da filologia e provocará não o fim dela, mas a aceitação do labor filológico como prática interpretativa, cujos sujeitos e objetos manterão uma relação de limites esmaecidos. Para compreender de modo bastante claro essas tendências mais contemporâneas, podemos citar, por exemplo, o projeto de edição das *Cartas* de Caio Fernando Abreu, elaborada por Ítalo Moriconi (2002). Na introdução às *Cartas*, doadas por diversos amigos de “Caio F.” – como o próprio autor assinava numa paródia divertida de Christiane F. –, lemos a possibilidade de o editor de cartas, filólogo ou não, na contemporaneidade (re)escrever um “romance fragmentado de uma vida”.

Entretanto, não é ponto pacífico entre os filólogos a questão da “anti-foundational philology”. Ivo Castro não aceita as críticas feitas por Culler no que concerne à crítica ao fundacionalismo. Para ele, valendo-se dos estudos de Bernard Cerquilini (1983), o fato de os filólogos assumirem que as edições não são definitivas já seria a prova cabal de que a filologia tradicional não é essencialista.

Por outro lado, a crítica por Ivo Castro a Culler é sintomática, pois aponta para um quadro de grandes transformações epistemológicas no labor do campo filológico. É preciso lembrar com Meillet que “*chaque*

époque a la grammaire de sa philosophie”. Para Sílvio Elia, as tendências contemporâneas que estão privilegiando, cada vez mais, as variantes textuais (antigamente compreendidas como “erros, lições”) em detrimento da busca pela unicidade no estabelecimento textual, acabam por apontar a mudança de interesse do produto para o processo.

Outra abordagem que dialoga mais intimamente com a filologia é a história da leitura e da escrita que tem sido desenhada no escopo da história cultural francesa. Quando, em *Os Desafios da Escrita*, Roger Chartier trata das questões de “mediação editorial”, isto é, dos diferentes processos através dos quais sujeitos (copistas, tipógrafos, editores, tradutores, impressores, vendedores, leitores) se constituem como figuras representativas na confecção dos sentidos dos textos, ele sublinha um dos *modus operandi* para uma história da leitura/leitor, mas também da escrita. À filologia de hoje, pois, deve interessar esses aspectos para o estudo do processo de criação e transmissão do texto.

É por isso que Chartier confessa a necessidade de resgate de áreas quase extintas. A discussão parte do fato de:

[...] o mesmo texto, fixado em letras, não [ser] o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. Nasce daí a importância reconquistada pelas disciplinas que têm como finalidade justamente a descrição rigorosa dos objetos escritos e impressos que carregam os textos: paleografia, codicologia e bibliografia [crítica textual]. [...] (CHARTIER, 2002, p. 62)

Vislumbramos, assim, uma filologia cujo desenvolvimento contemporâneo está mais relacionado à investigação das individualidades históricas de cada texto, com as trajetórias de transmissões textuais, bem como dos itinerários percorridos nos bastidores da criação, como é o interesse da crítica genética.

É tocando precisamente nesse aspecto minucioso do trabalho filológico que Edward Said defende um *regresso à filologia*, em *Humanismo e crítica democrática* (2007). As razões que justificariam tal empresa seriam, numa paráfrase redutora, as leituras contextualizadas e o exemplo elogioso de Erich Auerbach, especialmente, na escrita de *Mimesis*. Para Said, que não compartilha da interpretação de Mainueneau no que concerne aos limites imprecisos da filologia,

[...] uma verdadeira leitura filológica é ativa; implica adentrar no processo da linguagem em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que possamos ter diante de nós. [...]. (SAID, 2007)

Não acreditamos que haja fundacionalismo, sequer essencialismo, na concepção filológica de Said. Não seria sério ler a passagem “revelar o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto” como se todo texto tivesse uma verdade hermenêutica que seria desvelada pela filologia, isto é, uma análise apriorística que serviria de base a qualquer outro estudo. O que nos dá fôlego para justificar tal questão é a palavra “leitura”.

Lemos a concepção de Edward Said sobre filologia como um conjunto de ações cujo objetivo seria compreender os textos a partir dos respectivos con(textos) que enunciaram os (con)textos; como uma leitura ativa que possibilitaria revisar leituras ortodoxas, academicamente instituídas, através de pesquisas nos bastidores da criação, transmissão e circulação de textos canônicos; como uma leitura ativa capaz de desconstruir cânones e veicular textos/autores que foram silenciados, inclusive, pelo mercado editorial.

Desse modo, para Said, o retorno à filologia como prática humanística contemporânea é uma tentativa de revisão entre a tradição ocidental – etnocêntrica – e as novas possibilidades de crítica humanística, possibilitadas pelas rasuras dos movimentos feministas, negros, latino-americanos, asiáticos e de outras tradições culturais não ocidentais que não estavam previstos pela versão eurocêntrica do humanismo.

Portanto, ao contrário do filólogo erudito, do *universalia*, caricaturado por algumas das vertentes emergentes dos estudos linguísticos ou literários, o filólogo enquanto intelectual passa ter uma dupla função entre teoria e prática social. A atividade filológica, assim como foi usada para legitimar uma versão etnocêntrica, pode, de outro lado, problematizar e fazer emergir, através da mediação editorial, outras tradições desprivilegiadas. Um exemplo disso são os vários projetos de edição de textos de autores renegados pelo cânone. Ou ainda, a leitura filológica das tragédias gregas que possibilitou a Nietzsche uma seriíssima crítica ao projeto da filosofia ocidental.

Queremos, portanto, afinar nosso discurso ao daqueles que veem ação política nas revisões da tradição etnocêntrica ocidental que, no nosso escopo de atuação, são enunciadas a partir da crítica filológica. Isso para que sejamos capazes de produzir “conhecimento prudente para uma vida descente” (SANTOS, 2008) que suplemente as conclusões da ciência moderna e convide outras tradições culturais a estamparem representações no tecido da crítica humanística ocidental.

2. O caso greta garbo

Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá (doravante *Greta Garbo*) foi um texto dramático de grande repercussão nacional produzido numa época bastante conturbada em que as artes brasileiras passaram por ostensiva vigilância dos governos militares. Essa ditadura no Brasil centralizou, contundentemente, o poder no Estado de tal modo que construiu uma censura severa para os diversos campos da comunicação e das artes. Todo discurso produzido pelos jornais, revistas, programas de televisão, de rádio, teatro e cinema tinha de passar, antes, pela *Divisão de Censura de Diversões Públicas* (DCDP), onde técnicos de censura exaravam pareceres de liberação ou veto com base numa legislação (Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970) que operava com princípios etnocêntricos de civilidade, ética, moral e religiosidade cristã.

Greta Garbo não escapou ileso de todo esse processo, principalmente, porque nela lemos um romance entre Pedro, ou melhor, “Greta Garbo dos pobres”, enfermeiro homossexual de quarenta e poucos anos, e Renato, jovem do interior que vem em busca do sonho de ser médico na cidade grande: uma relação homoafetiva. Essa peça recebeu várias montagens e percorreu o Brasil quase todo, fato que gerou diversos processos de submissão ao Serviço de Censura e um dossiê de mais de seiscentas páginas.

Conforme afirma Henrique Oscar, professor do autor na Escola de Teatro FEFIEG, em uma *Introdução a Fernando Melo e a Greta Garbo* (1974, p. 43),

[a]os 29 anos [Fernando Melo] apresenta já uma bagagem de peças respeitável, mais de meia dúzia, todas representadas à exceção talvez de uma das melhores, premiada mas interdita pela censura, talvez um pouco desiguais nas suas qualidades, mas todas revelando um inequívoco talento para escrever, conhecimentos sólidos de técnicas, independentemente do que dele haja mesmo nelas, consciência do que está fazendo, dos efeitos que deseja alcançar e saber como fazê-lo. Se antes de *Greta Garbo, quem Diria, Acabou no Irajá*, Fernando não tinha explodido no panorama da dramaturgia jovem nacional é porque uma série de circunstância o impediu.

Embora tenha sido um dramaturgo em pleno vigor na década de 1970, há pouquíssimos trabalhos sobre sua dramaturgia, o que permite concluir de um considerável descaso com a memória do teatro brasileiro, ainda mais quando se trata de temas marginalizados como a homossexualidade na cena urbana carioca.

Na já referida revista da *Sociedade Brasileira de Autores Teatrais*, a de número 400, encontra-se a publicação do texto “original” de *Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá*, além das informações da estréia da peça (tanto no Rio de Janeiro, em 3 de julho de 1973, no Teatro Santa Rosa; quanto em São Paulo, em 19 de março de 1974, no Teatro Itália), fica-se sabendo da direção e do elenco.

Para cada nova montagem dessa, fazia-se necessária a submissão à censura prévia, o que gerava bastante insatisfação entre os atores envolvidos no processo naquele momento, porque, muitas vezes, isso implicava na frustração de um longo projeto artístico. Felizmente, esse não é o caso de *Greta Garbo*. Em consulta ao Arquivo Nacional, na busca pelos pareceres da censura sobre o referido texto, soube-se que havia um fundo para a Divisão de Censura de Diversões Públicas, no qual constavam 645 páginas de diferentes tipos documentais relacionados exclusivamente a Greta Garbo: pareceres, fichas de acompanhamento, autorização para representação da SBAT, *scripts* (testemunhos mimeografados a álcool, à óleo, impressos), relatórios de ensaio geral, certificados de censura, protocolos de acompanhamento, radiogramas, enfim. Tudo isso prova, a despeito dos diversos pareceres negativos, o sucesso do texto por tratar de uma temática até certo ponto polêmica para a época.

Dos testemunhos de *Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá* que se encontram no dossiê do Arquivo Nacional, seleciona-se, para este fim, apenas o

- a) *Script X: script* submetido pela *Pichin Plá Produções* ao Serviço de Censura e Diversões Públicas (SCDP):
- b) *Script Y: script* publicado pela Revista de Teatro da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais em 1974:
- c) *Script Z: script* datiloscrito coletado do arquivo do Espaço Xisto Bahia.

Em geral, cada um dos testemunhos guarda características bastante próximas do enredo. Entretanto, como vai ser observado na próxima seção, os três testemunhos divergem quanto à disposição do texto no suporte, ao tipo de inscrição material (datiloscrito, impresso, mimeografado) e às indicações das rubricas.

3. *Confronto sinóptico*

Antes de apresentar a transcrição sinóptica de parte dos *scripts*, é importante caracterizar, ainda que de maneira superficial, os testemunhos, a saber:

- a) *Script X*: datiloscrito, xerocado, com 51 folhas, em papel ofício, advindo do Arquivo Nacional. O texto está dividido em dois atos e, embora esteja datado de “23/25 de julho de 1970”, foi submetido pela *Pichin Plá Produções* ao Serviço de Censura e Diversões Públicas (SCDP) em 1971 para a montagem Rio de Janeiro, no Teatro Santa Rosa e, depois, no Teatro da Maison de France;
- b) *Script Y*: publicado pela revista da SBAT, o texto é impresso na íntegra e dispõe-se, em duas colunas (cf. Figura XX), entre as páginas 44 e 68. Há cortes recomendados pela censura ao longo do texto. Além disso, a edição de número 400 da revista é acompanhada por uma apresentação de Henrique Oscar e de várias fotos de sujeitos envolvidos com a estreia carioca de *Greta Garbo*: de Fernando Melo, Nestor Montemar e Mário Gomes.
- c) *Script Z*: texto datiloscrito, com 33 folhas, mimeografado a álcool submetido à censura por Carlos Ruy Santos Ribeiro para uma montagem na Bahia. Nele também há cortes que demonstram a atuação dos técnicos de censura. Vale a ressalva de que este texto foi coletado do arquivo do Espaço Xisto Bahia.

Para fins efetivos de justaposição dos testemunhos, priorizou-se apenas a cena final de cada um deles, a que Renato, depois da briga de Pedro/Greta Garbo com Mary (a amante do “jovem guapo mancebo”), vai embora para o interior. Os critérios utilizados na transcrição conservadora foram:

- a) manutenção da grafia das palavras e da pontuação;
- b) marcação da translineação com a barra vertical: |;
- c) indicação dos cortes censurados pela moldura em vermelho;
- d) transcrição sobrescrita das marcações de corte na entrelinha superior ao texto;
- e) transcrição subscrita das marcações de corte na entrelinha inferior ao texto;
- f) sinalização das intervenções de leitura com colchetes [];

g) indicação de supressão com [...].

| SCRIPT X | SCRIPT Y | SCRIPT Z |
|---|---|--|
| <p>[...]</p> <p>PEDR – Merda de vida. Vou voltar à badalação; </p> <p>RENATO – Ouvi falar que eles vão instalar uns postes cor-de-rosa, especiais prá bonecas. </p> <p>PEDRO – Não debocha! </p> <p>RENATO – Olha, conheço um mundão de gente lá em Campos louco prá ter um lugar prá morar no Rio. Eu dou o teu endereço. </p> <p>PEDRO – A capital do Estado do Rio é Niterói, não é a minha casa. </p> <p>RENATO – Bom, eu vou dar nos calos. (T) o meu sotaque ta em for ma? O pessoal lá em campos adora o sotaque carioca. </p> <p>PEDRO – O teu sotaque tá ótimo. </p> <p>RENATO – Que cara de funeral, rapaz. </p> <p>PEDRO – Eu tava pensando em Greta Garbo. Será que ela foi tão desgra- cada quanto eu? </p> <p>FIM.</p> <p>Rio, 23/25 de julho de 1.970</p> | <p>[...]</p> <p>[Primeira Coluna]</p> <p>PEDRO – Merda de vida^{Corte}. Volto à bada- ção. </p> <p>RENATO – Ouvi falar que eles vão ins- talar uns postes cor-de-rosa, especiais prá bonecas. </p> <p>PEDRO – Não debocha. </p> <p>RENATO – Olha conheço um mundão de gente lá em Campos louco prá ter um lugar prá morar no Rio. Dou o teu endereço. </p> <p>PEDRO – A capital do Estado do Rio [é] [Segunda Coluna] Niterói, não é a minha casa. </p> <p>RENATO – O meu sotaque carioca está bom? O pessoal lá em Campos se amarra no sotaque carioca. </p> <p>PEDRO – O teu sotaque está ótimo. </p> <p>RENATO – Que cara de funeral, rapaz. </p> <p>PEDRO – Eu tava querendo saber se Greta Garbo foi tão desgraçada quanto eu. Só isso. (Renato e Pedro estão próximos. Se beijam^{corte}. Renato sai. Pedro chora.) </p> <p>F I M</p> | <p>[...]</p> <p>PEDRO – Merda de vida. Volto à badalação. </p> <p>RENATO – Ouvi falar que eles vão instalar uns postes cor-de-rosa, especiais prá bonecas. </p> <p>PEDRO – Não debocha. </p> <p>RENATO – Olha conheço um mundão de gente lá em Campos louco prá ter um lugar prá morar no Rio. Dou o teu endereço. </p> <p>PEDRO – A capital do Estado do Rio é Niterói, não é a minha casa. </p> <p>RENATO – O meu sotaque carioca está bom? O pessoal lá em Campos se amarra no sotaque carioca. </p> <p>PEDRO – O teu sotaque está ótimo. </p> <p>RENATO – Que cara de funeral, rapaz. </p> <p>PEDRO – Eu tava querendo saber se Greta Garbo foi tão desgraçada quanto eu. Só isso. (Renato e Pedro estão próximos. Se beijam. Renato sai. Pedro Chora) </p> <p>F I M</p> |

O cotejo dos *scripts* corrobora a assertiva de que o texto não pode ser compreendido como um encerramento de sentidos materializado sobre um suporte. Ao contrário, cada tentativa de inscrever um texto numa matéria decorre de necessidades sócio-históricas de consagrar e preservar diversas faces textuais. Por conta disso, é acertado pensar que tais sentidos não estão estagnados nas letras dispostas sobre a página, nem na

“abstração”, quer dizer, na desmaterialização dos textos (CHARTIER, 2002); mas sim nas redes que os entrelaçam e agenciam os sentidos.

Os *scripts* de Greta Garbo recebem intervenções de todas as ordens: dos atores, dramaturgos, censores, arquivistas, enfim. Todos aqueles que mantiveram algum vínculo com a produção, circulação e a transmissão do texto. Na passagem posta em confronto sinóptico podem ser observadas intervenções dos técnicos de censura e, especialmente no caso da comparação entre o *Script X* com o Y e o Z, verifica-se a inclusão da rubrica, em que as personagens Pedro e Renato se beijam. Esses elementos são comprobatórios de uma deriva textual, cujas direções não são previstas, nem plenamente asseguradas.

No que concerne aos cortes, precisa-se ter consciência de que ele é, mais do que um rabisco sobre o papel, uma inscrição de uma presença cujo controle segue respaldado por uma autoridade. Desse modo, circular de vermelho e carimbar um dado trecho do qual se exige a supressão é um ato de reescrita sobre o texto.

Nas palavras de Compagnon (1996, p. 17),

[...] o grifo [...] é um gesto recorrente que marca, que sobrecarrega o texto com of[...] traço. Introduzo-me entre as linhas munido de uma cunha, de um pé de cabra ou de um estilete que produz rachaduras na página; dilacero as fibra do papel, mancho e degrado um objeto: faço-o meu.

Dessa maneira, o grifo em “merda” (*script X*), “merda de vida” (*script Y*) e “merda de vida” (*script Z*) são demonstrações de um gesto de apropriação, um ritual de posse e de controle não só pelo silenciamento abrupto, mas também por meio da vigília das formas de enunciação das questões relativas à sexualidade. Isso é o que justifica a aparente contradição da política de censura durante a Ditadura Militar. À primeira vista, não se pode considerar que houve uma repressão causticante à peça *Greta Garbo*, haja vista o sucesso das montagens; mas, numa leitura mais apurada do dossiê da peça, observa-se um longo processo de negociação e patrulhamento das formas de dizer (FOUCAULT, 1979).

Portanto, mais que uma filologia responsável pelo exame hermenêutico legitimador da verdade original, esperamos que a nossa abordagem traga à baila aspectos-chave dos discursos produzidos e, muitas vezes ocultados, na conjuntura da tradição textual de *Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá*. Por isso, claramente, nos filiamos à vertente que visa compreender as descontinuidades dos processos históricos que constituem os tecidos textuais, ou seja, procuramos investigar antes a fertili-

dade das tradições textuais que higienizar as “intervenções ignóbeis” assoladoras do texto verdadeiro.

Assim, consideramos que a pluralidade de testemunhos (diferenciados a partir de seus “erros, lições, variantes”) deve ser constitutiva de qualquer ato interpretativo do texto. Afinal, os “diversos erros” da transmissão nada mais são que a materialização das diferentes formas de ler o texto; portanto são formas dissidentes de leitura, fruto do processo de recepção (MOREIRA, 2011). Aos adeptos dessa filologia, interessa pensar uma espécie de epistemologia dos atos enunciativos de produções textuais advindas da leitura de um dado texto histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDWIN, Elizabeth. *Rascunhos de Jorge Amado e as escritas de "A festa"*: edição genética de um episódio de "O Sumiço da Santa": uma história de feitiçaria. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1998.

[CARVALHO], Rosa Borges Santos. *Poemas do Mar de Arthur de Salles*: edição crítico-genética e estudo. 2002, 2 v. 901 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CASTRO, Ivo. O retorno à filologia. In: PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias (Orgs.). *Miscelânea de estudos lingüísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 511-520.

CERQUILINI, Bernard. *Eloge de la variante*: Langages: manuscrits-écriture production linguistique. Paris: Larousse, n. 69, p. 23-36, mar. 1983.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Trad.: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

_____. *Os desafios da escrita*. Trad.: Fulvia I. M. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002a.

CONTINI, Gianfranco. *Breviario di ecdotica*. Milano; Napoli: Riccardo Ricciardi, 1986.

CULLER, Jonathan. Anti-foundational philology. In: ZIOLKOWSKI, Jan. (Ed.) *On Philology*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1990.

DE MAN, Paul. *A resistência à teoria*. Trad.: Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989, p. 43.

DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. Trad.: Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DUARTE, Luís Fagundes. *A maldição do manuscrito autógrafo*. Lisboa: [s.n.], 1995.

ELIA, Sílvio. A crítica textual em seu contexto sócio-histórico. In: ENCONTRO DE ECDÓTICA E CRÍTICA GENÉTICA, 3; *Anais...* João Pessoa: UFPB/ AP-ML / FECPB / FCJA, 1993, p. 57-64.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Trad.: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Trad.: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 262-263.

_____. *Nietzsche, Freud e Marx*: theatrum philosophicum. Trad.: Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípios, 1997.

GUTIÉRREZ CALDERÓN, Joaquín. *La filología helenística*. Disponível em: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/usrn/fundoro/archivos%20adju ntos/publicaciones/actas/actas_6_7_pdf/Act.VI-VII_C017_txi_w.pdf>. Acesso em: 10-04-2011.

LLUCH, Monica Castillo. Sobre el concepto de manuscrito original en la teoría filológica. In: ARRUE, Michèle; THIBAUDEAU, Pascale. (Ed.). *L'original, Pandora*, n. 3, 2003, p. 11-20.

LOSE, Alícia. *Arthur de Salles*: esboços e rascunhos, 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad.: Marina Appenzeller e Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MCKENZIE, D. F. *Bibliography and sociology of texts*. Londres: Panizzi Lecture, 1985.

MOREIRA, Marcello. *Critica textualis in caelum revocata?*: uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra. São Paulo: EDUSP, 2011.

NASCIMENTO, Evandro. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PÉREZ VILATELA, Luciano. Los υοοτοι en Iberia, según la escuela de Pérغامo. *Cuadernos de Filología Clásica* (Estudios griegos e indoeuropeos), n. 5, 1995, Madrid, Servicio de Publicaciones, 1995, p. 321-344. Disponível em: <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11319070/articulos/CFCG9595110321A.PDF>>. Acesso em: 10-04-2010.

PFEIFFER, Rudolf. *Historia de la filología clásica: desde los comienzos hasta el final de la época helenística*. Trad.: Justo Vicuña e María Rosa Lafuente. Madrid: Gredos, 1981.

PICCHIO, Luciana Stegagno. *A lição do texto: filologia e literatura*, Idade Média. Trad.: Alberto Pimenta. Lisboa: Edições 70, 1979.

ROUANET, Sérgio Paulo. A crise dos universais. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. Trad.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTIAGO, Silviano (Org.). *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Eneida Maria. A teoria em crise. In: _____. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 73.

_____. Crítica genética e crítica biográfica. *Patrimônio e Memória*, v. 4, n. 2, jun.2009, p. 4.

TAVANI, Giuseppe. Teoría y metodología de la edición crítica de textos literarios contemporáneos. In: _____. *Littérature latino-américaine et des caraïbes du XX siècle: théorie et pratique de l'édition critique*. Roma: Bulzoni, 1988, p. 65-84.

TELLES, Célia Marques. Mudanças linguísticas e crítica textual. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 25/26, p. 91-119, jan.-dez./2000.

WERNER, M. À propos de la notion de philologie moderne: problèmes de définition dans l'espace franco-allemand. In: WERNER, M.; ESPAGNES, M. *Philologies* (Org.). Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1990.

ZUMTHOR, Paul. *Essai de poétique médiévale*. Paris: Éditions Seuil, 1972.

**AS CARTAS DOS LEITORES NA SALA DE AULA:
AS MARCAS DE ORALIDADE
COMO ESTRATÉGIAS ESTILÍSTICO-ARGUMENTATIVAS**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/FCCAA)
aytelfonseca@yahoo.com.br

1. *Primeiras palavras*

O propósito do presente artigo consiste em expor muito resumidamente algumas conclusões teóricas, analíticas e práticas às quais o autor chegou durante o processo de escrita de uma dissertação de mestrado em língua portuguesa, sob orientação da professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, na UERJ.

Sustenta-se a hipótese de que as marcas de oralidade, longe de configurarem problemas textuais, podem ser empregadas estrategicamente em cartas dos leitores⁴⁴, com finalidades expressivas e argumentativas, de modo a se recriar uma “ambiência” oral na escrita, manifestando-se sentimentos do autor e envolvendo o leitor na problemática discutida.

Apresentam-se ainda, ao final do estudo, sugestões de atividades com cartas dos leitores a serem aplicadas a alunos da educação básica, englobando-se três habilidades: leitura, análise linguística (com enfoque nas marcas de oralidade) e produção textual (escrita e oral).

2. *Marcas de oralidade: interface entre fala e escrita*

Definem-se marcas de oralidade como um conjunto de recursos linguísticos gráficos empregados, quase sempre de modo intencional e criativo, para atribuir à escrita características típicas da conversação face a face, em que o caráter interativo e dialógico da linguagem manifesta-se

⁴⁴ Carta do leitor é um gênero textual típico do domínio discursivo jornalístico. Normalmente, estrutura-se em apenas um parágrafo, de dimensão reduzida. Dirigida à redação de um jornal ou de uma revista, assume diferentes propósitos comunicativos, como comentar reportagens publicadas, fazer queixas sobre serviços públicos mal prestados, defender um ponto de vista sobre temas em voga.

mais intensamente. Por isso, pode-se afirmar que os traços da fala remon-
tam, na escrita, a concepção discursiva oral⁴⁵.

O uso das marcas de oralidade comprova, portanto,

- 2.1. a inter-relação da fala e da escrita nos gêneros discursivos hí-
bridos, invalidando o antagonismo entre as duas modalidades e
a predominância de gêneros prototípicos, “puros”; e
- 2.2. a condição estratégia da escrita – e consequentemente da leitura
–, já que o autor pode recorrer a tais marcas para garantir maior
grau de interação com seu(s) leitor(es), tornando o texto mais
expressivo e argumentativo.

A definição de marcas de oralidade como estratégia ou recurso
linguístico assumida no presente trabalho diferencia-se bastante de outra
que as classifica como um problema textual (“eiva”) a ser eliminado du-
rante a aquisição da escrita, como se observa nas palavras de Koch e Eli-
as (2010, p. 18):

Ora, a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao en-
trar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que
não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam *eivados* de
marcas da oralidade, que, aos poucos, *deverão ser eliminadas*.

Tal ponto de vista, ainda que guarde certa relevância quando limi-
tado a um primeiro estágio de aquisição do código escrito, sustenta uma
acepção pejorativa do vocábulo *marca*, entendido também como “labéu,
estigma, mácula” (FERREIRA, 1999, p. 1282), o que impossibilita uma
abordagem discursiva do fenômeno.

Após a delimitação do conceito de marcas de oralidade, cumpre
apenas esclarecer que nenhuma tentativa de enumerá-las será absoluta e
incontestável, já que não existe uma linha demarcatória muito nítida en-
tre fala e escrita, permitindo algumas características comuns às duas mo-
dalidades. A seguir, alguns exemplos de marcas de oralidade, agrupadas
de acordo com o nível linguístico em que incidem.

⁴⁵ Neste artigo, o leitor encontrará ideias gerais sobre as marcas de oralidade. Para aprofundar a an-
álise, consultem-se obras como Fávero e al.(2007), Preti (2004) e Urbano (2000).

2.3. Marcas fonéticas

- 2.3.1. - *Recorte silábico ou silabação*: representa a pronúncia pausada das palavras (“O show foi sen-sa-ci-o-nal!”) ou, mais raramente, de um segmento textual maior (“Já lhe disse que não-que-ro-ir!”), separando-se suas sílabas ou algumas delas, o que, na realidade oral, implica a redução da velocidade da fala. O efeito evidente desse recurso consiste na atribuição de ênfase ao vocábulo ou à sequência deles.
- 2.3.2. - *Reduções aferéticas ou sincopadas*: na fala e na escrita (em imitação à primeira), é muito comum a presença dos metaplasmos – desvios ou alterações que incidem na forma das palavras, em sua composição sonora. Dentre os tipos de metaplasmos, dois ganham relevo nos textos escritos: a aférese, supressão de fonema ou sílaba no início de palavras (“tava”, “brigado”); e a síncope, queda de um ou mais fonema no meio do vocábulo, como em “pra” ou em “cadê” – forma reduzida de “que é de”.

2.4. Marcas morfossintáticas

- 2.4.1. - *Anacoluto* (ou construção de tópico): muito frequente nos processos de reformulação do texto oral devido à ausência de planejamento, caracteriza-se pela mudança de construção sintática, geralmente depois de uma pausa sensível. No decorrer da elaboração das frases, abandona-se determinada estrutura e inicia-se outra.
- 2.4.2. - *Recorrência de frases incompletas ou elípticas*: tal tipo de frase caracteriza-se por não apresentar, explicitamente, sujeito e predicado, impossibilitando uma análise sintática pautada na lógica. Seu entendimento ancora-se em dados presentes apenas na situação de interação, no contexto (por isso sua predominância em textos orais), uma vez que as omissões e as lacunas formais são preenchidas pelo ouvinte/leitor a partir da ativação de saberes prévios e compartilhados, de modo que não se comprometa a coerência textual.

2.5. Marcas léxico-semânticas

- 2.5.1. - *Gírias*: trata-se de um vocabulário essencialmente oral. Sua presença na escrita ocorre sempre por motivações estéticas, com fins premeditados: garantir a fidelidade de uma transcrição, aproximar o escritor dos seus leitores (como se vê em alguns textos jornalísticos), atribuir maior realidade aos diálogos literários, entre outros.
- 2.5.2. - *Ditos populares*: também conhecidos como aforismos, provérbios, adágios, ditados, são construções simples, diretas, objetivas – apesar de quase sempre metafóricas, ricas em imagens – amplamente difundidas pelas práticas orais e, por isso, ligadas à sabedoria popular, remetendo a verdades gerais, atemporais, dentro de enunciados genéricos, como *As aparências enganam* ou *Nem tudo que reluz é ouro*.

2.6. Marcas interacionais

Apenas os recursos fonéticos, morfossintáticos e léxico-semânticos não bastam para se concretizar um estudo que considere a língua em práticas efetivas de comunicação. Por isso, a necessidade de se elencarem as marcas de oralidade que, sob diferentes formas, apontam para os elementos contextuais, para a cena concreta da interação, da qual fazem parte, entres outros constituintes, o emissor, o receptor, o espaço e o tempo. Vejam-se as principais marcas:

- 2.6.1. - *Verbos no modo imperativo, vocativos e formas linguísticas que indiquem a segunda pessoa do discurso*: todos esses recursos gramaticais, quando presentes na escrita, evocam a figura do interlocutor, simulando a possibilidade de se dirigir a ele, como acontece em uma conversação “real”, em que falante e ouvinte interpelam-se mutuamente.
- 2.6.2. - *Formas linguísticas na primeira pessoa*: ao assumir a primeira pessoa do singular, o enunciador intensifica o grau de *envolvimento* com o parceiro, com o tema do texto e com o processo interacional como um todo. Além disso, há os pronomes de primeira pessoa do plural, que, em alguns casos, funcionam como estratégia para o autor

aproximar-se do leitor, considerá-lo como co-responsável pelo enunciado, criando um clima de intimidade.

2.6.3. - *Marcadores conversacionais*: são vocábulos ou expressões fixas sem função sintática, pobres de valor semântico, aparentemente desnecessários e até complicadores, mas importantíssimos para qualquer análise de produção oral, por permitirem ao falante tomar ou iniciar o turno, desenvolvê-lo e encerrá-lo. Alguns exemplos: “olha”, “bom”, “não, não”, “epa”, “perai”.

3. *Recursos estilístico-argumentativos e seu ensino*

Defender as marcas de oralidade não como “máculas” no texto, mas como elementos enriquecedores de sentidos exige explicar o que são os recursos estilístico-argumentativos – nomenclatura cunhada nesta pesquisa.

Definem-se recursos estilístico-argumentativos como estratégias linguísticas lançadas pelo enunciador, com vista a potencializar o aspecto expressivo e persuasivo do seu texto, o que contribui para a concretização bem-sucedida dos seus propósitos comunicativos. Assim, tais procedimentos permitem ao autor manifestar, ainda que simulados, sentimentos e valores pessoais (expressividade) e lançar-se ao desafio de despertá-los em seu interlocutor com a mesma intensidade (persuasão).

Os recursos estilístico-argumentativos podem ser verbais e não verbais. No primeiro grupo, além das marcas de oralidade, destacam-se: seleção lexical, emprego das figuras de linguagem (com ênfase na metáfora e na ironia), colocação dos termos na oração, uso dos sinais de pontuação, presença de modalizadores, recorrência de tempos e modos verbais, pressuposições, operadores argumentativos, intertextualidade (alusões, citações, paródias) etc. No segundo grupo, encontram-se: ilustrações, modos de disposição do texto no suporte, capitulação, uso de itálico, negrito e sublinhado, cor, tipo e tamanho da fonte etc.

Nesse caso, resgata-se a essência etimológica do vocábulo *argumento*, do latim *argumentum*, cujo tema *argu* tem como primeiro sentido “fazer brilhar”, “iluminar”, tal como figura em *argênteo* (da cor da prata), *argúcia* (perspicácia de raciocínio) e *arguto* (sagaz). Assim, argumento é tudo aquilo capaz de fazer “brilhar”, “cintilar” uma ideia (FIORIN & SAVIOLI, 2004).

O trabalho com os recursos estilístico-argumentativos na escola traz vantagens nos três aspectos contemplados em uma prática pedagógica que valorize um enfoque pragmático da língua:

- 3.1.1. - *análise linguística*: articula-se o estudo dos elementos léxico-gramaticais às práticas de leitura e de escrita, dado que o emprego dos recursos estilístico-argumentativos vincula-se sempre ao projeto de dizer do autor, servindo como pistas textuais importantíssimas no processo de construção dos sentidos desempenhado pelos leitores;
- 3.1.2. - *leitura*: focalizam-se os mecanismos discursivos de construção de pontos de vista, ainda que o texto estudado não seja predominantemente argumentativo. Assim, desenvolve-se uma postura crítica no leitor-aprendiz, que estará mais bem preparado para questionar as opiniões alheias, mesmo que “disfarçadas” de meras informações;
- 3.1.3. - *produção textual*: amplia-se o leque de possibilidades de procedimentos argumentativos. Quando solicitado a produzir um texto, o aluno toma ciência de que há muitos outros expedientes persuasivos diferentes dos normalmente estudados em aula (citação de exemplos, de dados estatísticos etc.), o que o leva a fazer uso estratégico da seleção lexical, das figuras de linguagem, da colocação dos termos na oração, das marcas de oralidade etc.

4. *Exemplo de análise*

As marcas de oralidade apresentam-se, na carta do leitor a seguir, como valioso recurso linguístico empregado estrategicamente pelo enunciador, que efetua escolhas, toma decisões, buscando concretizar seu projeto de dizer⁴⁶:

Ora, de onde vinha o poder do filho da ministra Erenice para facilitar coisas para empresas no governo? Se não tivesse, ele não teria como facilitar nem estacionar na garagem do Palácio do Planalto. Não é possível acreditar que a ministra não tenha participação em mais um escândalo desse governo. Mas, ministra, não se preocupe, o eleitor não sabe nem o que é sigilo, haja vista as

⁴⁶ Escolheu apenas um exemplo dentre o *corpus* da pesquisa – vinte e cinco cartas publicadas em *O Globo* durante os meses de agosto e dezembro de 2010.

palavras do presidente, imagine saber o que é tráfico de influência ou lobista. Dona Dilma, foi a senhora quem indicou a atual ministra-chefe da Casa Civil. Meu Deus, dá vontade de desistir. (C. M.)

O Globo. Rio de Janeiro: 16 de setembro de 2010, p. 08.

Discute-se, no texto, o escândalo envolvendo a então ministra da Casa Civil Erenice Guerra, que substituiu, em março de 2010, Dilma Rousseff, quando esta deixou a pasta para se lançar candidata à Presidência. Erenice, braço direito de Dilma durante anos, acabou perdendo o cargo ao ser acusada de facilitar negociações de empresas privadas interessadas em firmar contratos com estatais. Parte do esquema ficava a encargo de seu filho, Israel Guerra, que, por meio de seu escritório de assessoria e consultoria, intermediava o processo, cobrando uma “comissão” de 6% sobre os valores dos contratos acordados.

O enunciador, para expressar sua indignação frente a “mais um escândalo desse governo” e sustentar a ideia de que tanto Erenice quanto Dilma têm grande responsabilidade sobre o ocorrido, redige uma carta simulando um evento notoriamente oral, recorrendo a determinadas marcas de oralidade.

4.1. Marcador conversacional

O texto inicia-se com o marcador “ora”, introdutor de turno, como se o autor respondesse a um interlocutor participante de uma conversa em processo, contestando uma informação anterior. No enunciado pressuposto e refutado, defende-se, provavelmente, a inocência de Erenice Guerra e de seu filho, o que justifica a formulação de afirmações muito categóricas, como “Não é possível acreditar que a ministra não tenha participação em mais um escândalo desse governo”. Tal recurso reconstrói também, na oração em que aparece, uma entonação de impaciência e de descrédito.

4.2. Elipses e lacunas semânticas

Pelo fato de a carta, supostamente, se incluir em um debate já instaurado, omitem-se elementos sintáticos (complementos verbais), como em “Se não tivesse [poder], ele não teria como facilitar [coisas para empresas]...”, e sobretudo conteúdos semânticos: Quem é o filho de Erenice? Que “poder” ele tem no governo? Quais “coisas” são facilitadas? Para quais empresas? O que disse o presidente Lula? etc.

As lacunas comprovam que o autor apela para o saber compartilhado por leitores inteirados na discussão do caso Erenice, abordado também em outros gêneros da esfera jornalística, como notícias, reportagens e telejornais.

Essa estratégia remonta, portanto, uma conversação natural, em que os indivíduos, por estarem em copresença, vão dando continuidade à sua fala, sempre interagindo com os conhecimentos dominados pelos interlocutores ou recuperáveis com base em elementos da cena enunciativa concreta em que se encontram.

4.3. Vocativos

O autor, além de destinar sua “fala” a um público-leitor relativamente amplo, direciona seus turnos, em algumas passagens, à Erenice e à candidata à Presidência, através dos vocativos “ministra” e “dona Dilma” (tratamento informal).

Consegue-se, assim, um efeito de “realidade”, evocando no leitor a sensação de presenciar uma “conversa” entre variados interlocutores, comandada, no entanto, pelo próprio enunciador que, buscando “passar a história a limpo”, aponta diretamente para alguns deles, dando-lhes conselhos irônicos (“Mas, ministra, não se preocupe, o eleitor não sabe nem o que é sigilo...”) ou acusando-os de modo mais incisivo (“Dona Dilma, foi a senhora quem indicou a atual ministra-chefe da Casa Civil”).

4.4. Frase feita

Como forma de manifestar um forte estado emocional de desesperança, de esmorecimento diante da recorrência de escândalos do governo, o autor encerra seu texto com a expressão popular cristalizada “Meu Deus”, comum em situações-limite.

No decorrer da carta, constata-se que o enunciador, assimetricamente, é o dono dos turnos de fala e que se utiliza disso para construir para si a imagem de um cidadão crítico, engajado, conhecedor dos meandros da vida política brasileira, e tão influente a ponto de interpelar, em tom inquiridor, autoridades do governo, incluindo a atual “chefe” Dilma Rousseff.

Por meio do uso intencional das marcas, o autor consegue, portanto, externar as reações emotivas despertadas pelo tema sobre o qual escreve e influenciar no comportamento dos leitores, seduzindo-os, conquistando sua empatia, tornando-os seus aliados, além de compartilhar com eles os estados psicológicos que vivencia e convocá-los a participar do debate promovido na esfera jornalística, a tomar partido, a assumir opiniões.

5. Exemplo de aplicação em sala de aula

Objetiva-se apontar linhas gerais de duas atividades que enfoquem o emprego estratégico das marcas de oralidade nas cartas dos leitores. Nas duas propostas, a análise linguística aparecerá associada a práticas de leitura, de escrita ou de oralidade, não tendo um fim em si mesma, como tarefa gratuita e descontextualizada.

5.1. Primeira atividade: conhecendo as marcas de oralidade

O propósito da atividade é trabalhar com os alunos a noção, os exemplos e os efeitos das marcas de oralidade, enfocadas como estratégia linguística, e não como problema a ser eliminado.

O professor pode solicitar aos estudantes a leitura em voz alta das correspondências (como se faz com os poemas), para se resgatarem os matizes de entonação enfáticos naturais em uma conversação “real” e reconstruídos na escrita, auxiliando, com isso, a assimilação mais completa da expressividade dos traços da fala.

Outro procedimento didático eficiente consiste em opor uma carta em que se evidenciam as marcas da oralidade a uma versão do mesmo texto sem tais recursos, como neste exemplo:

Não houve santinhos

Até quando iremos conviver com esse revanchismo tolo, que não levará ninguém a lugar algum, dos que viveram na época da ditadura? O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras. Pra que falar sempre a mesma coisa? Temos problemas de sobra pra tratar: a violência, o narcotráfico, a fome que assola o Nordeste. Esqueçam o passado! Houve erros e excessos dos dois lados. Subversivos e militares, ninguém foi santinho nessa história. Lembrem-se de que a anistia foi ampla, geral e irrestrita! (L. C. M.)

(*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011, p. 08)

Não houve inocentes (*adaptação*)

O revanchismo das pessoas que lamentam ainda hoje a época da ditadura é tolo, já que a conjectura social mudou: o Exército e os indivíduos são diferentes. Há outros problemas sociais mais graves para o brasileiro se preocupar: a violência, o narcotráfico, e fome que assola o Nordeste. Além disso, houve erros e excessos dos dois lados. Tanto os subversivos quanto os militares tiveram sua parcela de culpa. Mas é preciso recordar que a anistia foi ampla, geral e irrestrita.

Questiona-se: qual “plano textual” sofreu mais alterações: o da forma ou o do conteúdo da carta? Que elementos linguísticos aparecem na versão original e não figuram na adaptação? Com a eliminação desses recursos, que mudança percebemos na leitura do texto? O encaminhamento da discussão sobre a carta precisa contemplar dois âmbitos:

5.1.1. - o *linguístico*: descrição das marcas de oralidade da versão original, de acordo com os níveis da língua: o fonético (forma sincopada “pra”), o morfossintático (repetição de estrutura em “O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras”), o léxico-semântico (seleção de palavra no diminutivo, “santinho”, de vocábulo de sentido vago, “mesma coisa”, e de expressão popular, “problemas de sopra”) e o interacional (marcas de inclusão dos leitores e de interpeleção aos “inimigos”, exclamação enfática). Assim, os alunos irão tomar ciência – ainda que de modo pouco consciente – do conceito de marcas de oralidade, além de notar o seu caráter sistemático e estratégico, não sendo, portanto, um “erro acidental”, oriundo de um desvio de atenção do autor.

5.1.2. - e o *discursivo*: estudo dos efeitos de sentidos das marcas de oralidade, como o destaque atribuído aos participantes de uma interação concreta (o autor e o leitor) – em oposição à adaptação, que enfatiza o tema, o referencial –, criando-se uma sensação de conversa face a face, como se o autor protestasse diante do seu leitor. Além disso, as perguntas e as exclamações reiteradas intensificam a revolta, a indignação certamente experimentada por quem redigiu a carta. O texto torna-se, assim, mais expressivo e argumentativo.

5.2. Segunda atividade: lendo e produzindo cartas dos leitores

O objetivo da atividade consiste em levar o estudante a dominar as características do gênero textual “carta do leitor” e do domínio discursivo em que tal espécie circula, o jornalístico. Além disso, propõem-se a escrita e a divulgação das cartas dos próprios alunos. Para tanto, o professor pode sugerir um trabalho em grupo que tenha as seguintes etapas:

- 5.2.1. - Os grupos, com jornais e revistas nas mãos, escolhem não só cartas dos leitores, como também notícias, reportagens, charges, artigos de opinião sobre temas do interesse deles.
- 5.2.2. - Os estudantes confeccionam um cartaz com os textos escolhidos, posteriormente exposto no mural da sala.
- 5.2.3. - Na frente da turma, os alunos resumem, com o auxílio do cartaz, o conteúdo dos textos e defendem pontos de vista sobre os assuntos mais polêmicos, fomentando uma interação do grupo com os outros colegas.

Durante a discussão, o professor pode lançar, entre tantas questões possíveis (sobre os temas dos textos, sobre os elementos e a estrutura da argumentação, sobre as concepções ideológicas dos veículos de comunicação etc.), algumas sobre as propriedades das cartas dos leitores: em que seção dos jornais e das revistas as cartas costumam aparecer? Qual a importância assumida pelas cartas nesses veículos de comunicação? Como normalmente se estruturam? Os editores informam as regras para submeter um texto à publicação? Quais os temas mais discutidos pelos leitores? Os temas das cartas são os mesmos das reportagens, dos editoriais? Que tipo de linguagem aparece nos textos dos leitores?

Por fim, com base na troca de ideias entre os grupos, solicita-se a produção de cartas dos leitores sobre alguns dos temas discutidos. Os textos podem ser enviados a jornais locais ou mesmo de circulação nacional, ou ainda “publicados” nos murais da escola.

Com vistas a deixar o processo de escrita mais fácil, o professor pode apresentar à turma os seguintes questionamentos para que o estudante consiga, sozinho, revisar sua carta: você seguiu as características formais do tipo de carta escolhido? Definiu bem o objetivo comunicativo da carta? Verificou se, no decorrer da escrita, tal objetivo está sendo alcançado? Empregou uma linguagem adequada ao público-alvo? Colocou-se no lugar do leitor, para ver se o texto está coerente? Observou se a

tese está clara e sua fundamentação, consistente? Usou adequadamente procedimentos estilístico-argumentativos para deixar a carta mais expressiva e persuasiva? Tomou cuidado com os aspectos gramaticais e com a ortografia? Conferiu se o texto atende às exigências do veículo de comunicação ao qual a carta será enviada? Verificou o endereço do destinatário?

6. *Palavras finais*

Constata-se que, com um referencial teórico consistente e sem concessão a modismos, o professor pode promover uma prática pedagógica que contribua efetivamente para a competência comunicativa e para a formação cidadã dos estudantes, desfazendo, inclusive, “dogmatismos linguísticos”, como o atribuído, de modo injusto, às marcas de oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FÁVERO, L. L. *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

URBANO, H. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Thalita Fernandes Clemente (UERJ)
thalita.clemente@bol.com.br

A presente pesquisa impulsiona uma discussão acerca do trabalho docente no ensino de língua materna, bem como contesta a extrema importância dada à gramática por muitos professores, o que se contrapõe à prática de leitura e escrita reflexiva, mais dinâmica e prazerosa – conforme dito por autores como Antunes, Bechara, Koch, Travaglia e Geraldi.

“A linguagem não é apenas uma “matéria” escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”. (SIMONE, *apud* BECHARA, 2006, p. 8).

A partir disso, inicio uma reflexão sobre o que se ensinar nas aulas de língua portuguesa aos já falantes da mesma. Se o ensino de língua materna é visto apenas como estudo de estruturas, priorizando apenas uma variante linguística (a dita norma culta), posso considerá-lo relativamente nulo, uma vez que se presta apenas à “decoreba” de regras. Sem perspectivas para a formação de um sujeito altamente capaz de perpassar pelos variados usos da língua, o professor estabelece a norma padrão como o único uso aceitável no meio escolar, além de reforçar que fora da escola também devemos preferi-lo, ferindo, assim, os conhecimentos anteriores dos alunos, bem como o livre arbítrio linguístico.

Embora se saiba que existe uma variante que se destinou ao uso “referencial” da língua, também somos conhecedores que o seu uso, por se tratar de uma língua viva, implica outros “falares” que não o rotulado “padrão”. Desta forma, o modo que se utiliza a língua para determinado evento comunicativo é uma questão de escolha, de adequação. A incumbência do professor é mostrar isso aos alunos e permitir experiências linguísticas que envolvam essas variantes.

A língua materna, então, como disciplina escolar tem a missão de dar ao usuário condições de falar e ouvir, ser compreendido e compreender, mesmo que haja oposições entre os falares: “Uma língua é instrumento de comunicação que serve a vários usuários e, por isso, não será surpreendente que esses usuários a empreguem de formas diferentes”. (PALOMO, 2004, p. 4).

Portanto, o ensino e a aprendizagem da língua materna buscam desenvolver a compreensão do que é emitido por outros falantes que, em dado momento, podem usar outra variante, a qual todos os falantes dessa língua são capazes de entender, mesmo que nem sempre façam uso dessa variação. Do mesmo modo, capacitar esses falantes a usar qualquer variante linguística disponível para ele, sabendo adequá-la à situação comunicativa.

A escolha desse tema se deve ao fato de muito se ver discussões sobre o ensino de língua materna e poucas possibilidades de ação para uma real mudança de valores nesse ensino. Se quisermos que nossos alunos produzam melhores textos, devemos trabalhar para que eles sejam capazes de expor suas ideias de modo cada vez mais claro, coeso e coerente, tanto na modalidade oral como na escrita. A aula de língua materna não deve se restringir à conceituação gramatical, mas auxiliar os alunos a se comunicarem melhor, usando a gramática em seu favor.

1. As concepções de gramática

Irândé Antunes, em *Muito além da Gramática*, afirma que essa é uma área de grandes equívocos para o ensino de língua, que “vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, ler e de escrever, *basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática*” (2007, p. 21).

Tamanha é a importância dada à gramática, que todos os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua se devem a ela. Contudo, sabe-se que a língua, por si só, não envolve apenas a questão de certo e errado, mas “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem repercussão na vida de todas as pessoas” (*Idem*).

Um equívoco muito comum na conceituação de gramática é compará-la à língua, como se fossem sinônimos. Saber a gramática de uma língua é condição *sine qua non* para se tornar exímio falante – eis o pensamento de muitos. Entretanto, qual a concepção de gramática que fundamenta essa afirmação?

Vejamos, pois, o elenco de gramáticas apresentadas por Antunes:

- a) gramática como “regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em gramática do português”; é o saber lin-

guístico que todo falante de uma língua possui intuitivamente – *gramática internalizada*.

- b) gramática normativa: “regras que definem o funcionamento da norma culta”.
- c) “uma perspectiva de estudo, como em: ‘gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’ [...]”, refere-se à abordagem histórica de uma tendência.
- d) Pode se tratar, também, “de uma disciplina escolar, como em ‘aulas de gramática’”. Tempos de aula destinados ao ensino e aprendizagem da estrutura da língua.
- e) E, ainda, pode remeter ao conceito “de um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha’”. É o compêndio sobre a língua que pode ser tanto descritivo como normativo (prescritivo), dependendo da perspectiva do autor.

Travaglia apresenta, além desses, outros conceitos de gramática, ressaltando que as atividades realizadas em sala de aula vão diferir de acordo com a concepção adotada pelo professor, uma vez que atendem a objetivos variados:

- 1) gramática normativa – é responsável por *ditar* as regras do bem falar e do bem escrever. Nessa concepção, a variante oral da língua fica em segundo plano, priorizando os fatos da língua escrita na modalidade padrão (oficial). Essa gramática tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da norma “culto”.

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

- 2) gramática descritiva – descreve e registra os usos da língua em sua sincronia (no dado momento de sua existência). Não renega as outras variantes linguísticas, ao contrário: “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade” (*Ibidem*). A preferência pela descrição dos usos da oralidade se pode inferir do fato de a língua nascer na fala e depois passar à forma escrita. Nessa concepção, a gramática é o conjunto de observações

feitas pelo linguista sobre determinada variante, explicando o mecanismo da língua.

- 3) gramática internalizada – É o próprio mecanismo: “o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua” (*Ibidem*). Trata-se, pois, da mesma concepção que apresenta Antunes: são as estruturas já conhecidas e dominadas pelo falante da língua.
- 4) gramática implícita – “é a competência linguística internalizada do falante” (*Idem*, p. 33). É a gramática da qual o falante faz uso sem consciência de que é uma gramática. Por isso, também pode ser entendida como gramática de uso, uma vez que possibilita o uso intuitivo da língua.
- 5) gramática explícita ou teórica – é o conjunto de todas as gramáticas normativas e descritivas que, metalinguisticamente, explicam o funcionamento dessa língua.
- 6) gramática reflexiva – esse tipo de gramática reflete os processos de construção do funcionamento da língua. Como diz Travaglia (2009), “se refere mais ao processo do que aos resultados [...] Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (p. 33).
- 7) gramática contrastiva ou transferencial – descreve duas línguas, ressaltando suas diferenças, “mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra.” (p. 35). Essa gramática pode ser usada em alguns momentos no ensino de língua materna para mostrar diferenças e semelhanças entre as variantes linguísticas existentes, como os dialetos, formalidade, sexo, faixa etária etc.
- 8) gramática geral – “é uma gramática de previsão de possibilidades gerais” (BORBA, *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 35). Isso significa que esse tipo de gramática objetiva o reconhecimento de todos os fatos linguísticos realizáveis e suas condições de realização – ou seja, a situação comunicativa é que determina o uso que se faz da língua.

A gramática geral, assim, “se identifica com a definição de uma *língua humana possível*” e é vista em última análise como “uma parte da definição de ‘ser humano’” porque se entende que “os traços comuns a todas as línguas

humanas são com toda probabilidade decorrentes de traços característicos da mente humana” (PERINI, *apud* TRAVAGLIA, 2009)

- 9) gramática universal – investiga as semelhanças entre as línguas, quais as características linguísticas comuns a todas.
- 10) gramática histórica – tem um caráter diacrônico, estudando “uma sequência de fases evolutivas de um idioma” (TRAVAGLIA, 2009, p. 36). Parte do seu surgimento até a atualidade da língua em questão. Analisa as evoluções linguísticas ocorridas, podendo-se, assim, examinar o uso do século passado e compará-lo ao uso atual.
- 11) gramática comparada – “estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (*Idem*, p. 37).

Como é perceptível, são várias as acepções para a palavra *gramática*. Então, qual (quais) delas está (estão) presente(s) no discurso sobre a importância de se aprender Gramática? Algumas dessas concepções interessam diretamente ao presente trabalho, posto que esses conceitos permeiam o processo de ensino-aprendizagem efetivo da língua no que tange à leitura e à produção textual.

No que diz respeito à Gramática Internalizada, se depreende que todo falante de uma língua é capaz de construir discursos lógicos dentro desse idioma, sem lhe ferir a estrutura típica. O que significa que uma criança, mesmo em tenra idade, sabe qual comportamento linguístico lhe pede determinada situação. Como o exemplo dado por Antunes: “uma criança de dois anos e quatro meses, ao ser interrogada se queria falar pelo telefone com a avó, respondeu prontamente: – Quero.” (2007, p. 26). A criança em questão sabia, intuitivamente, qual o tempo verbal usar e que pessoa verbal conjugar, mesmo sem saber o que é um verbo.

Obviamente, existem algumas estruturas que a criança “desconhece” por simplesmente seguir outra lógica no que tange à formação e/ou derivação de palavras, entretanto, isso já mostra que ela domina outros conceitos (falta-lhe sistematizar as irregularidades de alguns verbos, (in)variações de gêneros etc.) que permitem a sua comunicação e compreensão do mundo.

Se uma criança diz “minha colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfossintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática. Da

gramática geral que regula o funcionamento da sua língua: por exemplo, se a língua tem artigos, se tem preposições, se adota flexões (de número, de gênero, de grau, de tempo etc. e para que tipos de palavras), que posições as palavras podem ocupar na frase, que funções podem ser atribuídas a essas posições etc. (ANTUNES, 2007, p. 27)

Partindo para o conceito de gramática normativa, Antunes e Travaglia consideram que se refere ao conjunto de regras da modalidade padrão do idioma. Toda variante, porém, apresenta sua norma, pois suas peculiaridades regem o comportamento linguístico dos falantes.

Mas existe a ideia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática. As outras normas funcionam sem gramática. Movem-se à deriva. Ora, *toda* língua – em qualquer condição de uso – é regulada por uma gramática. (*Ibidem*, grifo meu)

Como existe, no entanto, um padrão a ser seguido, a gramática sob a concepção de “normativa” restringe-se ao “domínio *normativo*, no qual define o *certo*, o *como deve ser* da língua e, por oposição, aponta o *errado*, o *como não deve ser dito*” (p. 30), ou seja, apenas é válido o que está considerado na variante padrão.

Quanto à disciplina de estudo.

É tal a ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação. (*Idem*, p. 32)

Por ter como único conceito de gramática a pura e simples propagação de conceitos de nomenclatura e regras morfosintáticas, ortográficas etc., a comunidade escolar compreende que o domínio desses conceitos é suficiente para pleno uso da língua. Para tanto, os programas de ensino de língua portuguesa são dotados de conteúdos meramente conceituais, ficando, assim, o tempo para a produção textual e leitura reduzido a um tempo semanal – isso quando não há troca, colocando esse tempo também para o estudo gramatical, por se tratar de um conteúdo extenso e um aprendizado dito indispensável. Esquece-se, porém, que é na Leitura e Produção de texto que se apreende efetivamente os aspectos gramaticais da língua. É por meio do contato com o material linguístico que nos servimos das teorias para expor de modo mais claro e coerente nossas ideias. Assim, as “aulas de gramática” somente com fins metalinguísticos, além de enfadonhas, se tornam inócuas, já que não mostram ao aluno o que fazer com aquele conhecimento.

Face à conceituação de Travaglia, essa gramática como disciplina escolar se apresenta como “explícita” ou “teórica”, pois são nas atividades metalinguísticas que os alunos têm contato com a estrutura, constituição e funcionamento de sua língua materna.

E, finalmente, o último conceito apresentado por Antunes: “um compêndio descritivo-normativo sobre a língua”. São livros nos quais se descreve (ou prescreve) o funcionamento da língua. No caso da gramática descritiva, os elementos da língua são apresentados, sem fazer apologia a um uso em particular. Em sua acepção prescritiva, dá maior espaço ao que se considera padrão, considerando uso correto e incorreto.

Tal levantamento tipológico se fez necessário a fim de (re)pensar sobre que perspectiva é cabível ao ensino de língua. A partir dessas concepções, o professor pode eleger um caminho a tomar em sua prática docente, levando em conta a perspectiva prescritiva, aquela que prioriza a norma “cultura”, ou a perspectiva descritiva, que permite ao aluno a ampliação do leque de possibilidades de uso de sua língua. Para Antunes e Travaglia, o ensino válido se faz quando o aluno pensa na língua que está usando, quando interage com ela e reflete sobre ela. Desse modo, a prescrição não pode ser considerada uma boa tática para o ensino, uma vez que restringe o aluno a apenas um uso; ao contrário da descrição e reflexão, que mostram a ele quais são as diferentes opções que podem ser escolhidas e o permite pensar nessas escolhas.

2. A gramática em sala de aula – formas de ensino

Sob os conceitos do item anterior, questiono o ensino de língua materna, contrapondo-os à realidade em sala de aula. Como proceder com os saberes pré-escolares dos alunos e como introduzir o estudo da norma padrão? Deve-se renegar as demais variantes?

Utilizando-se prioritária e arbitrariamente da norma padrão (tomada como “cultura”), os professores de língua materna têm se omitido (por querer ou não) das outras variantes existentes, e não menos cultas, que estão presentes na sociedade. Possivelmente por não saber como proceder, já que as demais variantes são renegadas socialmente, o professor acaba por privar o aluno de usar outras formas da língua em suas produções. Também existe a problemática da falta de oportunidade de se trabalhar conteúdos “extras”, já que os programas da disciplina são apertados no que tange aos conhecimentos previstos para cada série.

Um ensino opressor, como apresenta Bechara (2006, p. 14), de determinada variante restringe ao aluno o amplo conhecimento de sua “língua-mãe”. Do mesmo modo que um ensino que se utiliza apenas do uso coloquial da língua o mantém preso a algumas situações comunicativas, o que não lhe permite alcançar, com pompa, outros níveis de linguagem.

“O ensino dessa gramática escolar, normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade ‘adquirida’, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, ‘transmitida’, a modalidade coloquial ou familiar”. (BECHARA, 2006, p. 16)

Têm-se, então, os dois conceitos de gramática já vistos: a gramática normativa ao lado da gramática como disciplina escolar. A segunda se apropria da primeira para constituir-se. Nas escolas o que se vê, prioritariamente, é o estudo das regras da norma padrão, com um fim em si mesmo. Não que na escola não se deva estudar tais conceitos, minha reivindicação é que esse tipo de estudo simplista se torna, muitas vezes, nulo. Assim, o conteúdo das aulas de língua se torna dispensável para os eventos comunicativos que exigem variadas performances dos sujeitos.

Quando se fala de gramática internalizada, se está referindo aos saberes “pré-existentes” de cada indivíduo, habilitando-o a falar sua língua materna. Ao comparar essa gramática com a normativa, há, sem dúvidas, um confronto no âmbito de ensino e aprendizagem, pois o falar do aprendiz é “errado” segundo a norma eleita pela escola (a “cultura”) – tendo em vista que, dificilmente, o falante escolherá a norma padrão para uso rotineiro, pelo menos antes de entrar para a escola e nela permanecer durante alguns anos. O que, na verdade, precisamos não apenas compreender, e sim colocar em prática, é que uma língua é diversificada e o falante faz sua opção de uso segundo a necessidade. O aprendizado da variante padrão é apenas mais uma opção dentre outras funcionais ao sistema comunicativo e que, por questões socioculturais, pode elevá-lo socialmente.

Acredito que o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão. Resulta, portanto, da “liberdade” de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude. (*Idem*, 2006, p. 17)

Por essa linha de raciocínio, posso dizer que o ensino pleno de língua materna é construído a partir dos conhecimentos que os alunos já

dominam e, a partir de suas próprias produções de uso da língua, inserir conceitos reflexivos **sobre** a língua. E não me refiro a um ensino a partir de definições e exercícios em frases descontextualizadas, mas de práticas reflexivas. Conforme Geraldi (1997), é preciso que os alunos tenham a vivência linguística e, somente após essas experiências, possam pensar sobre os elementos que constroem sua fala/escrita.

Os alunos já dominam uma gramática, a internalizada. Não cabe a nós professores ensiná-la, mas desenvolvê-la e ampliá-la de modo que os alunos reflitam sobre o funcionamento do idioma que estão usando, adequando seus usos ao mais indicado. Convém que nas aulas de gramática - sim, a disciplina de gramática - não se cogite apenas o que fora tomado como padrão. O ensino normativo é relevante e bem interessante se tomado a partir do que já está internalizado pelos aprendizes. Desse modo, a gramática internalizada e a normativa não se desvinculam, mas coexistem e contribuem para a formação intelectual de um cidadão altamente de capaz de discursar em diversos níveis linguísticos.

Travaglia apresenta os tipos de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo.

Obviamente, o ensino *prescritivo* trabalha com a norma padrão como única forma de se usar a língua, estando os demais usos equivocados. “É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada ‘faça isto’ corresponde a um ‘não faça aquilo’” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38). Os objetivos desse caminho correspondem ao domínio da norma “cultura” pelo aluno e ensinar a variedade escrita da língua (também na modalidade culta).

Nesse sentido, tudo o que fugir à regra do que está estabelecido pela norma padrão é tomado como erro, e a produção do aluno é descartada, cabendo ao aprendiz a tarefa de refazer o texto. Não que o processo de reescrita seja inadequado, mas o texto não é o lugar de caçar erros de ortografia ou de inadequação vocabular. E nem todo o texto precisa estar de acordo com a variante “cultura”.

Outro tipo de ensino é o *descritivo*. Nessa modalidade de ensino, o objetivo é “mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (*Idem*, 2009, p. 39), levando em conta todas as variantes linguísticas – ou seja, não há primazia do uso padrão em relação aos demais, todos são apresentados e descritos, mostrando ao falante como podem ser utilizados. Os objetivos dessa perspectiva de ensino, segundo Travaglia, são:

* levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;

* ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (*Ibidem*)

Por último, o ensino *produtivo*. Objetiva desenvolver no aluno os usos de sua língua materna de maneira eficiente. Em concordância com Bechara, busca tornar o aluno poliglota em sua própria língua (2006, p. 14). Nesse sentido, não pretende:

alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 39)

3. *Considerações finais*

Em se tratando de desenvolver as competências comunicativas dos alunos, considero a última modalidade de ensino *produtivo*, apresentada por Travaglia, a mais pertinente e adequada para lograr tal objetivo. Por esse caminho, estariam presentes a descrição das variantes, inclusive a variante “cultura” – afinal, o ensino dessa competência é de tamanha importância, já que, ao entrar na escola, os alunos não fazem plenamente o uso da variante padrão (contudo, não se pode ignorar as demais).

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excluídos e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Então, pautando-me na modalidade de ensino produtivo e na perspectiva textual-interativa (cf. ANTUNES, KOCH, TRAVAGLIA & GERALDI), penso que a eficiência comunicativa só será alcançada a partir de propostas práticas e reflexivas sobre a língua em questão.

[...] já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesmo, esquecendo-se de que, provavelmente, seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola, entendendo que precisa, em termos sociais, ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se a adequada, em determinadas situações. (KOCH & TRAVAGLIA, 2008, p. 102)

Para que o ensino seja realmente proveitoso, às aulas de produção textual (popularmente conhecidas como Redação) deve-se atribuir um caráter mais importante, não de simples trabalhos de interpretação de textos (que exigem do aluno a resposta condizente com a visão do professor) e algumas produções escritas, nas quais, geralmente, se busca apenas os erros gramaticais. Ao contrário, é nessa prática de produção textual que as competências linguísticas dos educandos se desenvolvem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*: Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. – 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

PALOMO, Sandra. Sistema/norma/fala e o ensino de língua materna. *Videtur*, USP. São Paulo, v. 1, n. 7, p. 41-44, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS EPISTÊMICAS EM DISCURSOS DE ORDEM JURISDICIONAL VALORES SOCIAIS EM FOCO

Maria do Rosario Roxo (UFRRJ)
rosarioroxo@gmail.com
Gisele Costa (UFRRJ)

1. *Introdução*

As condicionais são objeto de estudo em distintas áreas da ciência da linguagem, revelando, por conseguinte, diferentes perspectivas de abordagem teórico-analítica.

Na linguística cognitiva, Sweetser (1990) mostra que nem sempre a condicionalidade expressará um sentido lógico. Segundo Sweetser, as construções *if-then* têm sido vistas por filósofos e semanticistas como reflexo das estruturas lógico-semânticas tal como implicação material, ou como descrição de mundos possíveis; em contrapartida, analistas pragmáticos estudam o modo em que a forma condicional reflete estruturas ilógicas dadas as condições sociais em que o ato discursivo é construído entre os sujeitos.

Dessa forma, constatou-se que existem condicionais na linguagem que não se enquadram ao modelo formal de p e q na sentença, de modo que a condicionalidade não deve ser definida como uma categoria lógica (SWEETSER, 1990).

É importante dizer que o estudo em questão investiga o uso das construções condicionais epistêmicas no discurso jurídico oral atentando-se para uma análise em que se considera o par “forma e significado” dessa construção (GOLDBERG, 1995).

2. *Metodologia*

O *corpus* da pesquisa, de natureza qualitativa, foi extraído da de cinco audiências públicas, realizadas no Tribunal de Justiça Pública dos municípios de Niterói e São Gonçalo, em datas aleatórias. A partir da transcrição das audiências, observou-se, com minúcia, cada construção condicional proferida por todos os constituintes do tribunal, juiz, promotor, defensor, réu e testemunhas. Em seguida, as construções foram clas-

sificadas segundo estudo desenvolvido por Sweetser (1990) a respeito das construções condicionais na perspectiva da linguística cognitiva.

3. *Construções condicionais na gramática do inglês*

No estudo sobre as condicionais, Sweetser (1990), sob a visão cognitivista, expõe de forma significativa sua análise acerca do fenômeno da condicionalidade. O objetivo da autora é elucidar o leitor acerca da funcionalidade das condicionais, e, assim, levá-lo a melhor compreensão deste fenômeno. Como já mencionado, existem condicionais na linguagem que não seguem o modelo formal de configuração sintática entre *p* e *q* na sentença.

Sweetser estuda a ocorrência de construções condicionais em três domínios específicos: preditivo, epistêmico e pragmático. O primeiro reporta-se a condicionais que se referem a domínios de causa e efeito; o segundo é atribuído a condicionais que requerem certo conhecimento prévio acerca do evento proposto e, finalmente, o terceiro está atrelado a condicionais que demonstram certo grau de polidez na fala.

3.1. **Condicional de conteúdo (preditiva)**

No domínio do conteúdo⁴⁷, estabelece-se uma relação causal entre eventos, ou estado de coisa, do mundo descrito. Desse modo, o evento descrito na prótase causa a realização do evento descrito na apódose como exemplifica Sweetser (1990, p. 114) ao citar a sentença “Se Mary for, John irá”.⁴⁸ Segundo a autora, a conexão entre o antecedente “se *p*” e o consequente “*q*” revela a seguinte interpretação semântica: a possibilidade da ida de Mary possibilita a ida de John ou se Mary não for John também não irá.

Nas construções condicionais de conteúdo, Sweetser entende que existe um conjunto de fatores que possibilita a interpretação semântica de causa, considerando-se as circunstâncias em que um evento descrito na prótase é entendido como o que causa ou o que possibilita a realização do

⁴⁷ As denominações “condicional de conteúdo” (SWEETSER, 1990) e “condicional preditiva” (DANCYNGIER, 1992) serão utilizadas de modo equivalente nesta pesquisa.

⁴⁸ A sentença no original é: “If John went to that party, (then) he was trying to infuriate Miriam”

evento descrito na apódose. Desse modo, o estudo das condicionais denominadas de conteúdo desvincula-se da “concepção semântica clássica, segundo a qual a significação corresponde às condições de verificação de uma enunciação” (SALOMÃO, 1997, p. 25).

3.2. Condicional epistêmica

No caso das condicionais epistêmicas, a relação de causalidade estabelece-se a partir do evento descrito na prótase, que atua como condição suficiente para que se conclua a validade da proposição expressa na apódose, como no exemplo “Se John foi àquela festa, ele estava tentando enfurecer Miriam” (*If John went to that party, (then) he was trying to infuriate Miriam*). Nesse exemplo, o conhecimento de algo relatado na prótase causa a conclusão revelada na apódose, evidenciando que, na linguagem, a interpretação da condicional epistêmica supõe um tipo de conexão cuja natureza torna possível determinado raciocínio, considerando a relação entre o conhecimento e a conclusão sobre algo.

Sweetser acrescenta que a condicionalidade é entre “estados epistêmicos ao invés de ser entre proposições” (*Idem, ibidem*, p. 117) de modo que alguma conexão entre conhecimento e conclusão é feita pelo falante. Sendo assim, a relação causal existe em função do conhecimento de uma situação que causa ou favorece uma conclusão.

3.3. Condicional pragmática

Na condicional pragmática (ou condicional de ato de fala), o ato de fala realiza-se condicionalmente na apódose, a partir do evento descrito na prótase.

Para analisar esse tipo de condicional, Sweetser (*Idem*, p. 118) apresenta os seguintes exemplos: “Se eu posso dizer isso, essa é uma idéia louca.” (*If I may say so, that's a crazy idea.*) e “Se ainda não lhe pedi para fazê-lo, por favor assine o livro de registro antes de ir.” (*If haven't already asked you to do so, please sign the guest book before you go.*). Nessas construções o que está expresso na prótase influencia ou possibilita a realização do ato de fala que se configura na apódose.

Em “If may say so, that's a crazy idea.”, estabelece-se uma opinião condicionada à permissão do ouvinte e, em “If haven't already asked you to do so, please sign the guest book before you go.”, é estabelecido

um pedido caso a ação ainda não tenha sido realizada. A prótase manifesta uma relação de polidez, logo evita a aceitação imposta de uma opinião. Sweetser diz ainda que a prótase pretende opinar condicionalmente sobre a permissão do ouvinte, por isso este seria um recurso interativo.

4. Análise da pesquisa

Segundo Sweetser (1990), na dimensão epistêmica, a prótase estabelece uma ligação com a apódose através de um processo de raciocínio. Isto é, pragmaticamente, há uma relação conclusiva entre prótase e apódose, uma vez que o que foi descrito na prótase a partir do conhecimento do falante é condição suficiente para concluir o que foi descrito na apódose.

Na análise das construções condicionais epistêmicas, foram encontrados distintos pareamentos da forma em relação às informações semânticas e pragmáticas. Dessa forma, verificaram-se dois grupos, considerando-se a manutenção e a mudança da referência temporal em “se p” e “q”:

GRUPO I:

Manutenção da referência temporal em “se p” e “q”

GRUPO II:

Mudança da referência temporal em “se p” e “q”

Vejamos o pareamento forma-significado das construções condicionais epistêmicas do GRUPO I.

Na estrutura em que há a manutenção da referência temporal tanto na prótase quanto na apódose, configuram-se informações semânticas e pragmáticas peculiares quando se verifica que a construção condicional epistêmica é formada em seu todo por duas configurações sintático-semânticas.

1ª: [SE V. PRESENTE IND., V. PRESENTE IND.]

Pela análise do *corpus*, observaram-se diferentes informações semânticas e pragmáticas associadas a essa configuração sintática SE V. PRES. IND, V. PRES. IND. Quando é dita pelo promotor, configura-se o mesmo alinhamento do Ministério Público quanto à defesa dos princípios da vida na sociedade. Vejamos alguns exemplos:

PROMOTOR:

Se nem o Estado tem legitimidade para tirá-lo ninguém mais tem. (+) Ninguém tem o direito de antecipar a morte de outra pessoa. (...) (E1)

Se a morte é o fim a todos nós que estamos sujeitos é natural da vida do qual ninguém pode escapar não tem direito nenhuma pessoa a tirar e antecipar a morte de outra pessoa (E2)

Se não está absolutamente comprovado que o réu agiu em legítima defesa é dever do ministério público denunciar (...) (E4)

Quando é dita pelo defensor, configura-se diferente alinhamento em relação ao posicionamento do Ministério Público. A perspectiva ou o ponto de vista do defensor advém particularmente da atenção do próprio falante quanto à realização dos fatos do caso concreto. Pragmáticamente, são sinalizados outros pontos de vista e outras perspectivas do próprio falante, diferentes do interlocutor e a favor do réu. Essa noção é vista em:

DEFENSOR:

Se é com Godir (+) deve ser com qualquer um (+) pra mim (+) pros senhores (+) pra qualquer uma dessas pessoas (+) (...) (E17)

Quando é dita pelo juiz, configura-se outro alinhamento em relação às atitudes do interlocutor.

O conteúdo expresso na prótase “SE você esclarece essas DÚVIDAS EVENTUALMENTE” pressupõe, na apódose, uma conclusão que, pragmáticamente, é aceitável, qual seja: “É CLARO QUE as pessoas vão poder OBSERVAR SUA VERSAO com mais CUIDADO”. A perspectiva do juiz sobre os conteúdos expressos em “se p” e “q” vincula-se conceptualmente à ideia de que dúvidas são esperadas nas relações interpessoais.

JUIZ:

Nós temos DÚVIDAS sobre uma série de situações SE você esclarece essas DÚVIDAS EVENTUALMENTE É CLARO QUE AS PESSOAS EH EH enfim (+) as pessoas vão poder OBSERVAR SUA VERSAO com mais CUIDADO (E20)

Por último, foi encontrada a configuração sintática [SE V. PRES. IND., V. PRES. IND.] dita pelo réu quando, no interrogatório, é interpe-lado pelo juiz se conhecia a pessoa mencionada no processo:

RÉU:

SE O NOME DELE É DANIEL EU CONHEÇO ELE DE VISTA (E21)

Essa configuração sinaliza que o estado de coisa na prótase “Se o nome dele é Daniel” expressa uma conclusão “Eu conheço ele de vista”, alinhada ao próprio conhecimento do falante em relação ao conteúdo na prótase. Pragmaticamente, a construção condicional epistêmica é uma es-tratégia de o réu não se comprometer quanto à veracidade do fato descri-to na apódose.

A segunda configuração sintático-semântica do Grupo I é a que se apresenta em:

2º: [SE V. PRET. PERFEITO IND., V. PRET. PERFEITO IND.]

A configuração sintática das construções condicionais epistêmicas no esquema: [Se V. PRET. PERF. IND., V. PRET. PERF. IND.] revela perspectivas distintas quanto à interpretação dos fatos do caso jurídico. Assim, o promotor utiliza essa construção condicional epistêmica para expressar o próprio ponto de vista sobre determinadas atitudes do réu.

Na construção, e em relação ao conteúdo da prótase “se Manoel não faleceu”, o promotor estabelece, na sua perspectiva, uma conclusão na apódose “foi em função do tratamento médico que recebeu e apoio to-do” para reafirmar o pressuposto de que o réu teve a intenção de matar a vítima:

PROMOTOR:

(...) se Manoel não faleceu foi em função do tratamento médico que recebeu e apoio toda função do tratamento médico que recebeu e apoio todo (E3)

Opostamente ao pareamento estabelecido acima, o defensor esta-belece, na interação jurídica, um alinhamento não sobre o fato em si, mas sobre a perspectiva do promotor em relação à associação de causalidade entre “p” e “q”. No contexto interacional em que ocorre, e por ser usada pelo defensor, a construção condicional epistêmica, configurada sintati-camente [SE V. PRET. PERF. IND., V. PRET. PERF. IND.], é uma es-tratégia de refutamento de opiniões, de marcar pragmaticamente os limi-

tes e as diferenças dos papéis e das representações jurisdicionais como é em:

DEFENSOR:

(...) se ele (+) [o réu] procurou a madeira (+) conforme ela [a promotora] colocou (+) ele corria o risco (+) ele assumia o risco de (+) (...) (E16)

se ele [o réu] não tinha de onde estava como ver o Reginaldo indo pro morro de Souza Soares ele também não teria como ver o Reginaldo vindo do morro de Souza Soares (E18)

Em relação ao par “forma-significado” das construções condicionais epistêmicas do GRUPO II, ocorre uma configuração, formada pelo Pretérito Perfeito do Indicativo na prótase (“se p”) e pelo Presente do Indicativo na apódose (“q”): [SE V. PRET. PERFEITO IND., V. PRESENTE IND.].

A configuração sintática, associada às informações semânticas e pragmáticas, expressa a associação de causalidade entre “p” e “q” a partir do conhecimento do promotor com relação às doutrinas e às leis jurídicas.

Pragmaticamente, o promotor retoma um conteúdo mencionado para refutá-lo, reforçando um ponto de vista negativo a respeito do réu. Ao contrário dessa perspectivização construída pelo promotor, a fala do defensor acentuar estados de coisas que atenuam os atos do réu. Essa distinção de pareamento “forma-significado e informação pragmática” pode ser vista nos exemplos abaixo:

PROMOTOR:

se alguém já registrou queixa em delegacia de polícia SABE que ESSA PERGUNTA a autoridade policial não faz pra quem vai lá (E12)

DEFENSOR:

SE o Reginaldo foi SE o Derivaldo foi entendo que o GUTO também (E19)

5. Conclusão

Neste trabalho, objetivou-se analisar o funcionamento da construção condicional epistêmica. Buscamos analisar o papel dos falantes na cena jurídica com os diferentes modos de conexões construídos para interpretar a situação ou a fala do outro, para organizar os conhecimentos de modo a concluir segundo as necessidades e os interesses de cada parte.

Este artigo mostrou o quanto as construções condicionais epistêmicas são altamente interativas no sentido de o falante ter de associar vários tipos e naturezas de conhecimento de mundo para categorizar, dentre outras, noções culturais e sociais de “culpado”, “inocência” e “intenção de matar”. E em função dessa interatividade, os resultados da análise sugerem que as epistêmicas se prestam a enquadrar estados de coisas, valores e condutas, relevantes para o estabelecimento de uma interpretação esperável e aceitável não apenas nos tribunais de júri, mas também na emergência do *status quo* social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Celso; CINTRA, F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. Conditionals, distancing, and alternative spaces. In: GOLDBERG, A. E. (Org.). *Conceptual structure, discourse and language*. Stanford: CSLI Publications, 1996.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. Mental Spaces: Conceptual integration network. In: GEERACRTS, Dirk (Ed.). *Cognitive Linguistics: basic reading*. Berlim/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 303-372.

FERRARI, L. V. Construções gramaticais e a gramática das construções condicionais. *Scripta. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC-Minas*. Linguística e Filologia. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 5, n. 9, 2001, p. 143-150.

_____. Construções condicionais e a negociação de perspectivas epistêmicas na interação entre professores. SOARES, Maria Elias; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Orgs.). *Revista de GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Fortaleza: UFC/GELNE, ano 1, n. 1, 1999b, p. 79-82.

_____. Os parâmetros básicos da condicionalidade na visão cognitivista. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: Edufjf, vol. 4, n. 1, jan./jun., 2000, p. 21-30.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University Press, 1995.

SWEETSER, Eve. Conditionals. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. New York/Port Chester/Melbourne/Sydney: Cambridge University Press, 1990.

AS MARGENS DA ALEGRIA E OS CIMOS: MOLDURAS DE UM ITINERÁRIO METAFÍSICO

Joelson Santiago Santos (UNEB)
j.santhiago@hotmail.com

1. Introdução

Quando se fala em estrutura do conto, vários são os teóricos que atentam para a dificuldade em explicá-lo, pois esse gênero comporta aspectos múltiplos, dinâmicos e até antagônicos em suas composições. Dessa forma, na contemporaneidade, ele segue a mesma tendência da ficção em geral, que é a diversificação em suas formas e temas, “ora é quase-documento folclórico, ora quase crônica da vida urbana, ora quase drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às soltas, ora enfim grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem” (BOSI, 1997, p. 08).

Nos contos de Guimarães, temos um exímio exemplo que apresenta essa característica presente na contística brasileira. Rosa inaugura através de suas narrativas uma perspectiva não convencional na apresentação de suas personagens:

Guimarães Rosa busca na semântica do insólito o seu modo de responder a situações singulares extremas que fazem contraponto à outra literatura, a de situações típicas e médias da civilização humana moderna. O que o seduz é a menina franzina que sonha e inventa o cotidiano, as loucas que cantam na esplanada da estação, os bois que falam do homem e os homens que inventam o boi, o morro que fala, o jagunço que vira santo, o pactário que nega o demo [...]. E, dada a alta coerência estilística das narrativas, a exceção vira regra (BOSI, 1997, p. 13).

No livro *Primeiras histórias*, de Rosa, temos um exemplar que reúne muito bem essas características elencadas por Bosi. Nele é apresentado personagens que se destacam por serem tipos sociais desprestigiados pela sociedade fomentada na lógica capitalista: crianças velhos e loucos. Esses indivíduos são considerados incapazes, desgastados ou inaptos para “produzirem”. Apesar dessa perspectiva limitadora imposta para esses personagens, Rosa tece histórias de dificuldades, carências, estigmas, mas que, de certa forma, são superadas ou reinventadas no feliz e no reino da liberdade, como defende Maria Tereza Abelha no artigo: *Primeiras histórias: A alteridade inventada no feliz*.

Outro aspecto que chama atenção nessa obra é a unidade estabelecida entre os contos, apesar da diversidade dos acontecimentos, assim como os variados narradores que conduzem de maneira diferenciada. Podemos perceber nesse livro uma recorrente narração de uma viagem sob dois aspectos: a viagem através do espaço físico e a viagem no universo das emoções. Essa relação fica muito bem exemplificada com no conto de abertura: *As margens da alegria*, e o derradeiro: *Os cimos*. O primeiro mostra o percurso do menino da alegria para tristeza e, o último, do desespero para esperança.

Em resumo, esses dois contos constituem uma espécie de moldura para os demais, que, de certa forma, são compostos em torno de algum tipo de travessia real ou imaginária, no tempo ou no espaço, ou até mesmo, uma viagem dos personagens no seu “eu”. Destacarei aqui o conto de abertura desse livro de Guimarães Rosa: *As margens da alegria* e o de fechamento: *Os cimos*. Em ambos é contada a estória de um menino que viaja para uma grande cidade com seus tios. Durante todo o percurso o menino vai conhecendo e admirando as belezas da natureza e as novidades do lugar, as quais conduzem o menino para mudanças na sua percepção de mundo.

2. *A engenhoneira de estórias*

Guimarães Rosa possui uma obra que catalisa uma complexidade de formas e uma riqueza de expressão literária, que proporcionam uma profícua e crescente fortuna crítica dos exegetas literários. Nela encontramos vastos espaços para um estudo da condição humana em diversos aspectos (loucura, isolamento, velhice, morte/vida) construída numa expressão engendradora no insólito e numa recriação artística da linguagem.

Seu talento como escritor começa aparecer para o público aos 37 anos de idade com a publicação do volume de contos *Sagarana*, em 1946, que já lhe garante destaque no cenário da literatura nacional. Dez anos depois publica o ciclo novelesco *Corpo de baile* e o romance *Grande sertão: veredas*. Este último lhe dá o prêmio *Machado de Assis*, do Instituto Nacional do Livro, o prêmio *Carmen Dolores Barbosa* e o prêmio *Paula Brito*. Com toda essa repercussão de sua obra, Rosa consagra-se, desde então, como grande escritor brasileiro.

Posteriormente foi publicado o livro de contos *Primeiras estórias*, em 1962; depois *Tutameia* (ou *Terceiras estórias*), em 1967; além de *Es*

tas estórias (publicação póstuma em 1967). Vale destacar também que *Corpo de baile*, a partir da terceira edição, desdobrou-se em três volumes, a saber: *Manuelzinho e Miguilim*, *No Urubuquaquá no Pinhém* e *Noites do sertão*.

As construções literárias de Rosa são compostas numa atmosfera recheada de elementos da vida no sertão, o que influenciou, inicialmente, uma classificação da sua obra como regionalista. No entanto, numa leitura mais atenta, essa representação geográfica assume um caráter mais interior do ser humano, pois sua produção literária consiste numa apresentação de temas que fazem das imagens ditas regionais formas universais.

De fato, o sertão é o espaço escolhido para criação e ação das personagens de Guimarães, mas que espelham realidades além, pois, apesar dos espaços citados nas narrativas serem identificáveis como tal, inclusive associados com o universo da infância e mocidade do autor, a maioria dos contos desenvolve-se numa região não especificada, uma espécie de não lugar, e isso possibilita depreender que suas estórias se desenrolam num qualquer-lugar. Rosa demonstra uma consciente “noção de traduzir os conteúdos universais da angustia existencial, os medos físico-metafísico tanto para fala sertaneja ou a poesia popular, para os mitos tupis ou gregos, como filosofias ou literaturas europeias” (ROSENFELD, 2006, p. 56).

Em *Primeiras estórias*, temos 21 narrativas que contempla cenários rurais como: lugarejos, vilas, fazendas e até mesmo o permear com centros urbanos como acontece em *As margens alegria* e em *Os cimós*. Em praticamente todos os contos de livro de Rosa é apresentado, a partir da perspectiva das personagens principais um acontecimento de alguma forma pressentido. Em *As margens da alegria* (o conto aqui também estudado) confirma essa assertiva, pois a viagem que o menino – personagem protagonista desse conto – realiza é composta de elementos que preparam para mudança na personagem. A viagem, portanto, funciona como um ritual de passagem. As crianças constituem protagonistas importantes em mais cinco contos do volume, os quais são apresentados com aguda sensibilidade e inteligência ou, até mesmo, poderes sobrenaturais.

3. *A primeira viagem do menino*

A exploração do tema viagem na literatura é um recurso utilizado desde os primeiros registros literário. Até na contemporaneidade encontramos pertinentes exemplos dessa temática dentro duma perspectiva de diálogos intertextuais ou ressignificações de sua acepção. Em Guimarães Rosa na obra *Primeiras estórias*, temos uma produção construída na égide desses sentidos suscitados em torno de travessias na construção dos acontecimentos narrados nos seus contos.

Chevalier (1998) registra no *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*, a representação que uma viagem pode assumir, na qual perpassa por uma série de questões, mas que de maneira geral, refleti numa busca da verdade, da paz, da imortalidade ou de um centramento espiritual. Assumido, também, uma intrínseca relação semântica com travessia que; “exprime-se muitas vezes como um deslocamento ao longo do Eixo do mundo” (CHEVALIER, 1998, p. 951) em busca de algo ou de outrem.

Dentro dessa perspectiva, o traslado pode assumir valiosas vicissitudes que são exploradas pela literatura e que em Guimarães Rosa não se faz diferente. Nos contos, em análise, ele também utiliza dessa expressão. Nele, temos a narração de um menino que viaja para passar alguns dias com os tios. Essa viagem, metaforicamente, consiste num rito de passagem para a personagem principal, que imerso em várias novidades se transforma no decorrer da narrativa. Dentro das descobertas que possui um destaque especial é a do peru, que curiosamente lhe dá as costas enquanto o menino admirava sua beleza:

Senhor! Quando avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores da mata. O peru, imperial, dava-lhe as costas, para receber sua admiração. Estalara a cauda, e se estufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão – brusco, rijo – se proclamara. Grugrulejou, sacudindo o abotoado grosso de bagas rubras; e a cabeça possuía laivos de um azul-claro, raro, de céu e sanhaços; e ele, completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos, com reflexos verdes metais em azul-e-preto – o peru para sempre. Belo, belo! Tinha qualquer coisa de calor, poder e flor, um transbordamento (ROSA, 1979, p. 04).

Nesse trecho, a imagem do peru é apresentada com suas cores e suas performances, nas quais exercem uma forma de encantamento no menino, pois a ave parece fazer um espetáculo inaugural do nomeado por Rosa de “peru para sempre”, uma direta referência dos “felizes para sempre” — uma das célebres frases das clássicas narrativas infantis—, e representando, destarte, a ideia de eternidade da felicidade que o infante,

até o referido momento, acreditava. Ademais, os termos *calor, poder e flor* que compõem a representação do peru para o menino parecem conotar respectivamente: uma paixão, um fascínio dominante e uma forte atração do menino em relação o peru, ou até mesmo de ambos.

No entanto, o menino logo tem que deixá-lo para um passeio com os tios nessa nova e grande cidade. Durante o percurso desse passeio, o menino continua a se encantar com as novas descobertas da natureza no seu entorno. Essa imagem de reverberação do infante é construída no conto, paradoxalmente, através da poeira que o jipe levantava: “Todas as coisas, surgidas do opaco. Sustenta-se delas incessante alegria, sob espécie sonhosa, bebida, em novos aumentos de amor” (ROSA, p. 05).

Essa cena do conto é mágica, pois “todas as coisas” surgem do “opaco”, ou seja, do nada, somente para fazer o menino feliz dando um tom lírico, emblemático e, até mesmo, onírico. Ele vive um estado de sonho, é um percurso suspenso na alegria. Porém, apesar dessas felizes descobertas, a imagem do peru é a mais especial na memória e, sobretudo, no coração do menino. É importante refletir também sobre a representação simbólica que das imagens surgidas no pó podem suscitar, Chevalier registra no *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*, a representatividade do pó dessa forma:

Força criadora e da cinza. A poeira é comparada ao sêmen, ao pólen das flores. No gênesis, o homem não é somente tido como criado da poeira do chão, mas também sua posteridade é comparada à poeira [...]. Inversamente a poeira é às vezes signo de morte. Os hebreus botavam poeira na cabeça em sinal de luto [...]. Sacudir a poeira das sandálias é uma fórmula que simboliza o abandono total do passado uma ruptura completa, uma negação de tudo que representava essa poeira: pátria, família, amizade etc. (CHEVALIER, 1998, p. 727).

Dentro dessas exposições dos sentidos que a poeira pode conotar, confirmam-se todas no conto de Guimarães, no sentido que o menino simbolicamente (re)nasce para uma das facetas da vida, antes ignorada: a finitude do seres e das coisas. É a partir desse momento que tudo para o menino começa perder a eternidade e ganhar outro sentido.

Quando ele retorna do seu passeio com os tios não encontra mais o peru: “Só umas penas, restos no chão” (ROSA, p. 53), pois a ave havia sido abatida para servir como alimento num festejo. A partir dessa constatação, o menino inicia uma espécie de travessia para desilusão, pois se dá conta, enfim, do átimo da vida e da condição de finitude dos seres.

Com isso, o menino fica “às margens da alegria” que o inebriava durante aquela viagem, por não poder refazer mais aquele momento tão feliz e ansioso durante o passeio. Esse fato introduz no menino “um miligrama de morte” uma quebra no encantamento, no seu momento mágico e feliz.

Esse fim utilitário, dado ao animal aparece com um instrumento de introdução ao mundo adulto e que deixa o menino atordoado, confuso, pois: “seu pensamentozinho estava ainda na fase hieroglífica” (ROSA, p. 55), isto é, no universo infantil, em outra lógica que não compreendia o porquê de executarem um ser tão fantástico como o peru, na visão do menino.

Para compor essa transição de universo, Guimarães Rosa utiliza, nesse conto, expressões que remontam ao universo infantil, bem como das narrativas desse público, basta verificar, por exemplo, desde a primeira frase do conto *As margens da alegria*: “Esta é a estória”, esse enunciando faz uma clara alusão das prelúdas frases dos contos de fadas: “Era uma vez...”. Outra passagem que reproduz o imaginário e o cenário das estórias infantis é passagem do conto que demonstra as impressões iniciais que o menino possui da casa dos tios – mais especificamente das árvores no quintal: “Dali, podiam sair índios, a onça, leão, lobos, caçadores? Só sons. Um – e outros pássaros – com cantos compridos. Isso foi o que abriu seu coração. Aqueles passarinhos bebiam cachaça?” (ROSA, p. 51).

Como se evidencia no trecho supracitado as palavras: onças, lobos, índios, caçadores, possuem certo destaque, e nos causa estranhamento, pois podem surgir do quintal dos tios, entre as árvores. No entanto, essa afirmação ganha verossimilhança quando identificamos que essa afirmação surge da perspectiva do menino. Além disso, esses seres são amplamente utilizados como personagens de narrações infanto-juvenis, compondo, dessa forma, um quase mágico cenário peculiar das estórias dedicadas aos infantes. Com a utilização desse recurso, temos um exímio cenário comparativo entre o mundo adulto e o infantil, apontando, posteriormente, que a transição de uma fase para outra funcionasse como uma espécie de travessia.

Dentro dessa estória percebemos que há um confronto na travessia entre esses dois universos: o infantil e o adulto, nos quais o primeiro é permeado pelo sonho, pela beleza, alegria e encantamento, já o adulto é de tristeza desilusão, ódio e, pior, reduzido ao utilitário. E esta oscilação

de sentimentos que passa o menino transpõe para o leitor a dificuldade dessa mudança de universo, a qual todos passamos.

Como o próprio título sugere no decorrer dessa viagem o menino se direciona para as *margens da alegria*, que no conto está relacionado com o ser menino. Essas “margens” são a realidade dura, seca e cortante, a desilusão, a tristeza, que compõem o mundo adulto guiado por uma lógica muitas vezes perversa com os seres. No entanto Guimarães finaliza essa estória com uma retomada do encantamento ainda que “de quando em vez” com a imagem do vagalume que aparece para o menino. Esse acontecimento retoma, de alguma forma, uma esperança de novamente experimentar uma alegria figurada na novidade daquele inseto de luminoso tom esverdeado, demonstrando que nem tudo, nesse transitar de universos, era tristeza: “voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vagalume. Sim o vagalume, sim era lindo! – tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo-se. Era, outra vez em quando, a *alegria*” (ROSA, p. 07 – grifo nosso).

4. *A viagem inversa do menino*

No último conto do livro *Primeiras estórias*, temos uma construção narrativa que ecoa o primeiro, pois parece retomá-lo sob uma perspectiva inversa, porque em *As margens da alegria* há uma condução do menino protagonista para um sentimento de tristeza e em *Os cimos* temos outra espécie de condução para felicidade. Isso é notado desde a primeira frase do conto: “Outra era a vez”, que aponta para uma (re)construção temática, na qual o menino traça um percurso diferente.

Ainda em *Os cimos* encontramos subtítulos que funcionam com indicativos de unidades de ações no conto, que inclusive são passíveis de comparação com o conto de abertura do livro, são eles: *O inverso afastamento*; *Aparecimento do pássaro*; *O trabalho do pássaro* e *O desmedido momento*, nos quais todos ratificam as aproximações entre os dois contos (inicial e final). Vejamos algumas delas em *As margens da alegria* e *Os cimos*, respectivamente:

- “Esta é a estória. Ia um menino, como os tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade” (p. 49) e “De sorte que de novo o Menino viajava para o lugar onde as muitas mil pessoas faziam a grande cidade” (p. 224).
- “Sorria-se, saudava-se, todos se ouviam e falavam. O avião era da Companhia, especial, de quatro lugares [...]. O menino fremia no acorçoo” (p.

49), com: “Entrava aturdido no avião, a esmo tropeçante, enrolava-o de por dentro um estufo como cansaço, fingia apenas que sorria, quando lhe falavam” (p. 224).

- “Iam de *jeep*, iam aonde ia ser um sítio do Ipê. O Menino repetia-se em íntimo o nome de cada coisa. A poeira, alvissareira.” (p. 51), acontecimento parecido encontramos em: “As sacudidas do *jeep* formavam o acontecer mais seguido” (p. 230).
- “Quando avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores do mato. [...] Estalara a cauda, e se estufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão-brusco, rijo, — se proclamara” (p. 51). Aparece o mesmo destaque com o animal em: “Cada madrugada, à horinha, o tucano, gentil ...*chégochégochégo*... — em voo direito, jazido, rente, traçado macio no ar, que nem um naviozinho devagar as velas, puxado tão certo no plano como se fosse um marrequinho deslizando para a frente, por sobre a luz de dourada água” (p. 231)⁴⁹

Através da sensibilidade do menino nos contos de abertura e fechamento temos uma reflexão sobre os elementos que delineiam o mundo infantil conduzido pelo curioso olhar da criança que “embrenham-se [...] nos mistérios do mundo e voltam com excitantes descobertas” (RÓ-NAI, 1966, p. 23).

Nesse conto que encerra *Primeiras estórias* apresenta o menino que, como já foi citado, também, viaja de avião para uma grande cidade, onde mora seus tios. Nessa narrativa, a motivação da viagem se dá por conta da doença de sua mãe, que aparentemente vinha agravando-se e, com isso, entristecendo o menino.

É bom destacar a aguçada percepção do menino diante os fatos: “O menino cobrava maior medo, à medida que os outros mais bondosos para com ele se mostravam. Se o Tio, gracejando, animava-o a espiar na janelinha ou escolher as revistas, sabia que o Tio não estava todo sincero” (ROSA, p. 225). O menino, como se pode perceber, mostra-se consciente que o motivo daquela viagem consiste em cuidados de não deixá-lo sofrer com a doença da mãe, distraíndo-o o máximo possível dos reais acontecimentos acerca da enfermidade de sua mãe e por conta disso, não cedia a vacilações, como se observa também: “[...] não queria brincar nunca, mais nunca. Enquanto a gente brincava, descuidoso, as coisas ruins já estavam armando a assanhção de acontecer: elas esperavam a gente atrás das portas” (ROSA, p. 226).

⁴⁹ Todos os trechos foram retirados do livro *Primeiras estórias* de Guimarães Rosa.

Durante todo percurso da viagem, a narrativa aponta para o ensinamento, a tristeza e preocupação do menino ao lado da apreensão e atenção de todos para agradar a criança. Quando ele chega à casa dos tios, inicia-se a mudança no menino a partir da presença do pássaro. O tucano que surge no alto de umas das árvores do quintal da casa dos tios, exerce um fascínio no menino:

Chegara um tucano, em brado batido horizontal. Tão perto! O alto azul, as frondes, o alumiado amarelo em volta e os tantos meigos vermelho do pássaro — depois de seu voo [...]. Toda luz era dele, que borrifava-a de seus coloridos, me momentos pulando no meio do ar, estapafrouxo, suspenso esplendidamente. No topo da árvore, nas frutinhas, tuco, tuco... daí limpava o bico no galho. E, de olhos arregaçados, o Menino, sem nem poder segurar para si o embrevecido instante, só nos silêncios de um-dois-três. No ninguém falar. Até o Tio. O Tio, também, estava de fazer gosto por aquilo: limpava os óculos. (ROSA, p. 228).

Esse trecho é emblemático no sentido de traduzir a importância desse pássaro para o menino-personagem, que doravante muda o seu estado de introspecção e aflição para o contentamento diante o novo e belo na sua ótica. Até mesmo o tio, dentro do seu universo adulto, consegue perceber a dimensão e representatividade daquele momento para o sobrinho, que inclusive parece compartilhar desse momento de encantamento e felicidade.

5. *Coisas finais*

Tivemos como intenção nesse texto apresentar uma singela leitura, mas honesta, de dois dos contos de Guimarães Rosa: *As margens da alegria* e *Os cimos*. Neles, somos convidados a (re)fazer uma viagem juntamente com o menino (ou como um Menino) do universo infantil para o adulto, universos estes que consideramos, na maioria das vezes, como polares. Neles também somos conduzidos ao mesmo tempo fazermos, refazermos ou invertermos a trajetória de alegrias e descontentamentos como rituais inerentes a condição do viver.

Dada a grandiosidade dessas narrativas, aqui apresentadas, de Guimarães Rosa, como as demais que formata o livro *Primeiras histórias*, que possui riquezas literárias grandes, insólitas, fantásticas, falta, por vezes, nome para caracterizar essa obra singular de um escritor com a envergadura do nosso Rosa. Não é à toa que desde a sua primeira publicação, em 1962, é crescente a fortuna crítica da obra desse autor que sem-

pre demonstra algo mais incrustado na sua expressão, a qual no próprio dizer do escritor é infinita:

Eu carrego um sertão dentro de mim, e o mundo no qual vivo é também o sertão. As aventuras não têm tempo, não têm princípio nem fim. E meus livros são aventuras, para mim são a minha maior aventura. Escrevendo, descubro sempre um novo pedaço de infinito. Vivo no infinito, o momento não conta (GUIMARÃES ROSA, 2006, p.80).

Enfim, com essas palavras podemos concluir a dimensão dessa literatura, que rendem instigantes leituras, sobretudo, coisas que traduzem, muitas vezes, o indizível no seres, provocando um (re)pensar a “experiência vivida de estar no espaço de outro modo, para mover-se no espaço de outro modo, para mover-se de diversos modos nas veredas da vida” (ROSENFELD, p. 56, 2006).

É importante destacar também, aqui, que não esgotamos todos os possíveis sentidos e implicações que esse conto estudado de Guimarães Rosa possa imprimir, pois tanto essa narrativa como o conjunto de sua obra é como um rio (para utilizar uma mesma metáfora do escritor em questão), porque possibilita para seus leitores uma travessia por águas sempre diferentes, de forma dinâmica e mutável, provocando, dessa forma, a reflexão no devir humano e seus possíveis infinitos desdobramentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Thereza Abelha. Primeiras estórias: a alteridade inventada no feliz. *I Seminário internacional Guimarães Rosa 1998-2000*, Belo Horizonte: PUC-Minas, 2000, p. 346-350.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RÓNAI, Paulo. Os vastos espaços [Prefácio]. In: ROSA, João. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. Guimarães Rosa por ele mesmo. *Cadernos de Literatura Brasileira*, nº 20/21. Rio de Janeiro: IMS, 2006.

ROSENFELD, Katrin Holtermayr. Reflexões sobre o sertão físico e metafísico de Guimarães Rosa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 2, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2006.

**AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA
CONSTRUÍDAS COMO UMA TRIÁDE COMUNICATIVA:
AUTOR-TEXTO E LEITOR
NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

Márcia Maria Lima Candido (UNIGRANRIO)
marciamaricosta@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo discute as questões referentes ao ensino de leitura nas aulas de língua materna. Considerando as relações econômicas e sociais que de certa forma interferem no ensino de leitura. Ao longo de oito seções, será possível refletir sobre as possíveis dificuldades dos alunos e o modo como a escola trata e interpreta este assunto.

Dessa forma, é possível observar no contexto escolar a aflição por parte de alguns professores de língua portuguesa e das demais disciplinas que compõem o currículo escolar; o fato de alguns alunos de ensino médio não lerem os enunciados longos das questões com proficiência, ou seja, não entendem algumas vezes o que leem.

Acredita-se que, a compreensão de um texto depende de vários fatores complexos entre si. Pode-se dizer que esses fatores fazem referência a esquemas cognitivos, conhecimento dos elementos linguísticos, bagagem cultural e também as circunstâncias em que o texto foi produzido.

Sendo assim, o presente artigo propõe uma reflexão que poderá abrir caminhos para se pensar em leitura como uma ação além do momento em que se realiza no sentido de contribuir para um melhor entendimento do processo de leitura na formação do leitor proficiente.

2. O contexto social da leitura

Nos últimos anos, a leitura tem sido tema de objeto de reflexões de livros, revistas, seminários, congressos, que de certa forma, no contexto da educação brasileira, se convencionou como crise de leitura. Sendo considerada uma das áreas de pesquisa mais antiga da linguística aplicada no Brasil (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998). O termo crise pode ser considerado reflexo dos problemas sociais da época, pois as relações econômicas e sociais às vezes interferem no ensino de leitura.

Desse modo, vale ressaltar que Coracini (2010, p. 10), adverte sobre a necessidade de evitar que causas e consequências dessa crise sejam centradas no educando. Vale lembrar que alguns educadores precisam refletir sobre o papel que tem a desenvolver no processo de formação de leitores proficientes. Por outro lado, Kleiman (2004, p. 8), acredita que compartilhar com os alunos o fracasso do ensino da língua não significa responsabilizar somente os educadores uma vez que se tem conhecimento das condições de trabalho de alguns profissionais da educação. Enquanto, para Bagno (2002, p. 10), o surgimento do problema está na escolarização da língua, traduzida num princípio pedagógico de exclusão, que ignora a variação linguística e escolhe modelos de leitura e redação.

Sendo assim, acredita-se que o problema da leitura, é caracterizado como face da crise no ensino da língua portuguesa (BAGNO, 2002, p. 16). Embora a crise de leitura, seja consequência de uma crise maior que engloba questões de ordem política, econômica, social e cultural é no cotidiano escolar que é possível observar a prática pedagógica da escola brasileira em todas as disciplinas curriculares e, particularmente no ensino de língua materna, a adaptação do aluno às exigências da estrutura social (SOARES, 2006, p. 74).

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 31), ensinar é sinônimo de respeito aos saberes dos educandos, porém, no contexto escolar é possível verificar uma intervenção pedagógica como uma ação de imposição da cultura legítima (SOARES, 2006, p. 61). Diante disso, vale ressaltar que os autores (Paulo Freire e Magda Soares) acreditam que a leitura é um ato individual, porém não solitário, restrito a decodificação dos signos linguísticos. Portanto, a leitura exige do leitor a capacidade de interação com o mundo que o cerca.

3. *Aula de leitura: um jogo de teorias*

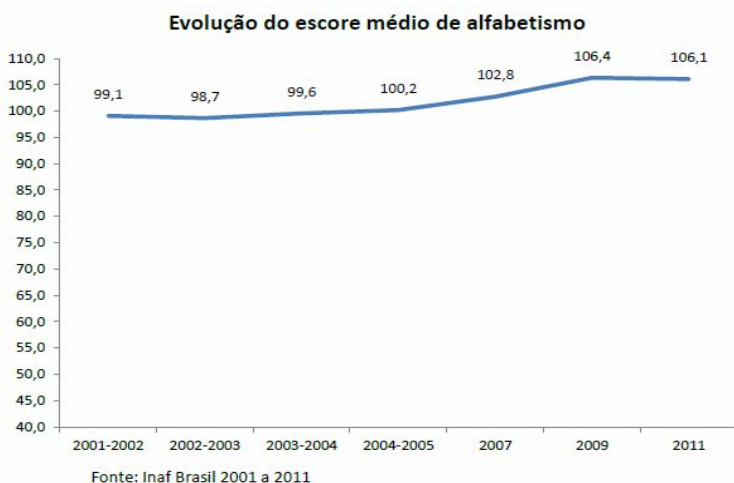
Uma boa aula de leitura começa pelo planejamento. Mas vale lembrar que o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula é grande, e muitas das vezes, o tempo é pouco. Isso porque além de desenvolver capacidades de leitura, o professor precisa ter atenção a outras capacidades na construção de um sujeito competente no domínio da língua. Para dar conta da dimensão da tarefa, é necessária organização e planejamento das ações. Além disso, é preciso contar com a disciplina e o interesse de alguns alunos durante a aula.

É importante que, nas aulas de leitura, o aluno elabore perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu, e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informações. Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, provavelmente, ele não tem como relacionar as informações do texto com os seus conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Alguns alunos conseguem decodificar o texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que leu, não é capaz de responder, porque não estabeleceu relações. Na aula de leitura, segundo Kleiman (2004, p. 56) é fundamental a elaboração de uma hipótese de leitura para ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Vale ressaltar que quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas respostas.

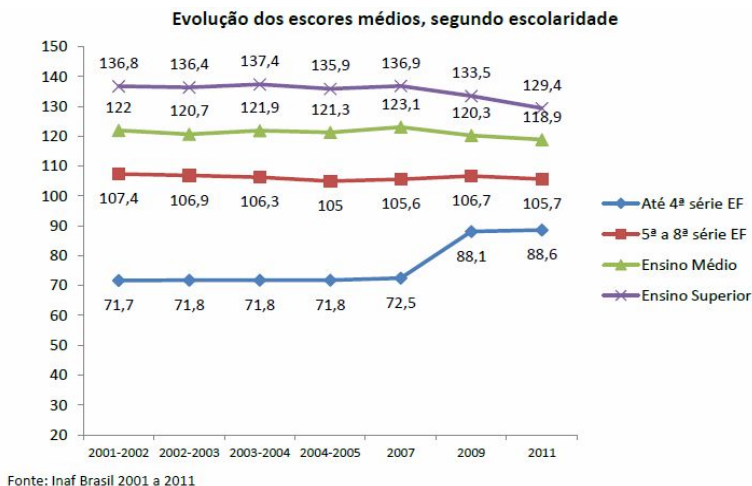
De acordo com Coracini (2010, p. 110), a diversidade é responsável por diferentes abordagens de leituras de um mesmo texto. Portanto, isso somente seria possível no contexto escolar, se os alunos fossem conduzidos a perceber que não existe só uma leitura. O grande desafio das aulas de leitura é conduzir o educando a formular seus próprios objetivos. Alguns alunos hoje, às vezes até leem bastante, porém têm pouco contato com os livros na vida fora da escola. Eles acessam outros suportes, como celular, blogs, facebook, na maior parte do tempo. Pode-se dizer, que têm mais relação com a leitura para a comunicação do dia a dia, e a leitura que é proposta na escola é feita de forma superficial.

Muitas teorias, dicas sobre o ensino de leitura encontramos no contexto escolar, porém é necessário que o educador faça uma adaptação dessas teorias às suas experiências de sala de aula. Se tivéssemos uma receita pronta e eficiente para todas as realidades não teríamos dados insatisfatórios sobre a porcentagem de cidadãos considerados plenamente alfabetizados, ou seja, leitores proficientes.

Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, em São Paulo, o acesso a educação cresceu, porém a qualidade de ensino não melhorou. Isso é possível observar na tabela abaixo:



Ao comparar os escores médios das pessoas com diferentes escolaridades no gráfico abaixo, é possível observar que o desempenho médio teve um avanço entre aquelas pessoas com o primeiro ciclo do ensino fundamental (completo ou não), enquanto que entre aquelas com Ensino fundamental- 2, com Ensino Médio e com Nível Superior (completos ou não) o escore médio caiu ao longo dos últimos anos, com queda predominante entre as pessoas com nível superior.



Sendo assim, vale ressaltar que os dados do Inaf mostram que a dedicação de alguns governos com projetos que tem o objetivo de promover o aluno para a série seguinte com deficiências no processo de aprendizagem para diminuir a estatística de retidos, e também aqueles educandos que até terminam o ensino superior para obterem apenas um certificado não está resultando uma aprendizagem de qualidade. Resolver o problema da qualidade do ensino não é simples. São muitos os fatores que fazem a situação atual estar longe do ideal. De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, 8 % dos que concluíram o ensino médio são classificados como analfabetos funcionais, como demonstra o indicador de 2012. Faz-se necessário conhecer e compreender as necessidades dos alunos para construir condições de mantê-los na escola e assegurar que tenham uma formação leitora com proficiência. Também é preciso ampliar e melhorar a gestão dos recursos e valorizar a carreira docente. Contudo, é importante que alguns alunos tenham objetivos traçados antes de chegar à sala de aula.

4. *Leitura na escola*

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito pode-se dizer que não é propriamente leitura. A leitura desmotivada não conduz a aprendizagem, ou seja, um material irrelevante é esquecido. A leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar melhor o que foi lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada fundamental, pois contribui para a compreensão e formulação de hipóteses (KLEIMAN, 2004, p. 35).

Ler é conhecer, significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Para Kleiman (2004, p. 23), o aluno lê apenas porque o professor solicitou acaba desvirtuando efetivamente o caráter da leitura, pois ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil, ou seja, aquilo que não consegue entender o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula. Para alguns alunos ler é muito difícil, justamente porque ela não faz sentido.

As práticas de leitura desmotivadoras são sustentadas por um saber limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente como legítimo tanto dentro como fora da escola, que também funciona como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. A respeito disso, afirma Soares (2006, p. 63) que:

A escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada legítima, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la.

Os diversos concursos para cargos públicos e vagas em universidades e colégios, sejam estes a nível federal, estadual, ou municipal, e até mesmo do setor privado, exigem do candidato o conhecimento mecânico e condicionado à gramática da língua materna decorrente de um processo de aprendizagem que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua (KLEIMAN, 2004, p. 16). Pode-se concluir que alguns alunos das camadas populares não tem esse domínio prático da língua legítima, e, portanto a tentativa de transformações em domínio consciente de uma linguagem de que não tem o domínio prático só pode resultar em fracasso (SOARES, 2006, p. 62).

5. *Leitura: objeto de ensino*

Ao refletir sobre o ensino de leitura na escola, é possível observar que uma parte dos educadores atribui o fracasso na formação de leitores, aos docentes de língua materna. De acordo com Kleiman (2004, p. 7), a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Portanto, verifica-se a necessidade de conhecimento do educador na área específica de leitura (além, é claro de sua formação), com o objetivo de evitar a propagação de concepções mecânicas/repetitivas. Segundo Kleiman (2004, p. 30), essas práticas acabam legitimadas pela falta de propostas alternativas.

Na visão de Moita Lopes (1996, p. 180), os professores são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas. Vale ressaltar, que Kleiman (2004, p. 7) também discute em seu livro *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*, que embora alguns professores estejam preocupados em saber por que alguns alunos não gostam de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento de um leitor proficiente.

Sendo assim, é possível perceber que o professor pode ser considerado o mediador entre o aluno e o autor, que deve propiciar contextos a que o leitor possa recorrer simultaneamente com o objetivo de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento (linguísticos, sociais e culturais) formando um processo interativo.

Segundo Kleiman (2004, p. 35), o processo interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, de acordo com as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento que pode ser denominado *top-down* (ou descendente), em conjunto com estratégias de processamento *bottom-up* (ou ascendente) que faz uso linear e indutivo das informações visuais. A sua abordagem é composicional, constrói o significado com base na análise e síntese do significado das partes.

Para Moita Lopes (1996, p. 149), o processamento ascendente também é identificado com teorias de decodificação de leitura. O leitor só utiliza os dados apresentados no texto, na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então do texto para o leitor. Já no processo descendente, o foco é colocado na contribuição do leitor, a informação flui do leitor para o texto. Pode-se concluir que o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto, ou seja, seu pré-conhecimento.

Dessa forma, pode-se dizer que uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica não se restringe as ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura ao contexto escolar como objeto de conquista de uma prática social (KLEIMAN, 2004, p. 20; MOITA LOPES, 1996, p. 138)

6. A mediação do educador

Nesta seção os argumentos estão voltados para os principais objetivos: o primeiro é ressaltar a importância de valorizar a leitura em todos os níveis de ensino; o segundo é refletir sobre as relações entre práticas e teorias do ensino de leitura de acordo com as possíveis dificuldades encontradas no contexto escolar por alguns educadores.

Dessa forma, acredita-se que a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos que deve ser desenvolvida durante a Educação Básica em todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Pode-se dizer que o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história, ou seja, compreende o que está escrito com base nas relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. No momento da leitura, não age apenas decodificando. Ler é atribuir sentidos. E, ao entender o

texto, o leitor pode ser capaz de refletir, criticar e saber como usá-lo em sua vida.

De acordo com Coracini (2010, p. 19), é difícil observar na prática de sala de aula a concepção de leitura como processo interativo (leitor-texto, leitor-autor). Sendo assim, é possível observar que uma parte dos educadores conduz o aluno para a sua leitura. Para Kleiman (2004, p. 7), as concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores.

Vale lembrar, que nem sempre é possível realizar na prática o que se diz na teoria, pois, cada professor tem uma realidade de sala de aula diferente. Muitos educadores de ciências, história, geografia, matemática, química e física alarmam-se ao perceberem que uma parte da turma ou alguns alunos não têm uma leitura proficiente, responsabilizando o professor de língua materna por esta situação, ou ficam à espera do colega de português para resolver o problema. Segundo Kleiman (2004, p. 7), esta atitude além de agravar a situação, consiste numa declaração de incompetência do professor quanto ao objetivo de garantir a participação plena de seus educandos na sociedade letrada.

É importante considerar que uma parte dos educadores do ensino médio leciona em várias escolas, o que poderá dificultar a reflexão sobre sua prática em sala de aula. Por outro lado, alguns professores começam a trabalhar antes do término da graduação. Enfim, vários fatores contribuem para uma formação precária. Contudo, não impede do educador buscar uma formação teórica na área de leitura para aprimorar as suas aulas. Procurar os responsáveis pela deficiência na leitura de alguns alunos do ensino médio, não é a solução para este problema que faz parte do cotidiano de alguns educadores. Diante disso, Coracini (2010, p. 33) afirma que

Podemos nos perguntar como exigir que cheguem ao segundo e terceiro graus alunos reflexivos, produtores de sentido se, desde o primeiro ano escolar, foram-lhes dadas tão poucas oportunidades de atuação, participação e autonomia? Ter consciência das ilusões que envolvem o discurso de sala de aula – e suas consequências para o ensino e aprendizagem – é, parece – nos, um passo importante para a construção de leitores transformadores (professor e aluno), ainda que saibamos que o professor e alunos, enquanto sujeitos não escapam aos efeitos da ideologia e, por isso mesmo, corroboram, de forma inconsciente, para a manutenção do sistema que o constitui e é por eles constituído.

Sendo assim, Bagno (2002, p. 100) ressalta que algumas escolas impõem demandas linguísticas específicas sobre os alunos, e se eles fracassarem em alcançar os objetivos, é porque, obviamente há deficiência na relação entre o uso da língua no contexto social e a língua na escola.

Por fim, buscar, então o significado mais profundo da escrita e da leitura segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 14) é uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica, não restringindo às ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura, na escola, como objeto de conquista de uma prática social.

7. A formação do leitor proficiente

Para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, faz-se necessário o leitor conhecer a natureza da tarefa e deve estar consciente de sua importância e relevância, pois ao ler um texto, é possível colocar em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que o leitor está inserido. Trata-se de uma leitura como uma atividade de produção de sentido em que o leitor não extrai informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Pode-se afirmar que é uma tarefa que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não será possível uma leitura proficiente.

Estes procedimentos possibilitarão direcionar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. Vale ressaltar segundo Koch e Elias (2010 p. 12) que essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto na construção de sentido estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto. O leitor faz inferências, comparações, formulando perguntas relacionadas com o seu contexto. Acredita-se que há textos em que o leitor lê para obter informações (jornais/revistas); há outros textos que leem para realizar os trabalhos escolares e há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por satisfação, puro deleite (poemas/contos/romances). Sendo assim, no cotidiano escolar é possível destacar uma diversidade de leituras, em que os objetivos do leitor nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo que dependerá do interesse de cada um.

Vale observar que a concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto e leitor, faz-se necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento do qual se constitui a interação, por outro lado é necessário também levar em consideração os conhecimentos do leitor, como condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade da compreensão de um texto. Desta forma pode-se afirmar de acordo com Kleiman (2004, p. 26) que “o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.”

Revedo a proposta de leitura das pesquisadoras Kato (2007, p. 49) e Kleiman (2004, p. 26), cujo eixo é a interação leitor/autor, é possível constatar que ambas se preocupam com o ensino de uma leitura feita com um objetivo claro. A realização de inferências e levantamento de hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios contribuem para a autoconfiança do aluno. Ressaltando o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico para recuperar o sentido do texto e as intenções do autor.

Desta forma, acredita-se que o texto comporta uma concepção que não fica restrito nele mesmo, mais no diálogo que produz com o leitor. O diálogo poderá ser mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem o objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. Como se pode perceber o texto não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo concluída, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo.

É preciso lembrar de acordo com Kleiman (2004 p. 26) que o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. Apenas passar os olhos pelas linhas do texto não é leitura, pois leitura implica uma tarefa de procura por parte do leitor, em sua bagagem de conhecimentos, aqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que apresenta pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que poderia explicitar.

Desse modo, percebe-se que a leitura é uma atividade que solicita de forma intensificada a participação do leitor, que aplica ao texto seus conhecimentos armazenados na memória. Sendo assim, a perspectiva in-

teracionista é concebida como integrante da tríade comunicativa – autor, texto e leitor contribuindo para a formação de leitores proficientes.

8. *Considerações finais*

Ao escrever este artigo, foi possível perceber que o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a compreensão do sentido do texto. Vale ressaltar que a bagagem de conhecimentos que os alunos levam para o cotidiano escolar com relação à aquisição da leitura/escrita podem diferenciar de acordo com a classe social a que pertencem, pois vivem experiências culturais diversificadas.

Sendo assim, a leitura não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Portanto, a escola e os educadores devem compreender que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua não são tarefas só técnicas, mas também políticas.

Por fim, convém ressaltar que a bibliografia comentada contribui de forma objetiva aos professores uma reflexão sobre suas práticas de leitura na formação de leitores proficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2012.

CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA Lopes, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Ação social do Ibope 2011-2012*. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 10-08-2012.

PARÂMETROS curriculares nacionais: pínua portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, 1998.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2006.

**ASPECTOS CATAFÓRICOS
DO PRONOME PESSOAL DE 3ª PESSOA
EM DIFERENTES INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS:
ANÁLISE DO CONTO SARAPALHA, DE J. G. ROSA**

Robervaldo Correia dos Santos (UFRB/CFP)
bem_fsa@hotmail.com
Gredson dos Santos (UFRB)
estudoslinguisticos@hotmail.com

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise dos aspectos catafóricos da forma referencial *ele/ela*, *eles/elas* em diferentes instâncias enunciativas. Para isso, será feita uma análise do conto *Sarapalha*, de João Guimarães Rosa, no qual o pronome em questão é muito utilizado como forma remissiva.

Fazer referência a qualquer objeto e ser a não pessoa da instância do discurso são características do pronome *ele*. Esse pronome em narrativas é usado, normalmente, como elemento remissivo que faz referência anafórica a entidades já introduzidas no texto. Essa análise se vincula a dois quadros teóricos da corrente funcionalista: a teoria da enunciação e a linguística de texto.

Assim, levanta-se a seguinte problemática: haverá a possibilidade do pronome de 3º pessoa *ele* ser utilizado para fazer remissão catafórica nas instâncias enunciativas: narrador e narratário (leitor), interlocutor e interlocutário?

A hipótese sugerida é que há a possibilidade do uso catafórico dessa forma pronominal, uma vez que, ao menos em sua superfície linguística, o texto em análise, em alguns casos, não apresenta nenhum elemento que sirva como referente textual para que seja efetuada a substituição pelo pronome, ou seja, a *priori* temos a ocorrência de catáfora aparente.

Inicialmente, apresentaremos uma visão geral sobre o funcionalismo em linguística com base em Neves (1997). Marcuschi (2008) proporcionará uma visão geral sobre linguística de texto. Em seguida trataremos da coesão textual a luz de Koch (2010). Faremos, com base em Benveniste (1995) e Fiorin (2011), uma abordagem sobre a enunciação e

os aspectos da forma referencial do pronome de 3º pessoa – *ele*. Por fim, será feita a análise do texto *Sarapalha* e as conclusões.

2. *Visão geral sobre o funcionalismo e a linguística de texto*

As abordagens funcionalistas têm servido a várias ciências humanas e sociais como, por exemplo, a sociologia, a antropologia, a linguística. Essa última, assumindo a proposta funcional da linguagem, passa a priorizar as funções da língua.

A perspectiva funcionalista da linguagem concebe que uma análise na estrutura linguística deve considerar a situação de interação no uso das expressões linguísticas. Os funcionalistas entendem que os significados das expressões são determinados, não apenas pela descrição da estrutura, mas de todo um contexto situacional.

A linguística de texto analisa o texto, na sua forma oral e escrita, de forma contextualizada. A análise linguística ultrapassa a estrutura superficial das frases e passa a entender que o texto deve ser analisado considerando fatores cognitivos, socioculturais, linguísticos e a situação em que é produzido.

Marcuschi (2008) define o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, uma unidade significativa que apresenta critérios de textualidades, os quais possibilitam a compreensão textual.

Marcuschi (2008) concebe a língua como uma atividade sócio-histórica. Assim, são considerados os aspectos textuais internos ao texto e o funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. A concepção de língua adotada pelo autor é denominada textual interativa. A língua é considerada como atividade sociointerativa desenvolvida no contexto de uso, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica.

Define-se a linguística de texto como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas. Essas operações são reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

A compreensão efetiva do texto só se dá em determinada situação, ou seja, o sentido do texto só apresenta sua potencialidade quando situado ou contextualizado. Segundo Marcuschi (2008), o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua, pois ele opera como uma unidade

funcional de natureza discursiva. O texto opera em contextos comunicativos, que o determinam como língua em funcionamento.

Marcuschi (2008) apresenta três aspectos da textualidade: a) um texto é um evento comunicativo e sua existência depende que alguém o processe em algum contexto; b) um texto se define por se situar num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos; c) a sequência de elementos linguísticos será um texto à medida que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão. Neste último caso, a configuração linguística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentidos, coerência etc., do contrário não é um texto.

Numa avaliação dos sete critérios de textualidade, pode-se dizer que, segundo Marcuschi (2008), a coesão e a coerência são critérios orientados pelo texto; a intencionalidade e a aceitabilidade pelo aspecto psicológico; a informatividade pelo aspecto computacional; a situacionalidade e a intertextualidade pelo aspecto sociodiscursivo. Assim, o autor considera quatro aspectos centrais pelos quais um texto pode ser observado: língua, cognição, processamento e sociedade.

A linguística de texto, atualmente, parte do princípio que o texto é a unidade mínima de estudos. Nesse quadro teórico, situa-se a coesão que, segundo Marcuschi (2008), funciona como um dos critérios da textualidade. Assim, far-se-á uma breve análise sobre coesão textual.

2.1. Coesão textual

A coesão se refere aos fatores que regem a conexão referencial e conexão sequencial. A coesão referencial é tópico deste trabalho na medida em que tratamos dos aspectos remissivos do pronome de 3ª pessoa *ele* e suas formas. Essa forma pronominal, no âmbito textual, é considerada um elemento referencial.

A referência pronominal clássica, segundo Marcuschi (2008), compreende a endófora, que faz referência a elementos iminentes ao texto, e a exófora, que faz referência a elementos contextuais, externos ao texto.

A pronominalização textual endofórica, à medida que faz referência a entidades recobráveis no texto, faz referência a entidades já introdu-

zidas textualmente (a anáfora) e projeta prospectivamente uma nova entidade no texto (a catáfora).

“A coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 104). Segundo o autor, isso não significa que a coesão não seja importante para condição da textualidade, mas que apesar de ser um princípio constitutivo textual, é possível que esse princípio não esteja explícito na superfície linguística do texto.

Segundo Koch (2010), a coesão é altamente relevante na medida em que manifesta os mecanismos superficiais da coerência. Para a autora, se por um lado a coesão superficial não é necessária para que um texto seja um texto, por outro lado, a presença dos elementos coesivos proporciona maior legibilidade ao texto.

O conceito de coesão textual definido por Koch (2010) diz respeito a todos os processos de sequencialização que garantem uma ligação linguística entre os elementos que compõem o texto. Assim, a autora propõe a existência de duas grandes modalidades de coesão. A coesão remissiva ou referencial, a qual nos interessa neste trabalho, e coesão sequencial.

A remissão linguística, segundo Koch (2010), pode ser realizada para trás e para frente. A remissão para trás é anafórica e a remissão para frente é catafórica. Exemplos:

(1) O homenzinho subiu correndo os três lances de escada. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (*anafórico*). (KOCH, 2010, p. 31).

(2) Ele era tão bom, *o meu marido!* (*catafórico*). (KOCH, 2010, p. 31).

O elemento de referência ou referente textual em (1) é “O homenzinho” que é referido pela forma referencial de característica anafórica *ele*. Em (2) – ao menos em nível de frase – *ele* funciona como elemento remissivo catafórico, pois projeta a identidade “o meu marido” que será introduzida no mesmo período.

Segundo Koch (2010), o predicado que segue o pronome *ele*, quando anafórico, deve ser disposto de maneira que apresente relação com o elemento de referência. No caso de haver mais de um sintagma concorrendo à referência pronominal, o predicado torna-se decisivo para escolha do leitor, no momento de atribuir a remissão ao referente textual. Nessa mesma perspectiva de investigação funcionalista da linguagem, fa-

remos uma breve abordagem sobre a enunciação.

3. *A enunciação e os aspectos da forma referencial do pronome de 3^o pessoa – ele*

Faz-se uma distinção entre enunciação e enunciado para compreensão dos estudos do uso da linguagem. Chama-se o ato de produzir o enunciado de enunciação, e o resultado do ato de enunciar de enunciado. Segundo Benveniste (1974, *apud* FIORIN, 2011, p. 162), a enunciação, diferentemente do enunciado, é a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização.

São em níveis de enunciação que se instauram as instâncias enunciativas entre o *eu* e o *tu*. É a partir do sujeito que se situam as referências de tempo e espaço. As instâncias enunciativas instauradas no discurso são classificadas em níveis hierárquicos em que ocorre a cena enunciativa.

Fiorin (2011) apresenta três níveis em que podem ocorrer as instâncias enunciativas. O primeiro nível é aquele em que há o ato implícito de produção do enunciado, em que se pressupõe a existência de enunciator e enunciatário; o segundo nível implica a instância enunciativa de narrador e narratário instalados no enunciado; o terceiro inclui a instância em que se instauram interlocutor e interlocutário, quando o narrador dá voz aos personagens, em discurso direto. Para a análise textual, ao menos no que tange ao uso do pronome *ele*, verificar-se-á apenas em segundo e em terceiro nível.

Benveniste (1995) distingue claramente a natureza do *eu* e *tu* da terceira pessoas *ele*. A referência de pessoa da forma pronominal *ele* é zero fora da relação *eu/tu*. As características da forma pronominal de terceira pessoa que foram levantadas por esse autor são: pode ser combinado com qualquer referência de objeto; nunca é flexiva da instância do discurso; comporta grande número de variantes pronominais ou demonstrativos e não são compatíveis aos aspectos paradigmáticos dos termos *aqui*, *agora*, etc. Assim, não se pode tomar a classe dos pronomes como sendo de natureza unívoca.

4. *Análise textual*

4.1. Procedimentos metodológicos

Este trabalho seleciona como dados de análise apenas as ocorrências do uso do pronome de 3ª pessoa que demonstrem, ao menos de forma aparente, aspectos catafóricos. Considerar-se-á o uso do pronome nas instâncias enunciativas: narrador e narratário (leitor), interlocutor e interlocutário no texto *Sarapalha*, um dos contos da obra *Sagarana*, de João Guimarães Rosa.

Assim, como já foi dito antes, levanta-se a seguinte problemática: haverá a possibilidade do pronome de 3º pessoa *ele* ser utilizado para fazer remissão catafórica nas instâncias enunciativas: narrador e narratário (leitor), interlocutor e interlocutário?

A hipótese sugerida é que há a possibilidade do uso catafórico dessa forma pronominal, uma vez que, ao menos em sua superfície linguística, o texto em análise, em alguns casos, não apresenta nenhum elemento que sirva como referente textual para que seja efetuada a substituição pelo pronome em questão, ou seja, a *priori* temos a ocorrência de catáfora aparente. O texto *Sarapalha*, ao menos ao leitor, apresenta remissão catafórica utilizando a forma pronominal de 3ª pessoa. Essa impressão obtida com a leitura deste texto é que motivou a realização deste trabalho.

Recomendamos a leitura prévia do texto em questão para proporcionar ao leitor a contextualização da narrativa e possibilitar a visualização do texto como evento comunicativo. Este trabalho não pretende analisar aspectos literários da obra, evitando, assim, qualquer tipo de interpretação quanto a essas questões.

4.2. Análise dos dados e discussão dos resultados

Serão selecionados, no texto, como já dito, dados que apresentem indícios de uso catafórico das formas remissivas do pronome pessoal de 3ª pessoa, os quais serão contextualizados com as sequências de fatos que ocorre na narrativa. Os dados que estão na instância enunciativa do narrador e narratário serão identificados como (N2), e (N3) para os que se encontram na instância enunciativa do interlocutor e interlocutário. Vejamos os dados:

- (1) N2: – “... *ele* aparece, o pernillongo pampa, de pés de prata e asas de xadrez.” (ROSA, 2001, p.154).
- (2) N2: – “ ... “*eles*”, a gente do povoado, que não mais existe no povoado...” (p. 155).
- (3) N3: – “– Foi seis meses em-antes-de *ela* ir s’embora...” (p. 160).
- (4) N2 – “Desde que *ela* se foi, não falaram mais no seu nome.” (p. 160).
- (5) N3: – “Esta noite sonhei com *ela*, bonita como no dia do casamento...” (p.160).
- (6) N3: – “Eu não podia ficar com *ela* mais... Na hora, quando a Maria Preta me deu o recado dela se despedindo, mandando dizer que ia acompanhar o outro porque gostava era dele e não gostava mais de mim...” (p.162).
- (7) N2: – “*Ele*, Primo Argemiro, não tinha feito nenhuma má-ideia...” (p.164).
- (8) N2: – “Se *ele*, Primo Argemiro, tivesse tido coragem...” (p. 165).
- (9) N3: – “Quero só *ela*... Luísa...” (p. 167).
- (10)N2: – “E *ele*, Argemiro, terá de respeitar Primo Ribeiro,...” (p. 172).

Os dados descritos seguem a mesma ordem de desenvolvimento dos fatos da narrativa. Em (1) o pronome *ele* faz remissão anafórica ao referente “anofelino”, termo atribuído ao mosquito transmissor da malária, já projetado anteriormente na narrativa, e que também é substituído pelo termo “o pernillongo pampa”. O mesmo processo referencial ocorre em (2), o pronome de 3ª pessoa funciona como remissão anafórica.

Os dados de (1) e (2) ocorrem na instância enunciativa: narrador e narratário. Nestes casos, percebe-se que o elemento seguinte à forma pronominal é novo apenas na sua forma lexical o qual funciona como substituto, pois, semanticamente, o novo termo introduzido substitui um referente textual do enunciado sem mudar o seu significado. A forma referencial *ele* em (1) faz remissão ao referente “o anofelino” e termo “o pernillongo pampa” o substitui, atualizando-o. Assim, apesar do uso de termos diferentes o significado continua o mesmo, “o mosquito”.

Segundo Koch (2010), os elementos linguísticos que formam o contexto são os responsáveis de estabelecer a relação de remissão entre o pronome pessoal de 3ª pessoa e um grupo nominal determinado. No entanto, o que motiva a ocorrência da repetição da entidade é o fato de mais de uma entidade concorrer como referente textual para a remissão feita pelo pronome.

A repetição e a remissão dos referentes textuais contribuem para a

textualidade, possibilitando a compreensão e a atribuição de significados no processo de construção discursiva do texto. Isso corrobora com o que é postulado por Koch (2010), ao considerar que, se, por um lado, é verdade que a coesão textual não é condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, por outro lado, a presença dos elementos de coesão atribui maior legibilidade ao texto.

O dado em (3), diferente do que ocorre em (1) e (2), apresenta o uso do pronome de 3ª pessoa, sem com isso fazer remissão catafórica a qualquer elemento no mesmo período, ou, remissão anafórica a alguma entidade já referida. No entanto, a instância de instauração do discurso está em nível interlocutor e interlocutário, em que o narrador dá a voz aos personagens.

O personagem ao dizer que “– Foi seis meses em-antes-de *ela* ir s’embora...”, sem antes usar algum referente textual para que fosse retomado pela forma pronominal durante a situação enunciativa, leva-nos *a priori* a interpretação de que essa forma é usada como elemento catafórico. No entanto, o interlocutário atribui imediatamente o significado a forma pronominal em questão, descartando a possibilidade de qualquer remissão catafórica nesse contexto.

A remissão catafórica tem como característica exclusiva, em relação à anafórica, colocar em alerta o *tu* de qualquer instância da situação enunciativa. E, isso, não ocorre entre o interlocutor e interlocutário da narrativa. O elemento que o pronome *ela* faz referência não está na superfície linguística, neste caso, a coesão está em nível cognitivo e social.

É importante lembrar que, segundo Marcuschi (2008), a coesão superficial não é nem suficiente e nem necessária para textualidade; sua presença não garante que um texto seja coerente nem sua ausência impede que um texto seja compreensível. Perguntar-se-á, então, como se dá a coesão neste caso, a nível do narrador e narratário.

Assim como o interlocutor e o interlocutário utiliza outros recursos para além da coesão linguística superficial, o mesmo é feito entre narrador e o narratário. Após o narrador dar a voz aos personagens, e o interlocutor dizer: “– Foi seis meses em-antes-de *ela* ir s’embora...”, o narratário, então, fica na expectativa de saber a quem a forma remissiva *ela* faz referência.

O narrador após a fala do personagem retoma a voz estrategicamente e diz: “Desde que *ela* se foi, não falaram mais no seu nome.”. Esse

recurso mantém a expectativa do narratário a respeito da forma remissiva, fazendo com que ele use o conhecimento de mundo, atribuindo significados como, por exemplo: os personagens, ao invés de dizerem o nome, utilizam um elemento substituído em comum acordo, como se esse nome lhes trouxesse lembranças ou algum mal estar.

Poderíamos dizer, então, que o uso do pronome de 3ª pessoa, neste caso, funciona como elemento catafórico, considerando que a expectativa do narratário se mantém à espera de um substituído para a forma remissiva *ela*? Pensamos que não. Nessa perspectiva, a análise escaparia da cena enunciativa para o âmbito enuncivo, pois se trata de uma remissão realizada em instância de interlocutor e interlocutário, e não de narrador e narratário. Quando o narrador diz: “Desde que *ela* se foi, não falaram mais no seu nome.”, logo, o narratário entende que o referente textual já está implícito na narrativa, ainda que não seja de seu conhecimento, criando uma coerência no uso do pronome.

Mantém-se a expectativa do narratário em suspense até mais adiante, e a identidade da entidade no enunciado é somente revelada, de fato, de forma fragmentada, fazendo uso do conhecimento compartilhado entre narrador e narratário. Considerando a instância enunciativa de interlocutor e interlocutário, podemos dizer que o narratário é uma terceira pessoa que constrói o conhecimento de forma fragmentada à medida que os personagens entrecortam diálogos.

Primeiramente, os personagens atribuem o gênero feminino, utilizando a forma pronominal *ela*. Depois, então, como podemos ver em (5) e (6), descartam a hipótese de ser uma criança, fazendo referência ao casamento. E, mais a diante, revelam que se trata da esposa de um deles. Só após várias referências a nível semântico, e manutenção do pronome *ela*, ao longo de boa parte da narrativa, é que se pronuncia o nome “Luísa”, como em (9).

O emprego do pronome, neste caso, considerando o que Benveniste (1995) diz a respeito da natureza dos pronomes, serve como substituído abreviativo de referência objetiva. Logo, substituindo no texto, o elemento “Luísa” pelo pronome de 3ª pessoa *ela*, caracteriza o funcionamento anafórico do pronome, pois fica esclarecido, de fato, que o pronome se tratava de uma terceira pessoa que já estava implícito na narrativa, apenas não era do conhecimento do narratário, no caso, o leitor.

Em (7), (8) e (10), só diferem da ocorrência em (1) e (2) porque mantêm o uso dos mesmos termos para repetição.

Perceber-se, ao menos nesta narrativa analisada, tanto em instância de interlocutor e interlocutário quanto de narrador e narratário, que não há a possibilidade de fazer remissão catafórica com o pronome de 3ª pessoa *ele*, considerando cada instância enunciativa em particular; estrategicamente, no entanto, para apreender a atenção do narratário (leitor) o narrador usa do artifício que chamamos de catáfora aparente. Dizemos que catáfora aparente, neste caso, é um recurso utilizado pelo narrador para apreender a atenção e manter a expectativa do narratário (leitor) sobre o texto, sobre a narrativa.

5. Conclusões

A análise do texto *Sarapalha*, por um lado, não confirmou a hipótese de que seja possível, fazer o uso do pronome de 3º pessoa como forma remissiva catafórica se considerarmos cada instância enunciativa em particular. Por outro lado, o cruzamento entre essas instâncias, ou seja, lançar o olhar a partir da instância do narrador e narratário para a do interlocutor e interlocutário, percebe-se o uso catafórico do pronome; isso, porém, passaria a ser uma observação sobre o enunciado e não sobre a enunciação.

Percebeu-se que a análise isolada de algumas frases poderia caracterizar o uso catafórico do pronome de 3º pessoa. No entanto, segundo Marcuschi (2008), o texto deve ser visto não como uma sequência de frases coesas, mas como uma sequência de atos enunciativos.

A não confirmação de parte da hipótese aqui levantada, considerando as diferentes instâncias enunciativas, corrobora com Marcuschi (2008). Ele diz que a referência pronominal são casos de substituições mínimas, sua referência não remete ao conteúdo semântico do item referido, tem apenas uma relação morfossintática com o elemento que substitui, pois a referência pronominal não é referencial em si mesmo. Segundo Benveniste (1995), o pronome de terceira pessoa tem a propriedade de combinar com qualquer referência de objeto, e fora da instância do *eu/tu*, sua referência de pessoa é zero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 1995.
- FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: José Luiz Fiorin (Org). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 161-185.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROSA, João Guimarães. Sarapalha. In: _____. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 151-173.

ASPECTOS DA VIDA LITERÁRIA BAIANA A PARTIR DE UMA LEITURA FILOLÓGICA DE *O IMPARCIAL* E *O CONSERVADOR*

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB/SALT)
conceicaoreis@terra.com.br

1. *Introdução*

No Brasil, nos últimos decênios do século XV, enquanto na Europa a difusão do saber ganhava grande impulso com o advento do texto impresso utilizando-se os tipos móveis de chumbo fundido, em nosso país, as pessoas precisavam importar o texto impresso de Portugal, enfrentando, uma série de trâmites burocráticos, os custos do transporte e a censura da metrópole. O livro era artigo de luxo e, por conseguinte, o acesso ao texto escrito era privilégio de poucos.

A transferência da Família Real portuguesa para o Brasil e a implantação da Imprensa Régia foram decisivas para desencadear um processo de mudança social e cultural, contribuindo, dentre outras coisas, para o desenvolvimento de hábitos citadinos e ebulição da vida intelectual. Os jornais passam a fazer parte da vida privada da sociedade, permitindo à parcela alfabetizada da população o acesso não só aos fatos sociais, políticos e culturais, mas, sobretudo, à vida literária que começava a entrar em efervescência.

Natural que, naquele período, as gazetas desempenhassem um papel muito importante na difusão do conhecimento. Muitas vezes, elas foram o único meio de veiculação de informações, de atualização e incorporação de conceitos e de instrução, e de se obter entretenimento, contribuindo para a formação de um público leitor.

No presente texto, objetivamos destacar alguns aspectos da vida literária baiana a partir de uma leitura filológica de *O Imparcial* e *O Conservador*, periódicos engajados na veiculação de textos literários, quer sejam em prosa, quer sejam em versos.

2. *Breve panorama da literatura baiana entre fins do século XIX e início do século XX*

É sabido que quase todos os grandes romancistas da literatura brasileira divulgaram as suas primeiras obras em capítulos publicados semanalmente em folhetim, que alguns jornais faziam circular, inicialmente, nas grandes cidades e, depois, nas pequenas e longínquas províncias. Isso se dava porque, naquele período da nossa história literária, praticamente inexistiam editoras interessadas em publicar livros e o índice de analfabetismo era desanimador. Somando-se a isso, as próprias limitações da tecnologia e a falta de público leitor contribuíram para que isso acontecesse.

Esse estado de coisas não se restringia apenas aos limites das fronteiras brasileiras. Ocorreu também na França no último quartel do século XVIII. Hohlfeldt (2003.), ao tratar da evolução do gênero, diz que, naquele país, toda a ficção da segunda metade do século XIX foi essencialmente difundida através do romance-folhetim. E diz ainda que a democratização educacional, mediante o acesso à leitura, e o significativo desenvolvimento tecnológico e o conseqüente barateamento dos produtos advindos das tipografias, refletiam sobre a produção jornalística e livresca.

Ele aponta o nome de Émile de Girardin como iniciador desse tipo de expediente, quando, em 1836, idealizou *La Presse*, publicação que revolucionou o jornalismo, mediante a ampliação da publicidade e o aumento significativo da tiragem, o que levou ao barateamento dos custos. Essa nova tendência de publicar os romances em folhetim ultrapassa as fronteiras francesas e, com o passar dos anos, se generaliza por vários países da Europa e, felizmente, chega ao Brasil, em 1838, quando o *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro, acompanhando as novidades literárias da época, divulga o romance-folhetim de Alexandre Dumas, *Capitão Paulo*.

Hohlfeldt (2003) afirma que, no Brasil, a divulgação de romances em folhetim inicia-se com o Romantismo e se estende até o Naturalismo. Vejamos o que diz:

[...] os escritores surgidos na maré do Romantismo brasileiro utilizariam o mesmo princípio para a divulgação de suas obras, e a circulação dos romances, no Brasil, através dos jornais, permaneceria até meados do século XIX, fazendo com que não apenas os textos românticos quanto os autores das tendências que se seguiriam, especialmente o Realismo e o Naturalismo, adotassem o mesmo tipo de veiculação. Também os textos de peças teatrais consa-

gradas chegaram a ser veiculados no espaço do *folhetim*. (HOHLFELDT, 2003, p. 20)

Serra (1997) aponta 1839 como o ano em que chegaram aos jornais brasileiros o romance-folhetim e o romance em folhetim. Sua pesquisa sobre o tema, resultando na *Antologia do romance-folhetim*, tem esse ano como ponto de partida e 1870 como ano em que os folhetins deixaram de figurar nos rodapés dos jornais brasileiros.

Cumpre-nos destacar que a referida autora estabelece diferenças entre o romance-folhetim e romance em folhetim. O primeiro é voltado para o grande público, que recorre ao romance em busca de diversão, e como, muitas vezes, era construído dia a dia até o total esgotamento da curiosidade do público, apresentava freqüentemente falhas na unidade. O segundo, como existe uma preocupação com a organização interna em busca de uma unidade de estrutura para alcançar o valor estético, tem preocupações estruturais e temáticas que diferem das do romance-folhetim. Os intelectuais baianos se engajaram tanto na produção de romance-folhetim como o romance em folhetim.

Voltando a trajetória do romance folhetim em solo brasileiro, José Ramos Tinhorão afirma que

O *romance-folhetim* antecedeu *O Filho do Pescador*, o primeiro romance brasileiro, de Teixeira e Souza, de 1843. Desde os inícios da década de 30 do século XIX publicavam-se novelas e romances em capítulos nos jornais brasileiros. (TINHORÃO, 1994, p. 9.)

Hohlfeldt é categórico ao afirmar que o primeiro romance-folhetim de autor nacional, divulgado nas páginas do *Jornal do Comércio*, foi um texto anônimo, denominado *A Ressurreição de Amor*, subtítulo Crônica Rio-grandense, editado nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 1839.

Como acontecera além-mar, entre nós essa prática gradativamente foi generalizando-se em diversos jornais que circulavam em várias cidades, principalmente nos grandes centros. Os nossos periódicos se encarregavam tanto de publicar traduções de romances estrangeiros como de divulgar textos nacionais.

Conforme afirmamos anteriormente, o livro era artigo de luxo e privilégio de poucos. A solução encontrada pelos intelectuais para resolver essa questão foi uma espécie de aliança sob a égide de um jornal literário. Fundaram-se vários periódicos, com a finalidade de abrigar os escritores. Esses periódicos representaram, para os intelectuais brasileiros, especialmente os baianos, como único meio de difundir seus romances,

contos e novelas, ou seja, de ter alguma visibilidade no seio da sociedade, de ter um público leitor e de ser reconhecido pela crítica. Fato é que, apesar de o país ainda ser analfabeto, foi através do jornalismo que a literatura popularizou-se, multiplicando os leitores.

Talvez seja em função da falta de uma política editorial no Brasil e de editoras interessadas em publicar a produção local que tenha levado muitos críticos a firmarem que a Bahia era a terra dos poetas. Não se pode negar que as primeiras manifestações literárias no Brasil foram em verso. Até o início do século XX o verso, em relação à prosa, gozou de mais prestígio entre os nossos escritores. As razões desta preferência devem-se à maior facilidade de sua divulgação. Um poema poderia se tornar público por meio da declamação ou aparecer num rodapé de jornal: os escritores privilegiavam o gênero, adaptando-o às modalidades disponíveis de comunicação. Além disso, a poesia se alimentou da contribuição oral, pela familiaridade com o cancionero popular, que estaria muito mais próximo do gosto cultivado da época.

Quanto à publicação de romances em folhetim, em solo baiano, Alves (1996) afirma que desde os primeiros decênios do século XIX novelas e romances na Bahia não têm a mesma relevância encontrada nas demais regiões do país.

Esta falta de prestígio do texto em prosa na Bahia levou Carvalho Filho (1923) a se perguntar se os baianos teriam fracassado no romance. David Salles, ao tratar das primeiras manifestações da ficção na Bahia, diz que:

[...] existiram causas influentes conduzindo a argumentos de natureza sociológico-literária para explicar a conseqüência, ou seja, a quase ausência ou pobreza indigente da manifestação ficcional na Bahia do século passado. E arrumadas a modo de esquema, seriam: a) neoclassicismo baiano retardatário; b) prestígio literário e popular da retórica oratória, na tribuna e no púlpito; c) preferência e predomínio da manifestação poética, favorável à conquista rápida de notoriedade social no meio provinciano; d) culto da erudição em decorência da projeção da Faculdade de Medicina como núcleo da vida cultural baiana; e) ausência de autores. (SALLES, 1973, p.12. Grifos nossos)

Pedro Calmon (1949) afirma que a Bahia teve um número expressivo de romancistas:

Romancistas, é preciso dizer, os teve em bom número a província, alguns com desenganada vocação para o gênero, porém todos – antes de Xavier Marques e Afrânio Peixoto - estranhamente limitados à sua área de produção, quer pela modéstia das tentativas, quer pelo desfavor ou incúria dos editores que as não encorajava. Numa relação de escritores de romances, contos e no-

velas têm de figurar Manuel Carijé, Sérgio Cardoso, Cirilo Eloi, Ana Ribeiro de Góis Bittencourt, Amélia Rodrigues, o sertanejo João Gumes. (CALMON, 1949, p. 218. Grifos nossos)

No início do século XX, além das gazetas surgiram várias associações que fundaram revistas literárias objetivando viabilizar a difusão da produção intelectual local. Destacamos aqui *A Nova Cruzada Nova Revista*, *Arco & Flexa*, *Samba*, *Meridiano*, *O Momento*. Pertencem a esta geração de intelectuais baianos preocupados em produzir prosa e/ou verso e de difundir sua criação: Arthur de Salles, Pedro Kilkerry, Durval de Moraes, Roberto Correia, Álvaro Reis, J. da Silva Campos, Carlos Chiacchio, Xavier Marques, Afrânio Peixoto, Manuel Carigé, Sérgio Cardoso, Cirilo Elói, Ana Ribeiro de Góis Bittencourt, Amélia Rodrigues, João Gumes. Seguem-se a estes: Bráulio de Abreu, Alves Ribeiro, Pinheiro Viegas, Nonato Marques, Clodoaldo Milton, Costa Andrade, Elpídio Bastos, Otto Bittencourt Sobrinho.

3. *Os jornais, as gazetas e a produção literária baiana*

As pesquisas em periódicos deste período revelam que o estado da Bahia apresenta uma produção de narrativas ficcionais expressiva, mas o que lhe faltava eram as editoras que estivessem interessadas em publicar a produção local. Nos parágrafos que seguem, apresentaremos alguns exemplos que dão uma pequena amostra da produção literária em nosso estado. Trataremos aqui especialmente de dois periódicos, *O Conservador* e *O Imparcial*.

O Conservador, periódico semanal que circulou em Nazaré – Bahia entre 1912 e 1942, apresentava, inicialmente, cinco colunas, e depois, seis colunas distribuídas nas suas quatro páginas. Nasce para atender aos interesses do partido Republicano Conservador, mas, em 1917, muda seu subtítulo para “semanário, noticioso, literário e popular” e, conseqüentemente, seus objetivos, reservando a segunda e/ou terceira página para veiculação de textos literários.

Vários foram os intelectuais baianos que encontraram no *Conservador* o seu único meio de ver sua produção circular e, por conseguinte, ser lido e reconhecido pela crítica. Dentre estes intelectuais, destaca-se Anísio Melhor, Antônio Ferreira dos Santos, Flávio Andrade, Antônio Dantas Trindade e Euricles de Matos.

Muitos dos autores que produziram neste período da história literária baiana, do ponto de vista da veiculação de sua produção intelectual, ficaram circunscritos aos periódicos. Outros, graças a recursos próprios ou ao apóio de amigos, conseguiram concretizar o sonho de publicar sua produção em livro. Dentre os localizados no referido periódico e citado no parágrafo anterior, Anísio Melhor, considerado por Carlos Chiacchio como mentor do modernismo na Bahia, figura no rol daqueles que também enveredou pela prosa e conseguiu publicar em vida dois livros: *Violas* e *Maria Cabocla*. Os demais textos vazados em gêneros diferentes (novela, conto, crônica, poesia) encontram-se dispersos nos periódicos que colaborou. Dentre eles, destacam-se *O Regenerador* (1801-1929), *A semana*, *O Olhar da rua* (1923) e a revista *A Cigarra* (1914).

Antônio Ferreira Santos é outro intelectual baiano que enveredou tanto pela prosa como pelo verso, cuja obra encontra-se dispersa nos periódicos baianos, especialmente no *Conservador*, que foi o principal espaço de veiculação para a sua produção. *Os Namorados*, *Da vida* são textos em prosa que foram resgatados e editados por Ediane Brito Andrade, bolsista de iniciação científica. Ainda foram localizados no referido periódico os seguintes textos:

| CRÔNICA | VERSO | CRÍTICA LITERÁRIA |
|-------------------|---------------------|-----------------------|
| Os improvisos | Quadros | À margem da filosofia |
| Faúlhas | Trovas | |
| Recordações | No calvário | |
| Isabel Rivera | Villancetes | |
| Polícia literária | De Antanho | |
| Ideia e força | O canto da cigarra | |
| | Procissão das dores | |
| | Letras | |

Quadro 1: Textos de Antônio Ferreira Santos resgatados de *O Conservador*.

Flávio Andrade e Euricles de Matos são alguns daqueles que optaram pelos versos e que também tiveram como locos para divulgação de sua produção o periódico *O Conservador*. Este último recebeu de Mas-saud Moisés (*apud* BRASIL, 1999) o seguinte comentário: “a poesia de Euricles de Matos [...] tem ‘dicção própria’ e, tal influência dos mestres simbolistas, como a de Cruz e Souza, [...] nunca tirou sua personalidade criadora”.

O Imparcial, periódico fundado em 1918, circulou diariamente em Salvador de maio de 1918 até 1947. Inicialmente apresentava sete colunas distribuídas nas suas três folhas. Abordava assuntos variados, com

algumas seções fixas e outras flutuantes. Dentre as primeiras destacam-se a coluna informações rápidas e reportagens municipais.

Nas primeiras décadas do século XX, acompanhando o desenvolvimento econômico do país, a imprensa na Bahia se inseriu na fase industrial, por conseguinte, os jornais passaram ampliar seu leque de atuação realizando cobertura de fatos do cotidiano da cidade e fazendo circular um volume significativo de informações divulgadas pelas agências de notícias internacionais. Era necessário adequar-se à nova conjuntura e ser autossustentável e versátil. Faziam parte da grande imprensa baiana deste período o *Diário da Bahia*, *Diário de Notícias*, *A Tarde* e *O Imparcial*. Dentre os jornais baianos apenas *A Tarde* e *O Imparcial* surgiram na condição de modernas empresas jornalísticas, adequando-se aos novos reclamos da imprensa jornalística. Este último fundado por Lemos Brito, durante os anos 20, passou por grave crise financeira chegando a deixar de circular em 1928, ressurgindo em 1929, sob a direção de Mário Monteiro e Mário Simões. Apesar dessa situação, não deixou de reservar um espaço para a publicação de textos literários ou sobre a literatura baiana.

Utilizaram de *O Imparcial* para veicular sua produção intelectual literária ou crítica literária escritores lendários, como Castro Alves, Rui Barbosa, Carlos Chiacchio, Lemos Brito e outros desconhecidos, como Arthur de Salles, Xavier Marques, Eugênio Gomes, Maria Dolores, João Paraguaçu, Wilson Lins.

Destes escritores e críticos literários destacamos aqui Lemos Brito, que publicou dentre outras os seguintes livros: *O Crime e os Criminosos na Literatura Brasileira*, *Pontos de Partida para a Historia Econômica do Brasil*, *A Questão Sexual nas Prisões*, *A Gloriosa Sotaina do Primeiro Império*, *Rui Barbosa e a Igualdade das Soberanias*. Em *O Imparcial*, além de ser o gerente-redator, usou do espaço para veicular sua prosa literária na seção intitulada Folhetim d'O *Imparcial*.

Objetivando demonstrar que os periódicos baianos do século XIX e início do século XX estavam engajados na veiculação de textos literários e de que os baianos também enveredaram pela prosa, transcrevemos o primeiro folhetim do romance *A Torrente*, de Lemos Brito, publicado em *O Imparcial* em 1915.

Na leitura interpretativa que está sendo preparada, adotamos uma postura conservadora, mas, no trecho aqui, procedemos à atualização ortografia em conformidade às normas vigentes. Emendamos as partes que apresentavam problema de leitura, em função das condições de conser-

vação do suporte, com o auxílio de colchetes []. Usamos colchetes com reticências [...] para indicar as lacunas e/ou leituras duvidosas.



Fig. 1. Fotografia de *O Imparcial* de 1915.

A TORRENTE
— “Um aspecto sertanejo” —

A cidadezinha serrana, estirada sobre abrupta barranca do Rio de Contas, revolteava à notícia da tragédia que havia abalado aquela simpleirona gente do sertão; e ao coronel José Felismino, um dos pr[o]ceres situacionistas do município, endinhiér[a]do, comprador de gado mineiro, o escrivão do grande júri, afobado o suarento, narrava, de primeira mão, o ocorrido.

Na curva grande do rio, ali por duas léguas da cidade, descobria o viajor, plantada à orla do capão do mato virgem, uma cabana colmada de palmas catolés. Ao todo, a sala acanhadíssima, um tug[u]rio, cha[biado] o quarto das meninas, e a cozinha, em que o fogo estalejava, chiando, sob [a]s três pernas recurvas de uma trempe de ferro.

Aproximava-se o São João. Já as grandes chuvas de Maio haviam feito subir as hastes [d]o[s] milharais, cujas espigas madurecia[m], algumas entrea-brindo a coifa [l]oira para [s]e mostrarem apetecentes, a[o] seu colorid[o] de jalde. Revoadas de jandaias pa[ss]a[v]am, granando, p[o]r sobre a copa lilás das sicupiras.

Miguel Arch[n]jo, o morador da choça, atarracado e rolho, reuniu a es[p]osa, as filhas casadoiras e o primogenit[o], pra o bater da “pólvora da ter[ç]as, feita de salitre e carvão com que socava [a]s buge-pés, de toda redon-

deza procurados pelo rabelo violento, pelo arrojo e pureza das limalhas cujos leques e [...ru[...].can [...].es se abriam nas alturas, ao cl[a]rão das fogueir[a]s.

La alegre o trabalho. O cheiro [a]cre do salitre e do sulfúreo enchia o ambiente. A Joanna, velha c[a]bocla do [M]iguel Archanjo, espirrava de momento a momento, à medida que agitava o braseiro com a desconjuntada f[o]galéira. [D]e vez em qua[n]do o chefe saia [d]o terreiro, punha na gro[s]s[a] mão espalmada um punhado de pólvora, toc[a]va-lhe a brasa de um tição... e a explosão era instantânea, ra[z]ido o f[o]gacho, a pólvora estava “n[o] ponto”; se quem[a]v[a] lenta, tostando-lhe a mão, preciso se fazia b[a]ter mais. E o pilão continuava no seu *pu, pu, pô* singular, rítmico, espécie de atabaque africano, melancólico e [t]ristonh[o] como as loas do sertão.

4. Considerações finais

Como vimos anteriormente, vários foram os jornais baianos que também estiveram interessados em fomentar a publicação da produção literária local, bem como a tradução de textos de autores estrangeiros ou a reprodução de textos veiculados em periódicos que circulavam nos grandes centros urbanos situados na região sudeste do país, reservando um espaço especial em suas páginas para a divulgação de romances, poemas, contos, crônicas, trovas, novelas.

Independente do ciclo de vida longo ou curto dos nossos periódicos, a imprensa desempenhou papel relevante no desenvolvimento da literatura, popularizando-a e multiplicando os leitores. E se quisermos traçar a história da literatura na Bahia é necessário adentrarmos nos acervos documentais e lermos os periódicos que circularam para mapearmos a produção literária propriamente dita e a produção sobre a literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lizir Archanjo. *Poesia e vida literária na Bahia de 1890 a 1915*. São Paulo, 1986. Dissertação de Mestrado, USP, 1986, p.199.

BRASIL, Assis. *A poesia baiana no século XX: antologia*. Rio de Janeiro: Imago. Salvador, BA: Fundação do Estado da Bahia, 1999.

BRITTO, L. *O crime e os criminosos na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1946.

CALMON, Pedro. *História da literatura bahiana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

CARVALHO FILHO, Aloysio de. A Bahia no romance brasileiro. *Diário Oficial do Estado da Bahia*. Salvador, jul. 1923, p. 99-101. Edição especial do centenário da Independência.

HOHLFELDT, Antonio. *Deus escreve direito por linhas tortas: o romance-folhetim dos jornais de Porto Alegre entre 1850 a 1900*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SALLES, David. *Primeiras manifestações da ficção na Bahia*. Salvador: UFBA, 1973.

SERRA, Tânia Rebelo Costa. *Antologia do romance-folhetim: (1839 a 1870)*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. *Os romances em folhetins no Brasil*. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

**CAMPOS SEMÂNTICOS DE CIÊNCIA E DE RELIGIÃO
EM *MEDICINA TEOLÓGICA*
DE FRANCISCO DE MELO FRANCO**

Jéssica Correia da Silva (UFRRJ)
jessicacorreia91@yahoo.com.br

1. *Introdução*

Conforme o conhecimento se aproxima de campos ainda não investigados ou ainda tão obscuros é possível identificar conflitos entre ciência e religião nos textos iniciais do gênero divulgação científica. Com o avanço da ciência e sua propagação podemos observar certa elevação desses conflitos. Em se tratando de ciência médica podemos ver claramente como a igreja se posiciona mediante a expansão da medicina. O livro *Medicina Teológica*, de Francisco de Melo Franco, ratifica as divergências e as dificuldades da propagação desse gênero discursivo, haja vista sua rápida apreensão e refutação no final do século XVIII. Além disso, é possível evidenciar pontos de tensões que permeiam a obra de Francisco de Melo Franco, como a forma de escrita que o autor se vê obrigado a fazer uso. Ele vai preso pela Inquisição, porém anos mais tarde volta ao exercício da medicina, desta vez no Paço.

Tendo em vista uma melhor compreensão do posicionamento da igreja mediante o avanço da medicina verificou-se em *Medicina Teológica* campos semânticos ligados à ciência e à religião que nos mostram como o desdobramento da ideia de ciência médica não foi facilmente aceito. Além desses campos, encontramos expressões criadas pelo autor que aliam um vocábulo de cada campo: medicina e religião, bem como vocábulos pertencentes à ciência médica utilizadas em um contexto teológico e vice-versa.

2. *Infiltração da verdade médica num contexto teológico: as sutilezas argumentativas de Francisco de Melo Franco em seu Medicina Teológica*

Francisco de Melo Franco nasceu em Minas Gerais, em 1757 e mudou-se para Portugal tendo em vista sua formação acadêmica em Medicina na Universidade de Coimbra. Após a primeira publicação da obra *Medicina Teológica* ou *Súplica* foi preso pela Inquisição por acusação de

irreligiosidade. Segundo Lucas (1998, P. 93), em seu prontuário há acusações de heresias e negação do matrimônio, bem como é considerado “naturalista” e “dogmático”. Anos mais tarde o escritor é solto, conclui a faculdade de Medicina e vem para o Brasil a convite da arquiduquesa D. Maria Leopoldina, como médico do Paço. Suas ideias, todavia, não são aceitas e mais uma vez são mal vistas aos olhos dos integrantes da corte. Francisco de Melo Franco morre em 1823 em pleno esquecimento.

Em *Medicina Teológica*, o autor traz suas ideias consideradas iluministas e francesas. Através de uma dita súplica aos padres, a obra se apresenta diretamente aos líderes religiosos da Igreja Católica que eram responsáveis pela punição dos que eram condenados às penitências por meio da confissão. Além do mais, a sustentação para a execução de suas ideias estava justamente inserida no método confessional, pois uma vez tomada de pecado uma pessoa, logo seu corpo apresentaria sintomas e o padre poderia remediar tanto a alma como o corpo. Por isso, a obra toma como ponto de partida os três principais pecados enfrentados pelo homem, os danos físicos que causam e como podem ser remediados. Quanto à remediação, Melo Franco apresenta a necessidade de os confessores saberem a Neurologia, tratando os nervos, conectores entre corpo e alma, para que algumas doenças ou pecados sejam evitados ou curados não apenas com as penitências que por vezes se apresentaram ineficazes. Apesar disso, o autor não descarta as penitências, pelo contrário, mostra como é possível atrelar as penitências aos medicamentos e que não há problemas na emenda à base de remédios, é, antes, um modo de colaboração dos confessores com seus penitentes o receitar remédios. Todavia, observou-se ao longo do livro que não foi uma fácil tarefa introduzir todo seu conhecimento e pensamento sobre o modo de proceder dos padres. O autor utilizou-se de extrema cautela, para confrontar alguns procedimentos incoerentes sobre os métodos de tratar as doenças nos indivíduos.

Através dos tópicos dispostos abaixo encontramos vocábulos ligados à igreja e vocábulos ligados ao campo científico e como o autor interliga os dois campos através desses vocábulos. Observamos também como o autor sutilmente tenta inserir a ideia da importância e utilização da medicina, mesma que esta tenha que ser feita através do método confessional, por exercer a igreja o papel central de poder político.

3. *O bom confessor*

Segundo os teólogos, todos os confessores devem desempenhar quatro funções, sendo estas as de pai, doutor, juiz e médico. A função médica nos confessores era reconhecida por serem conhecidos como médicos do espírito, ou curas, já que cuidavam do bem-estar interior através da prescrição de penitências aos que confessassem seus pecados. Porém não cuidavam os eclesiásticos dos problemas concernentes ao corpo, à matéria, que, de alguma forma, refletia os problemas ligados ao pecado ou anunciava a provável existência ou inclinação a um determinado pecado. Ora, o exercício da medicina precisava ser inteiramente realizado, sendo todas as necessidades do ser humano supridas. Observando essa lacuna existente e ciente dessa necessidade nos confessores, o autor afirma poder a figura de o médico exercer as quatro funções (as de médico, juiz, doutor e pai) em plenitude:

Ora este nome é o de médico, porque ser médico quer dizer um sujeito que examina seu enfermo com cuidado, combina com atenção as circunstâncias da culpa, julga da sua causa com inteireza, ensina com brandura tudo quanto o penitente deve fazer para evitar seus pecados, prescreve os remédios necessários para os curar, e mesmo procura com afeto estes remédios – e eis aqui exercitado com o ofício de médico também o de juiz, de doutor e de pai.(FRANCO, 1994, p. 10)

Apesar de parecer pretensioso por parte do autor uma proposta de agregação centralizada no médico não se deve esquecer que a visão de confessor enquanto médico não abrangia todos os problemas corporais, ou seja, doenças. Elas, por sua vez, não eram tratadas, não obtinham a atenção necessária e por vezes deixavam os organismos ainda mais propensos às consumações dos pecados. A centralização das práticas em um médico atua como um alerta para a sociedade discernir a importância dos cuidados indispensáveis não só à alma, mas também ao corpo, para que este não se torne um colaborador de práticas erradas e sim seja um auxiliar na obtenção de uma alma sadia. Além disso, um corpo não tratado estava totalmente exposto à morte, por isso torna-se tão relevante o reconhecimento da prática médica.

4. *O método confessional*

Este pensamento gerou em meu espírito um desejo de remédio a tantos males, e a Confissão foi o que logo se ofereceu como um entre todos o mais proporcionado e eficaz; porque descobrindo-se nelas as chagas do coração

humano, facilmente são conhecidas e podem ser inteiramente curadas pelos médicos, que as observam e examinam em segredo. (FRANCO, 1994, p. 4)

Sendo vista como parte da Medicina para os cristãos, a confissão constrói uma grande ponte entre o paciente e o médico, pois é através dela que os sintomas podem ser descobertos tanto para a cura física como para a espiritual. Considerada como o melhor remédio de todos, a confissão gera inocência e temor a Deus, e é por meio dela que o penitente tem a oportunidade de conseguir a emenda de seus pecados, gerando assim seu perdão. Porém atrelar a ela os remédios físicos seria a forma ideal de tratar o homem em sua completude, já que as penitências gerariam resultados na alma e os remédios físicos curariam ou funcionariam como preventivos para que não houvesse agravo de pecados. No entanto, não são todas as pessoas que buscam se confessar com os padres, pelo contrário, quando se veem tão envolvidas em pecados não buscam as correções, outras já buscaram e não conseguiram resultados através delas. Seria diferente se no momento em que se confessassem, recebessem aliadas às penitências as receitas dos remédios que controlariam toda aquela saciedade de errar, seriam muitos os que procurariam a penitência para se libertarem dos três pecados que desgovernam o organismo e punem a alma.

5. *Os três pecados*

No ato confessional, os penitentes expõem sobre quais pecados os têm assombrado. Sendo muitos os tipos de pecados preferiu-se tratar aqueles que ferem a moral, por exporem o indivíduo e sua problemática à sociedade. Não só os penitentes que são cidadãos comuns, mas também os eclesiásticos, que por vezes são acometidos de pecados como, por exemplo, os ligados à lascívia. Dentre os vícios que acometem os fiéis e faz deles escravos ressaltam-se os da cólera, da bebedice e o da lascívia. Todos os três não foram combatidos com êxito por meio apenas de penitências como os jejuns, as leituras das Escrituras ou dos cânticos de Salmos. Por tal fato, encontramos as características desses pecados, o que eles causam no organismo, seus métodos de cura e a importância de serem compreendidos e tratados como doença.

6. *A ideia de os confessores receitarem remédios como um método de penitência*

O uso de medicamentos age como facilitador para todos aqueles que buscam sua salvação, uma vez que sirva como método preventivo no caso de algumas doenças e ajude ao penitente que queira corrigir sua postura pecaminosa. Seria o confessor o primeiro a querer receitá-lo por compaixão dos errantes que muitas vezes tentam corrigir-se com remédios morais e não o conseguem. Cabe considerar que não é menos íntegro emendar-se através de remédios, afinal a busca pela santidade deve ser o alvo. Nesse caso, a medicina colabora para que um indivíduo largue um erro ou até mesmo nem chegue a errar: basta que os confessores receitem remédios. Principalmente nos casos de enfermidades que não se emendam através de jejuns e leituras da Sagrada Escritura, como é o caso da bebedice. Além de tudo, “os remédios em si não são pecaminosos” (FRANCO, 1994, p. 126) e:

Examinem os senhores confessores a todos os seus penitentes sobre este ponto e acharão ser certo que ainda muitos dos que por estado são chamados a estes recursos morais ou exercícios de piedade faltam a esta obrigação; e daí, digam-me: que hei de esperar daqueles que não têm para sua vida outra regra mais que sua vontade? Ora se geralmente os cristãos não recorrem a Deus, à oração, à penitência no tempo dos ataques da concupiscência, ou se algum recorre é com indigna tibieza, para que se há de estranhar a exibição dos remédios físicos se tira o proveito da tentação? (FRANCO, 1994, p. 106)

Receitando remédios, mais pessoas procurariam retificar a postura errante. Aquele que não costumava realizar a confissão veria como é importante revelar suas dificuldades tendo em vista a medicação e a busca pela virtude.

7. *Os remédios*

A ideia de os padres receitarem medicamentos físicos para aqueles que quisessem emendar-se de algum vício ganha força ao longo da narrativa. Uma vez formulados os “remédios teológicos” (FRANCO: 1994, p. 6), faltaria aos confessores os modos de procedimento dos remédios físicos, posto que lhes faltassem o conhecimento de quais seriam aconselháveis em cada caso. Para tanto, encontramos não apenas receitas de formulação de medicamentos, mas também de hábitos que se adequariam melhor a cada paciente. Por tal fato, julga o autor ser tão importante a confissão: cada paciente receberia uma orientação médica, com determinadas atividades, tipos de remédios e posologia, como ocorre em uma

consulta clínica. Estes remédios seriam vistos como suas penitências, principalmente por terem um sabor amargo ou ruim. Em *Medicina Teológica*, encontramos aconselhamentos de quais exercícios deveriam ser usados nos que padeciam de amor, como deveria ser o retiro do que se encontrava ebrioso, além de capítulos exclusivos com os ingredientes e modo de preparo específicos para os três maiores vícios e a posologia dos mesmos em relação a cada tipo de pessoa ou do grau de alcance do pecado nela.

8. *Vocábulos em destaque*

Através dos pontos destacados acima encontramos por vezes a utilização de campos semânticos pertencentes à ciência médica inseridos em um método confessional, sendo este um procedimento completamente religioso. A inserção de ideias como a de que um bom confessor é aquele que tem certo conhecimento medicinal, o método de receitar remédios que é comumente visto na clínica poderia ser encontrado na confissão como um método de consulta clínica e a ideia de uso de remédios como penitências. E é dessa forma, com essa junção de vocábulos extraídos de fontes tão opostas, que Melo Franco expressa suas ideias da necessidade da medicina na vida desses confessores/pacientes.

9. *Conclusão*

A súplica feita por Francisco de Melo Franco nada mais é do que a tentativa de a instauração do poder da medicina clínica na sociedade luso-brasileira. Através de sua narrativa percebemos os meandros que o autor usa para fazer valer dois conceitos fundamentais: a importância do estabelecimento dos cuidados clínicos, e, por consequência, o uso de medicamentos. É interessante ressaltar como os conceitos de pecado e doença são vistos sobre um mesmo prisma e não como dois casos isolados, ou até mesmo uma má concepção de um fator desencadeando-se no outro. Sob essa ótica, percebe-se como os dois eram um para o autor, que é feliz na tentativa de unificá-los e de trabalhar a questão da necessidade dos cuidados corporais através da Medicina e da inserção medicamentosa na vida das pessoas que até morriam por não terem a saúde assistida. O autor inicia o texto com um comportamento modesto e cauteloso e ao longo do texto cresce e deixa florescer seus ideais. Diz Lucas:

Neste ponto, o escritor, já calejado de castigos, adota cerrada e piedosa argumentação, sem deixar um momento sequer de exercer a apologia da Igreja e de seu magistério sobre as almas. Seu estilo labiríntico de certa forma oculta ou dissimula opiniões heréticas. (LUCAS, 1998, p. 94)

Melo Franco consegue, sutilmente, transformar um ideal que à primeira vista parece impróprio e inconcebível a um ideal fundamental, como por exemplo, a questão do uso de remédios como penitências. Apesar de afirmar em *Medicina Teológica* ser consciente de que suas ideias dificilmente serão aceitas, confronta sutilmente a Igreja, afinal, ela deve ser a maior interessada em preservar a saúde e a moral dos indivíduos. A moral do homem precisa ser norteada através de algo ou alguém tendo em vista os ensinamentos de conduta de vida. Por estar Melo Franco em um contexto totalmente oprimido pela força da Igreja, não tem a possibilidade de agregar as funções de saúde e moral a um médico e sim a um padre, por ser figura máxima de poder de sua realidade. Não nos esqueçamos de que as ideias francesas que foram conhecidas pelo autor de *Medicina Teológica* foram geradas em um país totalmente diferente, que passou por uma revolução histórica e não sofria mais uma imposição tão forte do Clero. O autor deixa através de sua obra dados relevantes que apontam para as tensões que ocorreram entre a ciência e a religião no nascimento do gênero divulgação científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo. *A literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: Eduff, 1986, vol. 2.

FRANCO, Francisco de Melo. *Medicina teológica*. São Paulo: Giordano, 1994.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *As palavras e as coisas*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LUCAS, Fábio. *Luzes e trevas*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NUNES, Rossana Agostinho. *Nas sombras da libertinagem: Francisco de Melo Franco (1757 -1822) entre luzes e censuras no mundo luso-brasileiro*. Niterói, 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universi-

dade Federal Fluminense. Disponível em:
<<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1456.pdf>>. Acesso em: 15-08-2012.

OPARIN, A. *A origem da vida*. 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Global, 1989.

SARAIVA, José Hermano. *História concisa de Portugal*. 21. ed. Lisboa: Europa-América, 2001.

COERÊNCIA, COESÃO E SUCESSO ESCOLAR EIXOS TEMÁTICOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO⁵⁰

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (UFBA/IFBaiano)
osvaldobarretojr@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

No âmbito da educação básica, coerência e coesão são fatores de textualidade constantemente tomados como parâmetros para definir/avaliar o desempenho escolar de estudantes, tanto do ensino fundamental, quanto do médio. Isso pode ser constatado nos documentos que parametrizam e orientam a educação nacional (Parâmetros e Orientações Curriculares), nas matrizes das avaliações de larga escala (Prova Brasil, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outras) e por meio das falas dos professores em momentos de avaliação conjunta⁵¹.

De imediato, convém salientar que a valorização desses fatores não é feita somente por professores de língua portuguesa, mas por docentes das diversas áreas do conhecimento. É comum, por exemplo, ouvirmos professores dizerem que determinado(s) aluno(s) não escreve(m) com coerência, ou não apresenta(m) coesão em seus textos. Sem nos aprofundarmos na discussão acerca do que desejam, realmente, “expressar” ao emitirem tais pareceres - já que não pretendemos investigar o conhecimento dos docentes sobre tais fatores de textualidade – uma coisa nos parece produtora: tais aspectos, relacionados à habilidade de produzir textos, são considerados relevantes, para avaliar os alunos da educação básica.

Essas constatações evidenciam que as proposições oficiais para a educação brasileira, bem como as concepções dos professores sobre o que seja um texto, são influenciadas pelos avanços ocorridos nos estudos

⁵⁰ Artigo elaborado para discutir os eixos temáticos que nortearam a elaboração do projeto de tese intitulado “Coerência, coesão e sucesso escolar entre alunos do Ensino Médio”, que vem sendo desenvolvido (2012) no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia e é orientado pelo professor Dr. Paulo Roberto de Holanda Gurgel.

⁵¹ Tomamos como exemplo de avaliação conjunta, durante a qual percebemos a questão aqui mencionada, o Conselho de Classe Bimestral da instituição de ensino onde trabalhamos, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Senhor do Bonfim.

linguísticos, a partir da década de 60 do século XX, sobretudo aqueles empenhados no âmbito da linguística textual, haja vista que o desenvolvimento desses estudos possibilitou-nos passar do nível da sentença ao do texto, tomando este como objeto de estudo da área de linguagem. Com isso, escolas, professores e órgãos oficiais começam a conceber as habilidades voltadas à produção textual como relevantes para a formação dos alunos, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Assim, principalmente no contexto de abrangência das disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, as capacidades de memorização de informações e de normas da gramática⁵² deixam de ser o foco das atenções dos professores, para darem lugar também às habilidades relativas à leitura e produção e textos; destacando-se, nesse contexto, os critérios de textualidade centrados no texto, a saber: coerência e coesão. Nessa perspectiva, as práticas docentes tentam incorporar as proposições dos discursos oficiais, acerca da formação de nossos jovens estudantes; já que não se prega mais apenas “a clássica necessidade” de dominar regras da gramática, mas também a de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, pois:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (MEC, 2000, p. 18)

Como se pode notar, os *Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MEC, 2000) defendem que a capacidade de ler/produzir textos deve ser priorizada na escola, já que, por meio do texto, o sujeito entende, se faz entender e se constitui como ser humano. Os PCN, portanto, assumem um posicionamento sociointeracionista acerca da linguagem humana, compreendendo o texto como meio de ação, de diálogo, de entendimento do outro e de constituição de si mesmo. Por essa razão, defende que as atividades pedagógicas no âmbito do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa devem priorizar a interação social, a atividade que direciona/norteia nossa relação com a língua.

⁵² Gramática aqui é uma referência à Gramática Normativa, que prescreve normas para o uso “correto” da língua.

Partindo dessas constatações, voltamos nossos interesses epistemológicos para o estabelecimento de correlações entre fatores de textualidade e desempenho escolar de estudantes do ensino médio, desenvolvendo, por meio do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, pesquisa que tem como eixos temáticos a coerência, a coesão e o sucesso escolar. Desse modo, buscamos, a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos da linguística textual e da sociologia de Bourdieu, estabelecer correções entre coerência, coesão e sucesso escolar para descrever e analisar o desempenho de alunos do ensino médio, mais especificamente, daqueles que cursam o primeiro ano do ensino médio no Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim.

Por conta desse empreendimento de pesquisa, produzimos este artigo para discutir os eixos temáticos que fundamentam a nossa proposta. Para isso, respaldamos nossas colocações com as ideias de Antunes (2005), Koch (2007) e Halliday e Hasan (1976), dialogando com esses autores sobre coerência e coesão textuais. Além disso, acionamos Lahire (1997), com o intuito de explicitar nossas concepções sobre sucesso escolar. Dessa forma, pretendemos debater os pilares conceituais do nosso projeto de pesquisa em educação, para, se possível, dialogar saberes com outros pesquisadores a respeito dessas questões.

2. A noção de texto e o desenvolvimento da linguística textual

Segundo Marcuschi (2008, p. 88), o desenvolvimento da linguística durante o século XX, notadamente a partir das décadas de 1950-1960, fez surgir áreas eminentemente interdisciplinares, como a linguística do texto, a análise do discurso, a análise da conversação, a sociolinguística, a psicolinguística, dentre outras. Neste ponto de nosso artigo, voltamos nossas atenções para a linguística do texto ou textual, a fim de entender como o texto – objeto de estudo desta área da linguística – vai sendo definido, à medida que os estudos avançam.

Primeiramente, é preciso salientar que, ao deslocar o interesse de estudo do nível da frase (fonema, morfema, lexema) para o nível do texto, a linguística textual passa observar a língua em uso, evitando a visão estruturalista e a descrição puramente formal, para abarcar as funções sociocomunicativas relativas à articulação da língua (MARCUSCHI, 2008); considerando que, ao usar a língua para fins de interação social, o homem o faz na forma de textos, e não usando palavras ou enunciados isolados.

Koch (2009) defende que a linguística textual passou por três fases de desenvolvimento, durante as quais o conceito do seu objeto de estudo – o texto – foi sendo reformulado, conforme os critérios acionados para defini-lo. Da metade da década de 1960 até meados de 1970 (fase inicial da linguística textual), os estudiosos definiam texto como “uma frase complexa” ou “unidade linguística mais ampla, superior à sentença”; isso sugere que, nessa fase, o texto era definido por sua extensão, e os estudos linguísticos demonstravam preocupação com os mecanismos interfrásticos (partes do sistema gramatical), responsáveis pela manutenção das relações de referência em um texto.

Ainda nessa primeira fase, alguns estudiosos propuseram a construção de gramáticas textuais, cujas tarefas básicas seriam as seguintes:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) Levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) Diferenciar as várias espécies de texto. (KOCH, 2009, p. 5)

Tentava-se, dessa forma, identificar os critérios que garantem o estatuto de texto a um produto edificado com a língua, a fim de definir “[...] uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana [...]” (KOCH, 2009, p. 6), pois, já naquela época, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o falante de uma língua é capaz de definir se há coerência ou não num aglomerado de palavras. Nesse contexto, o texto passa a ser concebido como signo linguístico socialmente compartilhado, por isso, devia ser o foco de interesse da linguística, que deveria abordar os seus aspectos sintático-semânticos. O texto passa, então, a ser concebido como a unidade básica utilizada para a comunicação/interação humana. No entanto, nessa fase, o empreendimento das gramáticas textuais não fora concretizado e ainda predominava uma concepção que, de certa maneira, “limita” a função de texto, pois este era definido como um produto acabado.

Os interesses sobre o texto aumentam, e a linguística assume, a partir da segunda metade da década de 1970, uma perspectiva mais pragmática, que se interessa pelo contexto comunicativo-contextual que perpassa a produção/recepção do texto. Assim, não apenas questões linguísticas (aspectos sintático-semânticos) são valorizadas, como também aspectos ligados à situação de comunicação, considerados pragmáticos.

Assim, na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano. (KOCH, 2009, p. 14)

Nessa visão, o estudo do texto assume contornos pragmáticos, haja vista que, na concepção de alguns estudiosos, a compreensão de aspectos relacionados à produção/recepção de produtos da língua e se seu funcionamento engendra questões pragmáticas, não linguísticas, pois o uso da língua constitui uma ação social, que envolve seres sociais, com finalidades específicas. Desse modo, o texto deixa de ser visto como um sistema de signos (primeira fase) e passa a ser concebido como um sistema de atividades, realizadas com intuito de estabelecer comunicação, obter informação, manter contato, automanifestar-se, expressar-se etc. (KOCH, 2009)

Nesse momento dos estudos da linguística do texto, devido à importância dada aos fatores pragmáticos, a noção de contexto (situação de comunicação) assume bastante relevância. Além disso, Charolles (1983 *apud* KOCH, 2009, p. 20) propõe que a coerência textual seja considerada um “princípio de interpretabilidade do discurso”. Assim, sugere que não há possibilidade de existir sequências de enunciados totalmente incoerentes, pois “[...] numa interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido”.

Ao focar os aspectos pragmáticos, essa fase valoriza as ações mediadas por meio da língua; assim, volta-se para a enunciação, evidenciado as ações que movem a construção de um texto, tais como: a intenção de alcançar determinado objetivo e as condições necessárias para a concretização dessa intenção. Ou seja, ao produzir um texto, “[...] o enunciator realiza atividades linguístico-cognitivas com o intuito de garantir a compreensão e estimular, facilitar ou causar a aceitação.”. (KOCH, 2009, p. 17)

As pesquisas e suas respectivas contribuições teórico-metodológicas desenvolvidas durante a primeira e segunda fases da linguística textual representaram avanços importantes nos estudos sobre a língua, pois proporcionaram a inserção do texto como objeto de estudo, priorizando as nuances comunicativas e interacionais envolvidas nas relações entre sujeitos intermediadas por ações verbais. Isso gerou, numa terceira fase (década de 1980), o que Koch (2009) denomina de virada cognitivista,

que sucedeu outra virada, a pragmática (segunda fase, a partir de meados da década de 1970), e assume a consciência de que:

[...] todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tónica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais [...], mas certamente também por ocasião da atividade de compreensão de texto. (KOCH, 2009, p. 21)

Assim, passa-se a conceber o texto como partícipe do tripé através do qual a interação se estabelece, tendo o autor e o leitor como os outros dois elementos dessa tríade. Nessa perspectiva, os processos de leitura e materialização de produtos da língua são ações que possibilitam a interação entre autor, texto e leitor. Nesse ponto de vista, ler e produzir textos são ações que engendram diversos tipos de conhecimento: de mundo, linguístico, enciclopédico, sociointeracional, ilocucional, comunicacional e metacomunicativo⁵³.

Essa terceira fase inova, pois, ao elencar aspectos cognitivos envolvidos na produção de textos, sem se esquecer das questões interacionais já apontadas nas fases anteriores. O texto assume aspecto de produto linguístico sociocognitivo e interacional, por meio do qual os interlocutores interagem, participando de um jogo de negociação de sentidos. Portanto, o sentido do texto não é tido como algo dado, acabado, mas em construção, dependente do contexto de produção/recepção ou interação e dos conhecimentos adquiridos pelos interlocutores ao longo da vida.

Assimilando aprofundamentos desenvolvidos durante as fases anteriores, como a proposição das gramáticas textuais (primeira fase) e os aspectos pragmáticos (segunda fase), alguns estudiosos propuseram que há alguns fatores responsáveis pela materialização de um texto (produto sociocognitivo e interacional dotado de sentido global, estruturado a partir do encadeamento lógico de suas partes). A respeito disso, destacamos

⁵³ Devido às limitações impostas pela estrutura e extensão do gênero "artigo científico", não se explicitará em que consiste cada um desses tipos de conhecimento. Se desejar aprofundar essa discussão, recomenda-se a leitura do capítulo 3 da obra *Introdução à Linguística Textual* (KOCH, 2009).

Beaugrande & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2009, p. 29), que constituíram uma das principais contribuições desse período, afirmando que a textualidade (estado de ser de um texto) depende dos seguintes princípios de construção textual do sentido: coerência e coesão (centrados no texto); intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade (centrados nos usuários).

Antunes (2005, 2009) pondera que coerência e coesão são indissociáveis, porque, para ela, existe uma vinculação tão forte entre os elementos linguísticos do texto e o seu sentido global que a harmonia semântica depende da adequada seleção, organização e posicionamento dos constituintes da língua que estabelecem elos responsáveis pela progressão dos sentidos (coesão sequencial) e pela associação (coesão referencial) de palavras entre as diversas partes do texto (orações, períodos e parágrafos). Assim, uma unidade semântica dotada de significação global depende das relações estabelecidas entre suas partes constituintes (partes do texto que convergem para a criação do sentido global).

Em geral, a coesão tem sido definida como um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a prover e assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto. A afirmação de que uma sequência aleatória de palavras ou de frases não constitui um texto encontra um de seus fundamentos na propriedade da coesão. Com efeito, uma característica distintiva das realizações textuais é a inter-relação existente entre seus componentes, ou a propriedade de que os elementos linguísticos, no texto, estão vinculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. (ANTUNES, 2009, p. 78)

Dessa vinculação resultam *a continuidade e a unidade semânticas* necessárias para que a superfície do texto se mostre coerente, tenha sentido e seja interpretável. (*idem*)

De fato, para assumir uma uniformidade semântica, que o torne compreensível a quem lê, o texto precisa ser organizado de modo que suas sequências maiores (parágrafos) e as menores (orações e períodos) estabeleçam elos que contribuam para a constituição do sentido global do texto. Esses elos são também garantidos pelos recursos de coesão que existem na língua, daí a indissociabilidade entre coerência e coesão.

3. *Sucesso escolar entre alunos do ensino médio*

Alicerçados na pesquisa de Lahire (1997) sobre o sucesso escolar nos meios populares, defendemos, neste texto, que o desempenho escolar

de estudantes do ensino médio não pode ser explicado a partir de uniformização de conceitos ou de leituras de dados macrosociais; mas sim por meio de configurações familiares específicas que nos auxiliem a compreender como, no universo familiar, esses discentes encontram disposições favoráveis ao sucesso.

Quando abordamos a questão das disposições favoráveis ao sucesso, estamos fazendo referência, mais especificamente, às práticas de leitura e escrita, desenvolvidas no meio familiar, que suscitam aprendizagens mais sintonizadas com os saberes estimulados/desejados pela escola. Assim, “hipotetizamos” que, se, no seio das configurações familiares, o aluno é levado a desenvolver comportamentos sintonizados com questões referentes à organização da rotina, à obediência das normas, ao diálogo de temas etc., ele poderá desenvolver condições favoráveis ao sucesso; já que, ao estar na escola, o aluno “não se chocará” com um mundo tão diferente do seu.

Sobre essa questão, convém acionarmos Bourdieu & Passeron (2010), pois, para esses pesquisadores, a aprendizagem que desenvolvemos sobre a língua envolve, sobretudo, o tipo de relação que desempenhamos com ela e com a cultura. Isto é: a apreensão cognitiva acerca de questões linguísticas – normas gramaticais, aspectos globais relativos à produção de um texto, questões de sequenciamento e referenciamento textuais, dentre outras – mantém estreita relação com as aprendizagens sociais desenvolvidas, para fins de interação verbal. Assim, o sujeito que aprende a falar uma língua, o faz conforme as circunstâncias socioculturais em que vive.

Ademais, aprender uma língua envolve compreender os usos sociais da mesma; por essa razão, os PCN (MEC, 2000) assumem um posicionamento sociointeracionista da linguagem humana, defendendo um processo de ensino/aprendizagem focado nos processos de interação que consubstanciamos por meio da língua. Nessa perspectiva, o aluno é um sujeito que interage socialmente por meio de textos, os quais tornam possível construir saberes, conhecer o outro, a si mesmo e também se fazer conhecer. Portanto, o aluno é concebido como um sujeito que edifica outros textos. (MEC, 2000)

Ao valorizarem as habilidades relacionadas à produção de textos, as proposições oficiais para a educação brasileira desenham um perfil de aluno capaz de usar a língua portuguesa, adequando-as às diferentes situações de comunicação de que participamos na vida cotidiana. Para isso,

precisa produzir textos; já que atuar socialmente, por meio da língua, implica produzir textos. Essa projeção pode ser lida nas matrizes das avaliações de larga escola, como o ENEM, por exemplo. Levando-se em conta que, em nossa época (2012), a concepção de texto encontra-se assentada nos estudos da linguística textual, presume-se, então, que o bom produtor de textos seja um conhecedor dos fatores da coerência e da coesão, sem os quais fica difícil (ou quase impossível) produzir um texto.

Essa lógica pode ser notada na matriz da prova de redação do ENEM, que descreve cinco competências, relacionadas à capacidade de produzir um texto do tipo dissertativo-argumentativo, em que o candidato desenvolva ponto de vista sobre o tema apresentado. Dentre as competências descritas, podemos notar que três mantêm estreita relação com os fatores da coerência e da coesão. Vejamos:

- I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- III- *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.*
- IV- *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.*
- V- *Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.* (MEC-INEP, 2011, p. 4, grifos nossos)

No excerto acima, destacamos as competências III, IV e V, por considerá-las diretamente relacionadas aos fatores da coerência e coesão textuais. A competência III diz respeito à capacidade de organizar informações para estruturar um todo coerente, que faça sentido; ou seja, que seja inteligível, permitindo a interação consciente entre autor, texto e leitor. Na verdade, diz respeito, pois, à coerência, ao princípio de interpretabilidade que faz de um conjunto de palavras um texto. A competência IV evidencia a necessidade da articulação adequada entre fragmentos de um texto, isto é, faz referências aos elementos coesivos que tornam possível a construção da argumentação. A competência V, ao focar a necessidade de fechamento lógico do texto, por meio da apresentação de uma proposta de solução que respeite os direitos humanos e que se arti-

cule, de forma coerente, com as outras partes do texto, também se insere entre os aspectos da textualidade, que denominamos coerência e coesão.

Segundo o manual intitulado “A redação do ENEM” (MEC-INEP, 2011), para a avaliação de cada competência, serão considerados seis níveis de proficiência escrita (do nível 0 ao 5). Se analisarmos o nível mais elevado de cada uma, perceberemos, com mais nitidez, a relação das competências III, IV e V com os fatores de coerência e coesão.

Nível 5 da Competência III (Excelente – 1000 pontos): Seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. (MEC-INEP, 2011, p. 7)

Nível 5 da Competência IV (Excelente – 1000 pontos): Articula as partes do texto, sem apresentar inadequações na utilização dos recursos coesivos. (MEC-INEP, 2011, p. 8)

Nível 5 da Competência V (Excelente – 1000 pontos): Elabora proposta de intervenção inovadora relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida em seu texto. (MEC-INEP, 2011, p. 9)

Pelo exposto, notamos que os níveis máximos de pontuação nas competências III, IV e V, atribuídos aos candidatos com desempenho tido como excelente nessas competências, são alcançados por aqueles que conseguem:

– selecionar e organizar informações, fatos e opiniões, para construir uma unidade linguística repleta de sentidos; ou seja, um conjunto de palavras que construa um todo inteligível e interpretável. Isso é coerência, que, segundo Beaugrande & Dressler (*apud* KOCH, 2009, p. 40), “[...] diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa superfície veiculadora de sentidos.”;

– utilizar os recursos coesivos⁵⁴ (paráfrase, paralelismo, repetição propriamente dita, substituições gramatical e lexical, elipse, seleção de palavras, uso de conectivos), para estabelecer relações adequadas entre diferentes partes do texto. Assim, ao valorizar a adequada articulação entre diferentes partes do texto, observando os recursos operacionalizados para proporcioná-la, esse nível foca-se na coesão textual; já que “[...] a

⁵⁴ Para enumerar os recursos coesivos, acionamos a proposta de Antunes (2005, p. 51), que afirma que a coesão visa a estabelecer três tipos de relações textuais (reiteração, associação e conexão), garantidas por procedimentos (repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos), os quais se desdobram em diversos recursos.

continuidade que se instaura pela coesão é fundamentalmente uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica [...]” (ANTUNES, 2005, p. 50);

– elaborar proposta de intervenção relacionada ao tema e que se articule com a discussão desenvolvida no texto; ou seja, que mantenha a progressão temática e não contradiga o que foi defendido antes. Portanto, é preciso se preocupar com a lógica do que se diz, com a inteligibilidade das diferentes partes do texto. Isso também é coerência.

Poderíamos acionar outras avaliações (SAEB⁵⁵, ENCCEJA⁵⁶, Prova Brasil etc.), ou até exemplos de outra ordem, para demonstrar que, na escola contemporânea, coerência e coesão são fatores frequentemente associados ao sucesso escolar de alunos da educação básica ou, mais especificamente, do ensino médio, que é o nível de escolaridade sobre o qual assentamos nossos interesses epistemológicos. No entanto, consideramos que, para este artigo, os exemplos extraídos da matriz da prova de redação do ENEM são suficientes, até porque, em nossa sociedade, o sucesso no ensino médio costuma ser atrelado à conquista do estudante a uma vaga na universidade; coisa que, atualmente (2012), é conseguida mediante o rendimento obtido no ENEM⁵⁷.

4. Considerações finais

Pelo exposto, parece-nos pertinente estabelecer correlações entre coerência, coesão e sucesso escolar entre alunos do ensino médio; já que estar na escola implica lidar com a língua, numa abordagem que, em muitos casos, se distancia da realidade e do capital linguísticos do aluno. Assim, o desempenho desses discentes depende também das formas de interação com a língua que ele apreendeu com seus pares, principalmente no contexto familiar.

⁵⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁵⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

⁵⁷ O SISU (Sistema de Seleção Unificado), organizado pelo Ministério da Educação do Brasil, é responsável pela seleção de estudantes para cerca de 109 mil vagas, distribuídas entre universidades públicas e institutos federais de educação. Esse sistema utiliza o resultado do ENEM para fazer a seleção dos estudantes.

Concebemos, pois, que configurações familiares nas quais os sujeitos são levados a desenvolver experiências positivas de leitura e escrita, condizentes com os fatores de interpretabilidade e de comunicabilidade de um texto, com as diversas funções da escrita (informar, normatizar, estabelecer rotinas etc.), suscitam em seus filhos disposições favoráveis ao sucesso escolar; considerando que a relação pedagógica é uma situação de comunicação que envolve relações de poder e de afirmação de um saber sobre o outro (BOURDIEU & PASSERON, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Harlow Essex: Pearson Education Limited, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, R. *SISU teve 798 mil inscrições nas primeiras 12 horas, segundo MEC*. Brasília: Folha.com, 07-01-2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1031292-sisu-teve-798-mil-inscricoes-nas-primeiras-12-horas-segundo-mec.shtml>>. Acesso em: 15-03-2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC-INEP. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 15/03/2012.

_____. *A redação do ENEM*. Brasília-DF, outubro de 2011. Disponível em:

<<http://estaticog1.globo.com/2012/07/30/GuiadoparticipanteredacaoENEM2012.pdf>>. Acesso em: 15/07/2012.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25-03-2012.

MEC-SEC. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 18-46.

CONDICIONAIS PREDITIVAS NO DISCURSO POLÍTICO

Maria do Rosario Roxo (UFRRJ)

rosarioroxo@gmail.com

Monique Gusmão Sampaio (UFRRJ)

1. Introdução

Na linguagem, as condicionais incluem investigações científicas pertencentes a um repertório teórico e metodológico diverso, contribuindo para o entendimento das construções condicionais seja na perspectiva lógico-semântica em que prevalece a noção de que a condicionalidade se relaciona à dicotomia hipótese/realidade (AZEREDO, 1993) seja na perspectiva funcional em que as orações condicionais antepostas são entendidas como um ponto de referência ou um tópico discursivo (NEVES, 2000).

A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em cinco (5) discursos políticos, retirados do site <http://www.americanrhetoric.com>, sendo assim intitulados: *Statement on the Articles of Impeachment* de Bárbara Jordan; *The Great Arsenal of Democracy* de Franklin Delno Roosevelt; *Remarks To The U.N. 4th World Conference on Women Plenary Session* de Hillary Clinton; *Adress To The Greater Houston Ministerial Association* de John F. Kennedy e *The Man With The Muck-rake* de Theodore “Teddy” Roosevelt.

Com base na linguística cognitiva, parte-se da hipótese de que as operações de emparelhamento sintático, semântico e pragmático que contribuem para o significado global das construções condicionais predictivas em termos da natureza persuasiva do discurso político.

2. Linguística cognitiva: princípio da escassez do significante

Segundo a linguística cognitiva, os enunciados produzem uma significação composta de uma construção mental expressa pela ligação existente entre o conhecimento prévio e a linguagem utilizada na cena comunicativa.

Com relação ao princípio da *escassez do significante* Salomão (1999) explica que a, na língua natural, a forma linguística por si só não expressa tudo que se quer comunicar em um determinado contexto. Essa

visão aponta para a perspectiva de que os fatores extralinguísticos não estão à margem, mas se integram à forma linguística e a significação é fundada por processos cognitivos de diferentes naturezas como explica Chiavegatto (*op. cit.*, p. 85) ao mencionar o tratamento da análise dos usos linguísticos baseado nas pesquisas cognitivas:

Na medida em que as pesquisas cognitivas baseiam-se na observação das experiências reais de uso da língua, em contextos de interação linguística natural e socialmente estabelecidos, os *corpora* são produzidos por falantes-ouvintes reais, inseridos em interações social e culturalmente validadas, sujeitos a regras sociais, a protocolos culturais, as características grupais (...).

As análises estão fundadas em bases empíricas, partem da interpretação das construções linguísticas fundamentada no aparato conceptual que armazena os conhecimentos das experiências físicas, sociais, psicológicas, históricas e culturais, coletivas ou individuais, nelas fixadas, embutidas por meio de diferentes processos nas construções linguísticas.

A natureza da análise linguística em que se consideram a forma e os fatores culturais, situacionais, psicológicos, socioculturais reforça a noção de língua como “um instrumento que empregamos para expressar pensamentos e interagir em sociedade” (CHIAVEGATTO, 2009, p. 81). Portanto, entende-se que o significado na linguagem não se origina de um agrupamento de regras a serem cumpridas, mas sim, de um conjunto de princípios que se moldam mediante as necessidades e experiências dos indivíduos na cena comunicativa.

3. Visão cognitivista das construções condicionais

Em termos da Lógica Formal, o significado das construções condicionais, centrado na noção de que há um vínculo de verdade ou a falsidade entre os conteúdos *se p e q* “equivale às condições estáticas de sua verificação em um modelo” (SALOMÃO 1999, p. 63), modelo este em que a estrutura linguística se figura como um objeto autônomo e imutável de acordo com os paradigmas teóricos que mantêm uma noção estática do significado, excluindo outras bases de investigação ligadas aos processos da interpretação das construções condicionais no contexto de uso.

No estudo das construções condicionais em inglês, sob a perspectiva cognitivista, Sweetser (1990) parte do pressuposto de que uma “teoria da condicional” não deve ser definida apenas em termos lógicos, de modo que se possa atribuir um valor de verdade aos conteúdos de *p e q*. Na linguagem, os falantes utilizam-se da condicional para estabelecer outros tipos de conexões entre *p e q*, conexões estas que não são resultado

de uma operação lógica em que a conclusão é validada dentro dos próprios limites das proposições p e q .

Dessa perspectiva, Sweetser considera que o funcionamento da condicionalidade liga-se a domínios cognitivos distintos em que se configuram as *condicionais de conteúdo*, *condicionais epistêmicas* e *condicionais pragmáticas*, como veremos nos itens a seguir.

3.1. Condicional de conteúdo (preditiva)

No domínio do conteúdo⁵⁸, estabelece-se uma relação causal entre eventos, ou estado de coisa, do mundo descrito. Desse modo, o evento descrito na prótase causa a realização do evento descrito na apódose como exemplifica Sweetser (1990, p. 114) ao citar a sentença “Se Mary for, John irá”.⁵⁹ Segundo a autora, a conexão entre o antecedente “se p ” e o conseqüente “ q ” revela a seguinte interpretação semântica: a possibilidade da ida de Mary possibilita a ida de John ou se Mary não for John também não irá.

Nas construções condicionais de conteúdo, Sweetser entende que existe um conjunto de fatores que possibilita a interpretação semântica de causa, considerando-se as circunstâncias em que um evento descrito na prótase é entendido como o que causa ou o que possibilita a realização do evento descrito na apódose. Desse modo, o estudo das condicionais denominadas de conteúdo desvincula-se da “concepção semântica clássica, segundo a qual a significação corresponde às condições de verificação de uma enunciação” (SALOMÃO, 1997, p. 25).

3.2. Condicional epistêmica

No caso das condicionais epistêmicas, a relação de causalidade estabelece-se a partir do evento descrito na prótase, que atua como condição suficiente para que se conclua a validade da proposição expressa na apódose, como no exemplo “Se John foi àquela festa, ele estava tentando enfurecer Miriam” (*If John went to that party, (then) he was trying to in-*

⁵⁸ As denominações “condicional de conteúdo” (SWEETSER, 1990) e “condicional preditiva” (DANCYNGIER, 1992) serão utilizadas de modo equivalente nesta pesquisa.

⁵⁹ A sentença no original é: “If John went to that party, (then) he was trying to infuriate Miriam”

furiate Miriam). Nesse exemplo, o conhecimento de algo relatado na prótase causa a conclusão revelada na apódose, evidenciando que, na linguagem, a interpretação da condicional epistêmica supõe um tipo de conexão cuja natureza torna possível determinado raciocínio, considerando a relação entre o conhecimento e a conclusão sobre algo.

Sweetser acrescenta que a condicionalidade é entre “estados epistêmicos ao invés de ser entre proposições” (*Idem, ibidem*, p. 117) de modo que alguma conexão entre conhecimento e conclusão é feita pelo falante. Sendo assim, a relação causal existe em função do conhecimento de uma situação que causa ou favorece uma conclusão.

3.3. Condicional pragmática

Na condicional pragmática (ou condicional de ato de fala), o ato de fala realiza-se condicionalmente na apódose, a partir do evento descrito na prótase.

Para analisar esse tipo de condicional, Sweetser (*Idem*, p. 118) apresenta os seguintes exemplos: “Se eu posso dizer isso, essa é uma idéia louca.” (*If I may say so, that’s a crazy idea.*) e “Se ainda não lhe pedi para fazê-lo, por favor assine o livro de registro antes de ir.” (*If haven’t already asked you to do so, please sign the guest book before you go*). Nessas construções o que está expresso na prótase influencia ou possibilita a realização do ato de fala que se configura na apódose. Em “If may say so, that’s a crazy idea.”, estabelece-se uma opinião condicionada à permissão do ouvinte e, em “If haven’t already asked you to do so, please sign the guest book before you go.”, é estabelecido um pedido caso a ação ainda não tenha sido realizada.

Ao considerar os estudos de Grice (1975), Sweetser ressalta que a prótase das condicionais pragmáticas aponta para alguma condição de relevância ou condição de felicidade na categoria dos atos de fala. Nos exemplos “Há biscoitos no armário, se você quiser.” (*There are biscuits on the sideboard if you want.*) e “Se você foi à festa, você viu John?” (*If you went to the party, did you see John?*), a autora ressalta que os atos de informar a existência dos biscoitos e perguntar se John foi visto na festa é relevante no sentido de evocar, respectivamente, questões explícitas ou implícitas referentes à classe dos atos de fala em que são consideradas.

Na análise das conexões entre “se p” e “q”, o estudo das condicionais desenvolvido por Sweetser ressalta que o esquema lógico-formal

“If-then” não apresenta as mesmas características que as condicionais de conteúdo, epistêmica e pragmática. Sob o enfoque cognitivista, Sweetser (1990) investiga as condicionais em inglês, considerando as diferentes significações originadas a partir do estabelecimento de conexões entre os eventos do mundo descrito na prótase e na apódose.

4. *Análise das construções condicionais preditivas*

A predição configura-se a partir de uma certeza de que algo irá acontecer em função de outro acontecimento, da imaginação de ações alternativas ou de realização de eventos. O trecho abaixo faz parte do discurso de candidato à presidência:

(1) If women are free from violence, their families will flourish.

(“Se mulheres são livres da violência, as famílias delas irão florescer”)

Na construção, há uma estrutura em que dois eventos que formam uma relação de causalidade, ou seja, a realização de um evento “as famílias delas irão florescer” só acontecerá em função da ocorrência de um segundo “se mulheres são livres da violência”.

A natureza da predição entre os eventos “se p” e “q” leva o ouvinte a imaginar um mundo onde uma família não pode ser feliz se a mulher sofre violência, ou seja, a violência seria uma causa para a infelicidade de uma família.

A construção condicional preditiva a seguir sinaliza que o candidato se utilizou de outro domínio, diferentemente da violência, como causa para uma família não ser feliz:

(2) If they get their way they will lead the people into a deeper it than any into which they could fall under the present system.

(Se eles conseguirem o que querem, eles vão levar as pessoas para um buraco mais fundo em que qualquer um pode cair sob o atual sistema.)

No exemplo 2, a relação de causalidade é estabelecida entre o evento *q*, “eles vão levar as pessoas para um buraco.” e *se p*, “se eles conseguirem o que querem”. A construção como um todo sinaliza que *se p* é condição suficiente para aconteça o que é descrito em *q*, sendo algo certo de acontecer do ponto de vista pragmático.

No terceiro exemplo, o candidato, por associação entre domínios, constrói discursivamente um mundo em que uma disputa entre ricos e pobres só tem significado para o mal:

- (3) If, on the other hand, it turns into a mere crusade of appetite against appetite, of a contest between the brutal greed of the “have nots” and the brutal greed of the “haves”, then it has no significance for good, but only for evil.

(Se, por outro lado, ele se transforma em uma cruzada contra o mero apetite, de uma disputa entre a ganância brutal dos “pobres” e a ganância brutal dos “ricos”, então ele não tem nenhum significado para o bem, mas só para o mal.)

Logo, o evento *se p*, “se transformar em uma cruzada com mero apetite, de uma disputa entre ganância dos pobres e a dos ricos”, é condição suficiente para que o evento *q*, “ele não tem nenhum significado para o bem, mas só para o mal”, certamente aconteça do ponto de vista pragmático.

5. Considerações finais

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a ocorrência de construções condicionais preditivas é bem frequente. Isso se deve ao fato de os políticos, em suas falas, utilizarem essas condicionais para que o público-alvo seja convencido de que os eventos descritos, numa relação de causalidade entre *se p* e *q*, acontecerão de fato.

A projeção da certeza do futuro em relação aos eventos constitui a base da atividade humana. Em outras palavras, a previsibilidade é algo inerente ao ser humano e modelos formais não são adequados para expressar, através da linguagem, as experiências, os interesses e os desejos individuais e coletivos nas relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDRESS to the Greater Houston Ministerial Association. Disponível em: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/pdf/JohnF.Kennedy-HoustonMinisterialAssociationAddress.pdf>. Acesso em: 4-5-2012.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à linguística cognitiva. Rio de Janeiro, *Matraga*, v. 16, n. 4, p. 77-96, jan./jun. 2009.

DANCYGIER, Barbara, SWEETSER, Eve. Conditionals, distancing, and alternative spaces. In: GOLDBERG, A. F. (Org.). *Conceptual structure, discourse and language*. California: University of California, San Diego, 1996.

FAUCONNIER, Gilles, TURNER, Mark. Mental Spaces: Conceptual integration network. In: GEERACRTS, Dirk (Ed.). *Cognitive Linguistics: basic reading*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 303-372.

FILLMORE, Charles. Frame semantics. In: LINGUISTIC Society of Korea. *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982, p. 111.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University Press, 1995.

Remarks to the U. N. 4th World Conference on Women Plenary Session. Disponível em:

<<http://www.americanrhetoric.com/speeches/pdf/HillaryClinton-womensrighthuman.pdf>>. Acesso em: 4-05-2012.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção de sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de fora: EDUFJF, vol. 3, n.1, jan./jun., 1999, p. 61-79.

SANTOS, K. R. G.; MACEDO, R. G. A importância da análise do discurso na comunicação política. Disponível em:

<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/A_import%C3%A2ncia_da_an%C3%A1lise_do_discurso_na_comunica%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica>. Acesso em: 15-06-2012.

STATEMENT on the Articles of Impeachment. Disponível em:

<<http://www.americanrhetoric.com/speeches/pdf/BarbaraJordan-StatementonImpeachmentarticles.pdf>> Acesso em: 4-05-2012.

SWEETSER, Eve. Conditional. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. New York Port Chester: Melbourne: Sydney. Cambridge University Press, 1990.

The Great Arsenal of Democracy. Disponível em:

<<http://www.americanrhetoric.com/speeches/pdf/FDR-ArsenalofDemocracy.pdf>>. Acessado em 4 de maio de 2012.

The Man With The Muck-rake. Disponível em:

<<http://www.americanrhetoric.com/speeches/PDFFiles/Teddy%20Roosevelt%20-%20Man%20With%20Muck-rake.pdf>> Acesso em: 17-04-2012.

CONSTRUÇÃO GRAMATICAL: MODELO DE DESCRIÇÃO DOS USOS LINGÜÍSTICOS

Maria do Rosario Roxo (UFRRJ-PIBIC)
mroxo@ufrrj.br

1. Introdução

Conhecer uma língua faz parte do trabalho do pesquisador, qualquer que seja o viés teórico e metodológico escolhidos. Esse interesse evidencia o quanto a linguagem tem sido objeto de processos epistemológicos distintos para retratar o que acontece com a língua, inscrita seja pela hierarquização do jogo e da rede de diferenças (SAUSSURE, 1971) seja pelo uso, pareado com as experiências e os conhecimentos culturais na interação comunicativa.

Na visão saussuriana, a língua, como um sistema de signos, possui unidades essenciais cujas peculiaridades se vinculam não ao jogo das diferenças simplesmente, mas das oposições, sendo uma norma para qualquer manifestação da linguagem. Na introdução do *Curso de Linguística Geral*, Saussure delimita o objeto “língua” em relação à “fala”, destacando os seguintes aspectos: (a) que a língua é um objeto único e classificável e (b) que a língua é um objeto criado a partir de um ponto de vista.

Este artigo apresenta, na primeira parte, um estudo introdutório a respeito da dimensão sociocognitivista da gramática, ilustrando, na segunda parte, estudos relativos ao tratamento cognitivista das construções condicionais do português, tomando por base Goldberg (1995 e 2005).

2. Dimensão sociocognitivista da significação na linguagem

Quando se trata do estudo e da observação do uso real da língua, o significado das construções não provém das expressões ou das palavras como unidades autônomas e suficientes. Ao contrário dessa visão, adota-se o entendimento de que essas expressões ou palavras, em sua materialidade, são “como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual” (SILVA, 1997, p. 1). A relação “linguagem-significado” evidencia o quanto é complexo seu estudo nos termos de que, cognitiva e discursivamente, os significados são processos de categorização, associados ao conhecimento de

mundo e à perspectivização de organizar e entender esse mundo. Esse viés atribui à linguagem uma natureza flexível, fora de postulações que integram aos métodos de análise investigativa os níveis de natureza estrutural ou sistêmico como mostra Silva (2004, p. 3) no seguinte trecho:

E se a função categorizadora da linguagem impõe estruturas e formas ao conhecimento do mundo, então este não é objectivamente reflectido na linguagem: em vez de o espelhar, a linguagem é um meio de interpretar e construir, de organizar conhecimentos que reflectem as necessidades, os interesses e as experiências dos indivíduos e das culturas.

Essa ênfase de a linguagem não espelhar, mas ser um meio de interpretar, põe em foco a questão de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido-em-si, mas sempre para alguém (ainda que este alguém seja si mesmo)” (SALOMÃO, 1999, p. 71). Como se nota nas palavras da autora, o sujeito produz a significação atuando na cena concreta, “investindo-a de sentido, seja com base em conhecimento consensualizado, disponível como norma de conduta, ou por conta da motivação singular de realizar objetivos localmente relevantes” (*Id. ibid.*).

Considerando as representações simbólicas nas práticas socioculturais, Salomão (1999, p. 71) afirma que as unidades linguísticas devem ser vistas a partir da noção de *interatividade* como revela o trecho destacado:

Fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido-em-si, mas sempre para alguém (ainda que este alguém seja si mesmo). Construir sentido implica em assumir determinada perspectiva sobre uma cena, perspectiva que é também mutável no próprio curso da encenação.

Na opinião da autora, as construções gramaticais adquirem o *status* de manifestar os papéis sociais e não os sentidos em si. A constituição de unidades simbólicas é resultado da ação e da interferência dos sujeitos, “seja com base em conhecimento consensualizado (o MCI da interação), disponível como norma de conduta, ou por conta da motivação singular de realizar objetivos localmente relevantes” (*Idem, ibidem*).

3. Dimensão sociocognitivista de gramática

As classes e as construções da gramática são entidades simbólicas e, portanto, significativas, sendo propriedades sintáticas motivadas, na experiência e no cotidiano, por aspectos semântico-pragmáticos, por mo-

delos cognitivos contínuos e por modelos socioculturais (LANGACKER 1987, 1990, 1991, FILLMORE, 1988; GOLDBERG, 1995). Assim, cada construção sintática reflete uma organização cognitiva determinada por parte do falante, sendo mutável no fluxo da enunciação.

Na visão da linguística cognitiva, o processo de significação da língua envolve experiências cognitivas culturais e locais, diretamente ligado ao contexto de uso. Essa base conceptual alinha-se ao pressuposto de que a estrutura linguística não é autônoma e nem se comporta de maneira uniforme ou cristalizada. Em outras palavras, além de os conhecimentos de mundo serem projetados por capacidades cognitivas na estrutura linguística, salienta-se que essas operações e conexões de domínios são situadas e definidas culturalmente na cena comunicativa como se vê em Almeida (2005, p. 159):

O conhecimento da gramática, a organização de seus diversos componentes, só pode ser evidenciado contra um cenário comunicativo, em que os atores envolvidos na atividade de comunicação encontram-se igualmente engajados na negociação do sentido.

As produções linguísticas são conceptualizadas em função dos contratos entre os participantes e dos enquadres linguísticos promovidos.

Uma descrição, em qualquer nível da língua (morfológico, sintático, semântico e pragmático), deve incluir as seguintes referências: o falante e o ouvinte, seus papéis dentro da situação comunicativa socialmente determinada. É o componente estrutural-semântico interligado à função pragmática da atividade linguística.

Considera-se que esse paradigma de estudo da gramática possibilita que a interpretação semântico-pragmática das construções condicionais seja específica a uma configuração sintática não a outra como veremos na segunda parte do artigo.

Em consequência dessa abordagem analítica, um aspecto a ser elucidado é que não basta conhecer a conjunção subordinativa condicional (“se” ou suas equivalentes) para dominar o uso da condicional. Esse é um equívoco comum quanto ao fato de se acreditar que dominando os itens (“conjunção” e nomenclaturas denominada “oração principal” e “oração subordinada adverbial condicional”) da construção condicional domina-se tal construção. Saber usar as regras da sentença condicional não garante o conhecimento da construção condicional como uma unidade simbólica com pareamento dos componentes “forma-significado”.

Essa abordagem mostra que a gramática é um inventário de unidades simbólicas, denominadas de “construções”, especificamente entendidas como unidades simbólicas, pareadas de forma e significado, sejam em qualquer extensão como veremos no próximo item.

4. *Linguística cognitiva e construção gramatical*

A linguística cognitiva tem como postulado central a negação da autonomia da linguagem como sistema que basta em si mesmo (estruturalismo) ou como um componente autônomo da mente (gerativismo) e a independência, em relação à linguagem, de outros tipos de conhecimentos, não linguísticos. Centrada na integração “linguagem e experiência de mundo”, a linguística cognitiva rompe com a análise investigativa focada no significante e na descrição do significado como sendo literal e linguístico, isolado dos conhecimentos de mundo e do contexto como se pode verificar nas citações destacadas:

A marca registrada do estruturalismo (e dos avanços indiscutíveis alcançados nesse campo, para o estudo de organizações fônicas, morfológicas, e, mais limitadamente, sintáticas) é o *foco no significante*: trata-se de segmentá-lo até obter *elementos mínimos* (fones, fonemas, traços fônicos, morfemas, le-xemas, classes sintáticas), identificáveis em termos de suas *propriedades combinatórias e distribucionais*. O custo da precisão assim conquistada é a *exclusão do sujeito* como usuário “voluntarioso” da linguagem (...). (SALOMÃO, 1999, p. 62)

Paradoxalmente, assim como Saussure (d’après Durkheim) vê a linguagem como *sistema social desencarnado*, Chomsky a vê como capacidade-de-ação de um sujeito também *desencarnado* da sociedade ou do contexto em que atua. A condição de inovação pelo sujeito, traço essencial da linguagem, subsiste como potencialidade inacessável pela experiência, belo ornamento do *logos* universal. Não é pois surpreendente que a sintaxe gerativa tenha como contrapartida preferencial, no campo da semântica, as teorias formais da significação (*Iden Ibidem*, p. 64)

A ruptura promovida pela LC se dá, portanto, em relação aos três legados aristotélicos: o da categorização em termos de “é ou não é”, o da isolabilidade e primazia do literal sobre o figurado e o da isolabilidade e primazia do linguístico sobre o enciclopédico. (ALMEIDA, PINHEIRO, SOUZA *et al* 2009, p. 19)

O pressuposto de que há uma associação entre significado linguístico e conhecimento do mundo implica na escolha de um método baseado no uso, ou melhor, na observação do uso real das expressões linguísticas. Para a linguística cognitiva, a questão do sentido baseia-se na análise das expressões linguísticas, originadas no contexto dos processos de concep-

tualização e nas experiências/comportamentos individuais e sociais. Desse modo, como preceitua Salomão (1999, p. 69), o princípio do “dinamismo contextual” pressupõe as instruções verbais, relativas às configurações cognitivas, e as instruções semiológicas, referentes às suposições do senso comum e da interação verbal específica, expressas nas palavras proferidas, no tom e na expressão facial no evento comunicativo em foco.

Na perspectiva cognitivista, construções gramaticais são entendidas como pareamentos de forma e significado. Dentre os princípios alinhados a essa noção, Goldberg (1995, p. 67) assinala que o Princípio da Não-Sinonímia tem como foco a ideia que “se duas construções são sintaticamente distintas, tais construções devem ser distintas semântica e pragmaticamente”.

Incluída a dimensão discursiva à noção de construções gramaticais, Croft (2001, p. 25) explica que o falante adquire um conhecimento das convenções constituídas de um conjunto estruturado em que o pareamento “forma-significado” é enquadrado às situações discursivas. Assim, uma construção gramatical não é uma lista adquirida isoladamente, seja pela hipótese de que a língua tem o seu foco centrado nas estruturas linguísticas formais (significante), seja pela noção de que o significado é produto da mente, de modelos semânticos prévios e desarticulados do social.

Como um dos parâmetros pertencentes ao seu escopo geral, a linguística cognitiva insere a categoria Construção Gramatical para análise dos usos linguísticos. Assim, Lakoff (1987, p. 467) define construção gramatical como “um par forma-sentido (F, S), onde F é um conjunto de condições da forma sintática e fonológica e S é um conjunto de condições de significado e uso”. Nos termos de Goldberg (1995, p. 4), “C é uma construção se C é um par forma/sentido”, subscrevendo como uma das premissas a indissociabilidade entre Semântica e Pragmática. Metodologicamente, configura-se o estrato analítico caracterizado como “monoestratalidade da gramática” em termos de sua constituição sintático-semântico-pragmática.

Feitas as considerações acerca de alguns pressupostos da linguística cognitiva, o item seguinte tratará da análise das condicionais do português como construções pareadas de forma e significado.

5. *Modelo de descrição cognitivista para o estudo das condicionais*

Quando se trata do estudo e da observação do uso real do fenômeno da condicionalidade, as expressões linguísticas constituem entidades não-autônomas e, portanto, heterogêneas e complexas cuja pesquisa abarca a ideia de que “não existe linguagem humana independentemente do contexto sócio-cultural” (SILVA, 2004, p.7), situado e definido. Essa ênfase do uso real põe em foco a questão de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido-em-si, mas sempre para alguém (ainda que este alguém seja si mesmo)” (SALOMÃO, 1999, p. 71).

Como se nota nas palavras da autora, o sujeito produz a significação atuando na cena concreta, “investindo-a de sentido, seja com base em conhecimento consensualizado, disponível como norma de conduta, ou por conta da motivação singular de realizar objetivos localmente relevantes” (*Iden ibiden*). Assumida a perspectiva de que o significado da estrutura linguística é realizado pelos participantes de maneira interativa, postula-se que as orações condicionais informam sobre o mundo e as coisas de modos particulares e, por isso, estão além de representarem padrões sintáticos bem-formados nas línguas naturais.

Ao estudar as construções condicionais na gramática do inglês, Sweetser (1990) parte do pressuposto de que a condicionalidade não deve ser definida como uma categoria lógica, de modo que se possa atribuir um valor de verdade aos conteúdos de *p* e *q* na sentença. Segundo os pressupostos gerais da linguística cognitiva e da gramática das construções, especificamente, o funcionamento da condicionalidade delimita-se a partir de domínios cognitivos distintos. Sob esse paradigma teórico, Sweetser entende que as condicionais podem se referir: a situações do mundo real (Condicionais de conteúdo ou condicionais preditivas); a processos de raciocínio (Condicionais epistêmicas) e a processos de atos de fala (Condicionais pragmáticas).

Nas condicionais preditivas, o evento descrito na prótase relaciona-se ao evento descrito na apódose por uma relação de causa/efeito como é visto nos exemplos⁶⁰:

Se chover, o jogo não acontecerá.

⁶⁰ Os exemplos utilizados fazem parte dos estudos desenvolvidos por *Lilian Vieira Ferrari* no artigo “Construções gramaticais e a gramática das construções”, publicado na Revista SCRIPITA. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 5, n. 9, p. 143-150, 2º sem. 2001.

Se esfriar, nós ligaremos o aquecedor.

Nas construções condicionais, a causa do não-acontecimento dos fatos em *se p* (“a chuva” e “o esfriamento do aquecedor”), descrita na prótase, é condição suficiente para a realização dos eventos descritos na apódose. Segundo Sweetser (1990, p. 114), os eventos estão numa relação semântico-pragmática de causa e efeito.

No caso das condicionais epistêmicas, o conhecimento sobre a validade da proposição expressa na prótase é uma condição suficiente para que se conclua a validade da proposição expressa na apódose. Isto quer dizer que a relação de causalidade não é estabelecida em função da realização dos eventos em si mesmos no mundo biofísico, mas pressupõe o conhecimento do falante a respeito do evento descrito, sendo a conclusão o resultado deste conhecimento que é motivado pragmaticamente. Essa noção é assim descrita:

Se eles ligaram o aquecedor, é porque esfriou.

No domínio epistêmico, a condicional epistêmica ocorre quando o conhecimento do falante a respeito de um evento se torna suficiente para tornar uma conclusão válida em um determinado contexto. Sobre essa noção, Sweetser afirma que “não é suficiente reconhecer que a condicionalidade está dentro de estados epistêmicos ao invés de proposições; é mais necessário reconhecer alguma conexão entre conhecimento e conclusão” (*op.cit.*, p.117).

Na condicional de ato de fala (ou condicional pragmática), o evento descrito na apódose (o ato de fala) é realizado condicionalmente, a partir do evento descrito na prótase:

Se não for pedir muito, você poderia ligar o aquecedor?

Em termos da relação de causalidade entre os eventos descritos em “se p” e “q” na condicional pragmática, a polidez é a condição de realização do ato de fala em *p*: “você poderia ligar o aquecedor?” Dessa maneira, o evento descrito na apódose (o ato de fala) é realizado condicionalmente, a partir do evento descrito na prótase que manifesta uma relação de polidez. Como uma estratégia da interação, a prótase permite que o pedido para *ligar o aquecedor* não seja interpretado como algo imposto, sendo um operador de gerenciamento de identidade na cena em foco.

Segundo Sweetser (1990, p. 121), a prótase, que manifesta uma relação de polidez, possibilita a realização do ato de fala na apódose.

Como uma estratégia de interação, a prótase permite que o pedido para *ligar o aquecedor* não seja interpretado como algo imposto.

6. Considerações finais

Neste artigo, verificou-se que o pareamento *forma-significado* das construções nas línguas naturais se configura como uma unidade dinâmica, no sentido de os falantes utilizarem conhecimentos culturais, comuns e/ou localmente situados para informar algo sobre o mundo.

A gramática é vista como um instrumento de interação social e suas estruturas, portanto, não estão autônomas, estão, sim, inseridas num uso efetivo, por intenções de sentido apropriadas ao enunciado que o falante deseja construir para suas finalidades comunicativas.

Assumida a perspectiva de que o significado da estrutura linguística é realizado pelos participantes de maneira interativa, postula-se que as orações condicionais informam sobre o mundo e as coisas de modos particulares e, por isso, estão além de representarem padrões sintáticos bem-formados nas línguas naturais. Diferentemente da perspectiva de que a gramática existe independentemente dos sujeitos nas ações e nos meios culturais e físicos, optou-se por um caminho cuja investigação linguística pressupõe não apenas capacidades racionais, mas também experiências culturais, conhecimentos socialmente produzidos e papéis que são alinhados na vida diária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão de. Cruzamento vocabular no português: aspectos semântico-cognitivos. MIRANDA, Neusa Salim e NAME, Maria Cristina (Orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de; PINHEIRO, Diogo; SOUZA, Janderson Lemos de *et al.* Breve introdução à linguística cognitiva. In: _____. (Orgs.). *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1982.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRARI, Lilian Vieira. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Construções gramaticais e a gramática das construções condicionais. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 5, n. 9, 2001.

_____. Os parâmetros básicos da condicionalidade na visão cognitivista. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: EDUFJF, vol. 4, n. 1, jan./jun., 2000.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach*. Chicago: University Press, 1995.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. As construções condicionais. _____. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Unicamp, 1999.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora: EDUFJF, vol. 3, n. 1, jan./jun., 1999, p. 61-79.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

SILVA, Augusto Soares da. Introdução: linguagem, cultura e cognição, ou a linguística cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: estudos de linguística cognitiva*. Coimbra: Almedina, 2004.

SWEETSER, E. Conditionals. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. New York: Port Chester: Melbourne: Sydney. Cambridge University Press, 1990.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/LETRAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vandinalva de Jesus Coelho Campos (UFMA)

dinalva_coelho@hotmail.com

Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)

aranha.marize@gmail.com

Fábia Elina dos Santos Araújo (UFMA)

fabiaelinasa@yahoo.com.br

1. Introdução

A formação inicial de professores merece atenção especial, por se tratar de um momento no qual o alicerce profissional é construído visando uma docência eficaz que seja capaz de minimizar as inúmeras deficiências do ensino. Em sua vida acadêmica, o estudante do ensino superior pode ter diversas oportunidades de se engajar em atividades complementares à formação realizada no seu curso. No entanto, o que se percebe é que muitos graduandos desistem dos cursos devido à desvalorização do papel do professor na sociedade atual, além de outros fatores como a baixa remuneração salarial. Diante dessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Inicial à Docência (PIBID), financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, valoriza o processo de formação inicial dos estudantes de licenciatura, por meio da inserção desses futuros professores no âmbito da realidade escolar a fim de que possam se aproximar de forma verdadeira das atividades docentes. É uma forma de vivenciar e aplicar a teoria em sua prática.

Neves (1990), a partir de uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa, observa os equívocos em relação às justificativas dadas por eles quando questionados sobre o porquê do ensino da gramática. A autora registra que a maioria dos professores, mesmo tendo sido despertados para uma crítica aos valores da gramática tradicional, afirmam que buscam planejar aulas que extrapolem os limites da gramática normativa, ainda continuam com aulas sistematizadas, embasadas em atividades classificatórias, e acreditam que isso contribui para uma melhor produção escrita por parte dos alunos.

2. *Formação do professor e ensino de língua de portuguesa*

Impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. A formação teórica e a formação prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino. É notório que quanto mais a sociedade avança no conhecimento, maiores são as cobranças de preparo do educador. O mercado exige um professor que acompanhe as mudanças e que seja um profissional em formação continuada, até porque estão contribuindo para o pensamento crítico do aluno. O professor não deve se abster de estudar. O prazer de estudar e a prática da leitura devem ser evidente, isto favorecerá um melhor desempenho na transmissão do conhecimento para o aluno. Um profissional competente é aquele que consegue desperpear o interesse do educando para a busca de novos conhecimentos.

Para Nóvoa (1997, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Pensar em formação de professores, nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de seu trabalho, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

Para ratificar essa compreensão Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Neste sentido, a formação de professores implica busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia.

Verifica-se que o ensino de língua portuguesa na maioria das escolas é vista como uma disciplina cansativa e que reflete na falta de inte-

resse por parte dos alunos, isto se dá pelo aspecto de que o ensino de língua portuguesa se manifesta muitas vezes pelo ensino da gramática normativa, ou seja, se torna uma disciplina taxada como “enfadonha”. Sendo assim, os insucessos em sala de aula vão desde as angústias do professor de Português sobre como tornar suas aulas significativas.

Segundo estudos de Travaglia (2003, p.30), gramática normativa

É aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira.

Portanto, esse conjunto de regras configura-se numa espécie de lei que o bom uso da língua em uma sociedade, considerando-se “erros” as outras possibilidades que possa ocorrer nas demais variedades da língua.

Para Neves (1997, p.97), não se pode tratar da gramática sem levar em conta o sistema. Isso não quer dizer, entretanto, oferecer aos alunos o sistema, arranjado em esquemas e paradigmas, pois um contato de tal tipo consegue, quando muito, uma atuação desses alunos como meros repetidores, já que é só refletindo sobre a língua que se pode alcançar com clareza o sistema que a regula.

Cabe ao professor dinamizar e proporcionar mecanismos para desenvolver a melhor forma que possa levar o aluno ao entendimento do assunto ministrado e ao mesmo tempo despertar mais interesse do educando pelos estudos.

Como afirma Antunes (2003, p. 108), “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Seguindo essas recomendações, o docente deixará de seguir à risca as lições do livro didático e passará a criar, a construir seus conhecimentos, abandonando a tradição de “esperar que lhe digam o que fazer” (ANTUNES, 2003, p.108).

O ensino de língua portuguesa começou a ser repensado em especial a partir da década de 1980 no Brasil, buscando-se uma nova orientação: sair de um ensino em que, de um lado, se trabalhavam leitura, interpretação e produção textual (redação) e, de outro, sem que se mantivesse

relação alguma com essas questões, a gramática, descontextualizada, portanto, e trabalhada em palavras ou frases isoladas.

3. *Pesquisa elaborada com os bolsistas pibidianos*

A contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, assim como para formação do seu professor que se dá por meio da interação entre a teoria e a prática proporcionada por este programa de iniciação e incentivo à docência. Uma vez que, leva os graduandos a aplicarem as teorias aprendidas nas universidades em sala de aula.

Para obtenção dos dados desta pesquisa foi elaborado um questionário com perguntas que dizem respeito à contribuição do PIBID para a formação do professor e o ensino de língua portuguesa. Optou-se por desenvolver este trabalho com seis licenciandos do curso de letras. O questionário abrangeu três perguntas: Quais as razões que o levaram a ser professor (a); Como fazer para ajudar na compreensão do ensino de língua portuguesa; e quais atividades do PIBID podem auxiliá-lo (a) na sua formação.

Com base na coleta dos dados pode-se ressaltar que os sujeitos investigados citam o PIBID como importante instrumento para seu processo de formação e que após a inserção deles no programa foi possível perceber uma série de mudanças no processo de sua formação. Os participantes foram identificados como B1, B2, B3, B4, B5, e B6.

Com relação à primeira pergunta direcionada aos participantes: Quais as razões que o levaram a ser professor (a)? Têm-se as respostas:

B1 – Desde criança tinha essa vontade enorme de dar aulas e isso veio a se concretizar aos meus dezoito anos ao término do ensino médio.

B2 – A minha inspiração foi uma professora do ensino fundamental que eu admirava a forma como ela dava aula de língua portuguesa.

B3 – Desejo profissional, pois penso que o professor não fica desempregado.

B4 – Pelo incentivo que minha família sempre me deu e também pelo fato de eu admirar minha mãe que é professora.

B5 – Aptidão pessoal. Acredito que o professor é um forte influenciador para se obter uma educação melhor.

B6 – Visando o mercado de trabalho. Esse foi o principal motivo que me fez ingressar em um curso de licenciatura.

Para a pergunta: Como fazer para ajudar na compreensão do ensino de língua portuguesa? Obtiveram-se as seguintes respostas:

B1 – Acredito que para ensinar a língua portuguesa, cabe ao professor usar métodos que possam despertar o interesse dos alunos.

B2 – O ensino de língua portuguesa encontra-se defasado, isto porque a gramática ensinada nas escolas é normativa, e muitos professores não levam o aluno à reflexão da língua.

B3 – Para se obter sucesso no ensino de língua portuguesa é necessário que os professores recorram ao uso de uma gramática reflexiva da língua.

B4 – Seria interessante que o docente abordasse os conceitos da gramática de forma mais contextualizada.

B5 – Não trabalhar as regras gramaticais de forma isolada, mas sim contextualizada formulando conceitos juntamente com os alunos.

B6 – Analisar as diversas formas de comunicação do aluno e a partir disso trabalhar a língua de forma mais interativa.

E por fim: Quais atividades do PIBID podem auxiliá-lo na sua formação? Obtiveram-se as respostas a seguir:

B1 – Vivenciar a realidade escolar no âmbito da interação de teoria e prática.

B2 – Tornar o espaço escolar uma realidade mais concreta.

B3 – Associar teoria e prática mais cedo para transformar o futuro professor mais bem preparado.

B4 – Auxiliar o professor/supervisor e contribuir para um ensino mais dinâmico.

B5 – Transformar o espaço escolar mais ao alcance do graduando no decorrer da graduação.

B6 – Vivenciar suas experiências e obter maior integração nas escolas.

4. Resultados e discussões

De acordo com as respostas, pode-se observar que uns dos principais motivos que levam os alunos a seguir a carreira de professor é a questão da aptidão pessoal e admiração pela profissão. Percebe-se que essas aptidões são reflexos das influências familiares e até mesmo de outros educadores que servem de inspiração para esses graduandos. Apenas dois participantes disseram que ingressaram no curso visando o mercado de trabalho. O que muitos licenciando acabam se deparando é sobre o excesso de trabalho e baixa remuneração, motivo que os faz desacreditar da profissão. Fatores externos e internos levam-nos ao desencantamento. Infelizmente a imagem que se faz do professor e de sua valorização, seja ela através da remuneração ou do reconhecimento social, é vergonhosa, porém cabe à categoria trabalhar para desconstruir esta percepção de senso comum através do comprometimento social e da redescoberta pelo prazer do exercício da docência.

Quando se questiona sobre as contribuições desse projeto para a compreensão do ensino de língua portuguesa, muitos criticam as formas de como esse ensino se estabelece, ou seja, por meio da gramática normativa. Segundo Neves (1990) “percebe-se que há um desânimo muito grande tanto dos professores quanto dos alunos em relação ao ensino de língua portuguesa”. O desânimo acontece porque os professores estão trabalhando de forma fragmentada. Por um lado, eles reconhecem que a gramática normativa contém falhas. Os participantes acreditam que o ensino de língua portuguesa por meio da gramática normativa deve ser realizado de maneira contextualizada e que cabe aos professores usar mecanismos para despertar o interesse dos alunos.

Observa-se que os participantes encontram-se satisfeitos por já vivenciarem a realidade escolar nas escolas públicas, isto porque esse programa tem proporcionado um contato direto com a realidade do cotidiano dos professores. Os seis participantes desta pesquisa concordam que o PIBID engaja os graduandos em contextos escolares para que possam vivenciar desde cedo o ambiente da escola e suas peculiaridades.

Permite a aproximação entre as universidades e as escolas públicas, contribuindo para a aplicação das teorias nas práticas. De forma geral houve um acentuado crescimento no campo de vivência acadêmica, considerando o objetivo de sua formação. O convívio cotidiano nas escolas de rede pública não apenas como licenciando, mas também e, principalmente, como um educador revelou grande importância para a articulação universidade-escola.

5. *Considerações finais*

Diante dos fatos abordados, conclui-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é fundamental para aproximar os graduandos ao âmbito escolar para vivenciar as experiências logo no início da graduação. É um projeto que coloca em ênfase as teorias aprendidas nas universidades para serem postas nas práticas escolares. É importante ressaltar que essa iniciativa contribui para elevar a qualidade da educação básica. Uma das maiores contribuições dessas ações se dá pelo processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que são feitas oficinas que levam a uma melhor compreensão e reflexão dos conteúdos abordados em sala de aula. Este programa é fundamental e muito contribui para que o ensino de língua portuguesa possa provocar a interação entre o futuro professor, o aluno e as práticas desenvolvidas no contexto escolar. Uma forma de se obter um ensino de qualidade se dá pela formação do professor, uma vez que, este deve ir além do espaço escolar. Como argumentou o filósofo norte-americano Israel Scheffler (1968, p. 11):

Os professores não podem restringir sua atenção apenas à sala de aula, deixando que outros determinem o contexto mais amplo e os objetivos do ensino. Eles devem assumir ativamente a responsabilidade pelas metas com que estão comprometidos e pelo contexto social em que essas metas podem prosperar. Não sendo meros agentes de outrem, do Estado, dos militares, da mídia, dos expertos e dos burocratas, eles precisam determinar sua própria ação por meio de uma avaliação crítica e contínua dos objetivos, das consequências e do contexto social de sua atividade.

Ou seja, devemos tomar cuidado para que o envolvimento dos educadores com matérias que ultrapassam os limites da sala de aula não seja, para eles, uma exigência excessiva em termos de tempo, energia e *expertise*, desviando-lhes a atenção de sua missão central para com os alunos. Desenvolver atividades que possa fortalecer a aprendizagem do aluno requer preparação e engajamento em tarefas reflexivas na elabora-

ção dessas atividades. A formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e se contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos. A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educando, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. Inovação, criatividade, rapidez nas tomadas de decisão, capacidade de raciocínio, imaginação criativa, capacidade de análise, liderança, busca contínua pelo aprendizado, conhecimento e domínio de tecnologias da informação, entre outros é o mínimo que se exige do profissional numa sociedade que requer a cada instante uma qualificação universitária adequada, ou seja, são fatores que contribuem para uma aprendizagem significativa do aluno. Portanto, friso que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto de grande inovação na formação dos graduandos de licenciatura, pois busca aproximá-los com a realidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHEFFLER, I. University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, v. 70, n. 1, p. 1-12, 1968.

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Disponível em:

<http://www.pibic.uerj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=54> Acesso em: 29-09-2012.

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 29-09-2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXO

Questionário para os pibidianos

1. Quais as razões que o (a) levaram a ser professor (a)?

2. Como fazer para ajudar na compreensão do ensino de Língua Portuguesa?

3. Quais atividades do PIBID podem auxiliá-lo (a) na sua formação?

CONVERGÊNCIA DE LINGUAGENS: O DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E REDES SOCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE⁶¹

Edna Maria de Oliveira Ferreira (UFRRJ/IFBaiano)

edmaof@hotmail.com

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (UFAC/IFBaiano)

osvaldobojr@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

A história da humanidade possui vários exemplos que ilustram a influência da linguagem, ou dos adventos a ela relacionados, no condicionamento das relações humanas. Por essa razão, alguns pesquisadores associam as grandes transformações sociais às mudanças ocorridas no âmbito da linguagem e da comunicação humanas. Massimo Di Felice (2008), por exemplo, discute a influência das tecnologias da informação nas formas de socialização usadas pelos sujeitos da contemporaneidade, assegurando que, historicamente, as grandes revoluções estiveram atreladas às novas possibilidades comunicativas proporcionadas por inventos tecnológicos que potencializaram as habilidades de linguagem do ser humano.

Foi assim com a escrita, que suscitou uma importante transição social: algumas sociedades orientais do século V a. C. deixaram de ser proeminentemente orais e passaram a valorizar a escrita como tecnologia capaz de mediatizar as relações entre pessoas, instituições, saberes etc. Com isso, o homem conseguiu romper com o aspecto sincrônico das interações verbais, haja vista que, mediante a possibilidade de registro escrito, as informações podiam ser escritas em um tempo e lidas em outro; o que possibilitou também a comunicação à distância. Na verdade, a escrita foi um advento tão importante que passou a influenciar as socieda-

⁶¹ Este artigo é uma versão adaptada e ampliada, com diversos trechos inéditos, do trabalho que expusemos no V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (2001) – Gêneros discursivos e redes sociais: aspectos definidores da produção escrita no ciberespaço – e apresenta várias ideias que agregamos durante o trabalho com leitura, escrita e redes sociais no Instituto Federal Baiano, campus Senhor do Bonfim.

des de várias partes do mundo, e hoje quase⁶² todas utilizam a escrita como tecnologia de comunicação social.

Segundo Felice (2008), a invenção dos caracteres móveis e o surgimento da imprensa, ocorridos na Europa do século XV, também instigaram grandes transformações sociais, pois proporcionaram a difusão do livro e da leitura, que antes eram restritos a grupos privilegiados. De fato, a possibilidade de difusão em larga escala do signo verbal escrito possibilitou a formação de maior contingente de leitores, sobretudo nos países do continente europeu. Isto é: a mudança de produção da escrita – do artesanal para o industrial – possibilitou maior acesso aos livros e, por conseguinte, à difusão da cultura leitora. Trata-se de mais uma revolução no campo da comunicação suscitada por novos aparatos técnicos que potencializaram as habilidades de linguagem do homem.

Ainda segundo Felice (2008), outra grande inovação no campo da comunicação humana foi consequência da Revolução Industrial, entre os séculos XIX e XX, que permitiu a difusão de mensagens eletrônicas, transmitidas por veículos como rádio, cinema e televisão, criando assim a cultura de massa, através da qual, grandes grupos de mídia transmitiam informação para significativos contingentes populacionais, exercendo sobre eles forte poder de persuasão e convencimento. Nessa época, havia certo “monopólio” do dizer, já que os conteúdos e ideias divulgados pelos meios de comunicação de massa eram determinados pelos gestores e financiadores desses veículos. Daí a relação dual e bem definida entre emissor e receptor, conforme explica Roman Jakobson (1992), em “Linguística e comunicação”.

No século XXI, mais uma mudança está em curso, agora proporcionada pelas tecnologias digitais, que reinventaram as formas de interação entre as pessoas, ressignificando o próprio ato de comunicar. Por esse motivo, Felice (2008) defende que essa seja a mais radical das revoluções comunicativas, haja vista que até os papéis dos interlocutores foram redimensionados, proporcionando uma revisão da estrutura opositiva entre emissor e receptor. Na rede mundial de computadores, por exemplo, esses papéis são relativizados, pois já não há uma definição tão marcada

⁶² No mundo contemporâneo, ainda há alguns registros de povos ágrafos – geralmente pertencentes a sociedades indígenas ou africanas. No entanto, a escrita assumiu tamanha relevância que, segundo Gavazzi (1994), até índios Kaxinawá, do Acre e do Sudoeste do Amazonas, estão aprendendo a escrita, para melhor compreenderem as relações de saber e de poder com os elementos dos próprios grupos indígenas e do “homem branco”.

entre os que podem dizer e os que não podem: a democracia do ciberespaço cria novas relações de poder, uma vez que ela nos permite romper a passividade, outrora inerente ao papel de receptor, para participarmos agenticamente dos processos interativos mediados nos ambientes *on line*.

Na época contemporânea, a humanidade estaria enfrentando uma ulterior revolução comunicativa, implementada pelas tecnologias digitais, que, numa concepção histórica, constituiria a quarta revolução e que, como as outras, estaria ocasionando importantes transformações no interior dos distintos aspectos do convívio humano. Nesta última, além da expansão do elemento comunicativo, que passará a permitir o alcance das informações a um público ilimitado e a transmissão em tempo real de uma quantidade infinita de mensagens, é o próprio processo e o próprio significado do ato de comunicar a serem radicalmente transformados. (FELICE, 2008, p. 22-23)

Como podemos ver, Felice (2008) afirma que as tecnologias digitais não alteram apenas a abrangência do elemento comunicativo, mas também promovem novos sentidos para o ato de comunicar, que passa a ser mais democratizado. Isso tem feito com que, em alguns países, os representantes de estruturas arcaicas de governo tenham a difusão de informações e ideias por cidadãos que vivem subjugados por regimes autoritários. Esses governantes receiam que novas revoluções sociais e políticas aconteçam, como aquelas, recentemente ocorridas no mundo árabe, que levaram à ruína ditadores como Bem Ali, na Tunísia, e Hosni Mubarak, no Egito, dentre outros.

Convém salientar que as revoluções supramencionadas foram marcadas por forte engajamento da juventude, que, sintonizadas nas tecnologias digitais, se organizaram, foram às ruas e contestaram regimes que há anos oprimiam seus cidadãos. Isso evidencia que, na contemporaneidade, os recursos digitais têm suscitado novas formas de comunicação, que alteram as relações com o saber e com o poder. Prova disso é que, em países onde a informação era fortemente controlada pelo governo, as pessoas conseguiram romper a censura e difundir ideais revolucionários de liberdade, de renovação, de contestação da ordem vigente, dentre outros.

Essas tecnologias fizeram emergir um mundo complementar, desterritorializado e sem parametrização governamental, chamado por alguns estudiosos de ciberespaço. E nesse mundo digital, no que diz respeito à comunicação humana, quase tudo é possível: interações síncronas e assíncronas; verbais, não verbais e mistas; compartilhada por pequenos e por grandes grupos; tradicionais e revolucionárias; conservadoras e vanguardistas; desprovidas de qualquer engajamento social e imbuídas de

aspirações políticas, sociais, econômicas, ambientais etc. É um *locus* que – devido à liberdade de ação, ao aspecto multimodal da linguagem utilizada e às múltiplas possibilidades de estabelecer vínculos – atrai os jovens, cuja produção escrita, nas redes sociais, pode nos revelar as novas formas de escrita que surgem no ciberespaço.

2. *Juventude e redes sociais*

São muitos os jovens e crianças que passam grande parte de seu tempo diante da tela do computador, divertindo-se, jogando, desenhando, editando textos, navegando na internet e, principalmente, lendo e escrevendo textos, nos mais diferentes gêneros discursivos, o que seria difícil imaginar tempos atrás, uma vez que o caderno e o lápis não se mostravam mais tão atrativos. Assim, pode-se afirmar que se vivem momentos de euforia na nova sociedade letrada digitalmente.

Essa mudança pode ser atribuída a fatores sócio-históricos a que está sujeita toda a sociedade depois do advento das tecnologias de informação e comunicação, em que muitos, delas se utilizam em várias de suas práticas sociais, forçados que são pelas próprias contingências do dia a dia, e assim produzem novos textos ou dão novos formatos a textos já conhecidos de todos.

Toda essa complexidade de gêneros do discurso que surge, então, está intimamente ligada às diversas esferas de atividades humanas. Ou seja, à medida que esses espaços de comunicação vão se ampliando, as diversidades de gêneros vão também acompanhando. São os “megainstrumentos que fornecem um suporte para a atividade nas situações de comunicação, uma referência para os aprendizes”, como bem define Schnewly e Dolz (1999, p. 7). Nessa lógica, são vários os gêneros discursivos⁶³ difundidos nas redes sociais digitais, cada um fazendo uso de linguagens próprias – visual, sonora, plástica, verbal, iconográfica, dentre tantas – sempre condizentes com e ajustadas à situação de comunicação e ao campo em que a interlocução se dá. Esses novos gêneros surgem dessa evolução da sociedade e acabam por incorporar as tecnologias de informação e comunicação.

⁶³ Marcuschi (2009, p. 22) define gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, configurados em conformidade com as características dos atos de intercâmbio verbal e dos sujeitos neles envolvidos, que possibilitam dizer algo em uma determinada situação comunicativa.

Entendendo, então, que os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis, resultantes de contextos sócio-históricos e dos ambientes de interação verbal em que se dão, vemos o computador como um instrumento cultural que propicia interações virtuais nos mais variados gêneros de texto. É válido ressaltar a importância do papel desempenhado pelo “outro” no espaço de comunicação verbal, pois na posição de interlocutores, os sujeitos buscam sempre dar sentido e compreender o outro, assumindo ação responsiva ativa e dialógica.

Para tanto, esses interlocutores fazem uso de caracteretas, do alfabeto tradicional e de outros códigos discursivos mais complexos, usando de muita criatividade para a obtenção de uma interação saudável, e o mais próxima possível da interação face a face, no que se refere à compreensão e apreensão da mensagem. Dessa maneira, o ciberespaço é utilizado como mediador no estabelecimento de relacionamentos de várias naturezas, bem como estimulador de práticas de leitura e de escrita.

Leitor e escritor se alternam agora, já que o navegador da net exerce a função de coautor participante e ativo, em que o trajeto de leitura é resultante da opção que o leitor-coautor faz, já que o hipertexto lhe possibilita essa atitude via *links* presentes no texto, o que compõe o hipertexto. O leitor não mais folheia o texto, este lhe vem virtualmente e com apenas um toque a página é renovada, unindo conforto, praticidade e comodidade, o que agrada a muitos. Há ainda os que valorizam o ‘cheiro do papel’ como motivador da leitura, porém não se pode ignorar a crescente adesão aos textos midiáticos. Os *links* põem por terra a linearidade da estrutura física de cada página, resultando em várias divisões e subdivisões que incitam à leitura, despertando o gosto e a curiosidade do leitor. Toda leitura é também agora escrita. Dessa forma, cria-se uma nova concepção de leitor e de autor.

Segundo Lévy (1999, p. 264) “(...) a partir do hipertexto, toda leitura é uma escrita em potencial”. Então, o texto não apresenta mais fronteiras entre leitura e escrita, graças aos dispositivos hipertextuais e a própria rede digital: fala-se em desterritorialização do texto, ele não tem mais espaço demarcado.

Esses novos gêneros fazem uso da língua com sintaxe, vocabulário, ortografia, etc. diferentes do que prescreve a norma padrão da língua portuguesa e, embora muito debatido já na sociedade atual, através de artigos em jornais e revistas, discussões em rádio, televisão, escolas, e outros meios, é ainda um assunto polêmico e que desperta interesse tanto de

cidadãos comuns, quanto de professores e profissionais mais diretamente ligados ou interessados nesse tema. É comum vermos posicionamentos diferenciados acerca desse assunto na mídia. Criou-se até mesmo um termo “internetês” para designar essa nova forma de construção da língua, utilizada nessas interações virtuais.

Em relação a isso, ainda vale lembrar que o uso que se faz dos gêneros na *net* é espontâneo, sem exigência de conhecimento teórico consistente das teorias que os preconizam, como se fosse uma interação face a face em que a articulação da ideia visa tão somente suprir as necessidades momentâneas de interação, não demonstrando preocupações com formalidades, com o uso de uma linguagem mais monitorada. Lógico que há outras situações em que os usos são mais seletivos. As finalidades do ato comunicativo, do campo de atuação onde a ação se efetiva e das características sócio-históricas e culturais dos sujeitos do interdiscurso, como já citado anteriormente, é que vão determinar o registro⁶⁴.

Normalmente há, no mínimo, três posicionamentos a esse respeito: os que se mostram preconceituosos e classificam o uso que se faz da língua, nesses novos gêneros virtuais, como decadente, mostrando uma visão de língua bastante sistêmica; há os que adotam uma postura de aceitabilidade do novo, e o veem como consequência das mudanças sócio-históricas; há ainda os que tentam ser tolerantes com essa “mesclagem”, mas preveem problemas futuros em relação à escrita de crianças e dos adolescentes, principalmente, fora do âmbito virtual, ao ponto de se mostrar um problema maior no que se refere à inclusão dessas pessoas no universo linguístico capaz de produzir ciência, filosofia, enfim, conhecimento.

Não se quer aqui defender este ou aquele ponto de vista ou posicionamento, entretanto evidencia-se a necessidade de a escola cumprir seu papel de promotora da leitura e da cultura, oportunizando ao aluno o contato com o maior número possível de gêneros textuais, com vistas à aquisição das mais variadas possibilidades de linguagem, tanto na modalidade oral, quanto na escrita e nos diferentes registros, como forma de minar qualquer possibilidade de exclusão.

⁶⁴ Entende-se por registro a variedade linguística selecionada para veicular a ideia, seja na modalidade oral ou escrita da língua.

3. *Escola e redes sociais*

As relações humanas são fortemente influenciadas pelas tecnologias da informação e comunicação, uma vez que estas possibilitam formas de atuação inovadoras, bem como a extensão de algumas habilidades humanas, sobretudo daquelas relacionadas à comunicação social, à socialização e ao ato de aprender. Comprova-se isso quando se observa o surgimento e, até, a efervescência das redes sociais da internet, que despontam como *locus* viável de atuação no ciberespaço.

As redes sociais da internet projetam-se como espaços ativos de interação social, onde múltiplas atividades podem ser realizadas, desde a efetivação de laços de amizade ao ativismo em questões de interesse público. Recentemente, até mesmo a forma de conduzir uma campanha política foi substancialmente alterada por conta do potencial de alcance das redes sociais da internet. Um bom exemplo que pode ilustrar essa ideia é a campanha de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos da América, em que o então candidato conseguiu conquistar, sobretudo o público jovem, divulgando suas ideias nessas redes *on line*. Ou ainda, as novas revoluções sociais e políticas que aconteceram, mais recentemente ainda, no mundo árabe, comprovando o caráter positivo, sob o ponto de vista do exercício da cidadania, uma vez que as RSI promovem a circulação de informações e ideias de forma mais dinâmica.

Segundo Torres (2008, p. 277), as redes sociais da internet delimitam no ciberespaço um contexto de atuação onde deve prevalecer a *cyborgracia*, ou seja, uma inédita forma de interação entre as pessoas, possibilitada pelas tecnologias digitais, em que os espaços de decisões e a gestão dos territórios são compartilhados e exercidos livremente pelos participantes das redes. Dessa forma, as redes sociais da internet agrupam condições de aprendizagem colaborativa, potencializando as habilidades de comunicação do ser humano. Daí a importância de se proporcionarem discussões acerca da utilização das redes sociais em espaços escolares, a fim de inserir as novas formas de socialização experimentadas pelos estudantes na internet no rol de atividades fomentadas pela escola.

Bergman (2010) afirma que as experiências compartilhadas nas redes sociais da internet provocam mudanças bastante significativas nas formas de interação estabelecidas entre as pessoas, a ponto de suscitarem redimensionamentos dos espaços de atuação, sejam eles destinados ao lazer, sejam destinados à aprendizagem. Assim, se antes os jovens opta-

vam pelas pracinhas ou shopping centers para dinamizarem suas relações interpessoais; na contemporaneidade, isso costuma ser feito nas redes *on line*; por essa razão, essas redes configuram-se como “verdadeiros ambientes de vivência e aprendizagem”. (PRETO, 2010, p. 7)

Nessa conjetura, este artigo se insere no diálogo estabelecido pelos estudos contemporâneos que valorizam as experiências construídas nos ambientes digitais e buscam incorporá-las nos processos educativos mediados pela escola, a fim de favorecer uma educação mais sintonizada com as experiências e perspectivas do estudante da contemporaneidade.

4. Escola, redes sociais e leitura

Buscando a convergência entre redes sociais, leitura e escola, temos desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, trabalhos que visam a incentivar a leitura de obras literárias e a discussão das mesmas através das redes sociais da internet, principalmente do *Orkut*. Para isso, incentivamos os alunos a buscarem, na biblioteca do *campus*, obras literárias de seus interesses, disponibilizamos períodos em nossas aulas para a leitura e discussão dessas obras, sobretudo para o esclarecimento de possíveis dúvidas dos sujeitos leitores, e suscitamos o debate acerca de questões relativas às obras lidas através de um perfil do *Orkut*, intitulado Rede de Sentidos.

A participação dos alunos nessa atividade foi bastante positiva, haja vista que passaram a utilizar os ambientes *on line* não apenas para divulgar mensagens corriqueiras e frívolas, mas também para dialogar entendimentos e dúvidas sobre os textos literários lidos. Com isso, conseguimos aproveitar a disposição dos alunos de dialogar na rede para promover interações pautadas na apreciação e socialização dos saberes despertados pelas leituras realizadas. Além disso, os estudantes sentiram-se estimulados a ler, ou, pelo menos, comentar as obras lidas pelo colega. Isto é: o estímulo à leitura de textos literários foi incentivado através de uma ação que, para os alunos, é bastante rotineira – a interação nas redes sociais da internet.

5. Escola, redes sociais e escrita no ciberespaço

Com o início das atividades letivas do curso de licenciatura em Tecnologias da Informação e Comunicação, em abril de 2010, os docen-

tes e discentes (turma 2010.1) do mesmo começaram a discutir a necessidade de criação de um ambiente virtual que viabilizasse a interação, a socialização e a aprendizagem além dos espaços formais do campus. Nesse contexto, embora o Setor de TI (Tecnologias da Informação) da Reitoria do IFBaiano sinalizasse com a possibilidade de disponibilização da plataforma de aprendizagem virtual *Moodle*, os professores e alunos envolvidos nessa discussão resolveram se antecipar, criando uma rede social na plataforma Ning, que permite a qualquer pessoa, ou grupo de pessoas, criar a sua própria rede social.

A opção dos alunos, referendada pelos docentes do curso, revela não apenas a necessidade de agilizar a criação de um ambiente virtual de interação social – porque esperar pela concretização do *Moodle*, via Reitoria do IFBaiano, poderia levar bastante tempo-, como também uma tendência contemporânea, já percebida por outros estudiosos da área da educação que se preocupam com questões relativas à atuação dos alunos em espaços definidos do ciberespaço: os jovens estudantes preferem as redes sociais aos propagados ambientes virtuais de aprendizagem. Por essa razão, alguns pesquisadores têm definido as redes sociais como “verdadeiros ambientes de vivência e aprendizagem”. (PRETTO, 2010, p. 7)

Desse modo, a opção pela criação de uma rede social, hospedada na plataforma Ning⁶⁵, realizada pelos alunos do curso de licenciatura em Ciências da Computação do IFBaiano, campus Senhor do Bonfim, para incentivar a convivência em um espaço virtual que, em muitos casos, têm-nos servido de ambiente de vivências e também de aprendizagens. Essa rede, cujo endereço eletrônico é <www.ifbaiano-tic.ning.com>, possibilitou-nos dinamizar nossos campos de atuação, favorecendo interações diversas: entre alunos, entre professores, bem como entre alunos e professores. Todos ligados ao curso, de alguma maneira, precisaram agir no espaço delimitado pela rede social em voga, para inserir-se no contexto das atividades que são realizadas pela comunidade que dele faz parte.

Na rede dos alunos do IFBaiano, todas as opções de uso de mídias disponibilizadas pela rede Ning foram acionadas, configurando um ambiente multirreferencial e dinâmico de convivência e de construção de

⁶⁵ A plataforma Ning oferece várias possibilidades aos participantes das redes sociais nela hospedados, como criar perfis, blogs, trocar mensagens, vídeos, fotografias etc., além de ser uma interface bastante agradável e flexível, sintonizada com outros serviços da rede, incluindo a disponibilização de diversas opções de uso de mídias.

conhecimentos, ideias etc. Assim, há na rede desde fotografias de eventos compartilhados pela comunidade estudantil, tais quais as imagens relativas aos seminários, palestras, congressos de que os membros participaram, como também ilustrações de materiais de interesse dos estudantes: o processo de discussão e escolha da camisa de cada turma, por exemplo, é intermediado pela rede, pois nela circulam, além dos modelos participantes do processo de escolha, as opiniões dos alunos sobre cada um deles.

Fica explícito, portanto, que nessa rede circulam gêneros distintos, já que as finalidades comunicativas são diversificadas: disponibilizar materiais de aula; combinar encontros para produção de trabalhos, reuniões para discutir as necessidades do curso e até mesmo confraternizações; informar datas e horários das avaliações; estruturar a formação de grupos de estudo; informar sobre mudança de horários; publicizar temas do seminário interdisciplinar; avisar sobre aulas; externar felicitações e solidariedade; divulgar eventos; criticar as condições do curso; dentre outras. Vale ressaltar que, para cada texto veiculado, os alunos costumam enviar comentários e/ou sugestões, a fim de suprir suas necessidades de interação com o outro, mediante a utilização da rede social.

6. Considerações finais

As redes sociais da internet despontam como fenômenos de maior destaque no estágio atual de desenvolvimento da rede mundial de computadores, dinamizando as relações humanas, já que se configuram não apenas como espaços de interação digital, mas também como *locus* de socialização, exercício da democracia, da cidadania e de aprendizagem.

Isso se torna evidente quando analisamos o potencial comunicativo das redes sociais da internet, haja vista que, na contemporaneidade, variados assuntos circulam na internet e encontram nas redes sociais um imenso potencial de propagação. Por essa razão, vários setores da sociedade, desde a indústria da massificação cultural até o jornalismo político, dentre outros, utilizam-se dessas redes para a veiculação de uma “mercadoria” de grande valor: a informação.

As redes sociais da internet têm, portanto, revolucionado as formas de circulação de informações e ideias, gerando uma descentralização do poder atribuído aos veículos tradicionais de comunicação, como o jornal impresso, o rádio e a TV. Assim, ao redimensionarem os espaços

de circulação de informações, as redes sociais da internet viabilizam também a aprendizagem colaborativa, construída na interação com o outro; além, é claro, de tornarem mais democráticas as formas de acesso e divulgação do saber.

Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 123), a interação social é fenômeno fundador e mantenedor da linguagem. Nessa perspectiva, se concebermos a linguagem como elemento que viabiliza a construção do conhecimento, uma vez que, pelo seu caráter social, o homem precisa da linguagem para constituição da aprendizagem (PIAGET, 2002), devemos reconhecer o potencial educativo presente nas redes sociais da internet e acioná-lo para dinamizar as formas de interação com o saber suscitadas pela e na escola.

As experiências – realizadas no IFBaiano, *campus* Senhor do Bonfim – de uso das redes sociais como ambientes suscitadores das aprendizagens esperadas pela escola têm comprovado o expressivo potencial educativo dos ambientes *on line*, sobretudo no tocante ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Isso devido à predisposição dos jovens estudantes para atuarem na rede e à dinamização das práticas de leitura e escrita que as redes sociais suscitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERGMAN, Leila Mury. Por favor, aula hoje não! o orkut, os professores e os alunos. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (Orgs.). *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: Edufba, 2010.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELICE, Massimo Di. Das tecnologias da democracia para as tecnologias da colaboração. In: FELICE, Massimo Di (Org.). *Do público para as*

redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

GAVAZZI, Renato Antônio. *Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita.* Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/956/861>>. Acesso em: 05-02-2012.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação.* Tradução J. Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.* 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Língua, texto e ensino.* São Paulo: Parábola, 2009.

PIAGET, Jean. *O pensamento e a linguagem na criança.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino.* [s.l.: s.e.], 1999.

CORDEL IDENTITÁRIO: UMA ANÁLISE DA TEMÁTICA SOCIAL NA OBRA DO MESTRE AZULÃO

José Severino da Silva (UNIGRANRIO)
cap.prof_jose@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente artigo destaca uma forma diferente de introduzir José João dos Santos (Mestre Azulão) levando em consideração seus aspectos identitários e principalmente seu cordelismo temático. Trazendo a tona aspectos sociais que precisam ser retratados e analisados de uma forma mais crítica. A literatura popular nunca foi tão erudita em tempos modernos, nem o erudito tem sido tão popular no pós-moderno. Após uma introdução ao cordel do referido mestre, analisaremos também sua métrica e rima, tendo como base quatro livretos de sua autoria. Serão levados em consideração durante o discurso a história e o pensamento deste poeta, e o seu reconhecimento dentro e fora do Brasil. Ao fazer presente a sua própria história, estará contribuindo para que muitos, também, tendo como referência o seu exemplo, possam ser mais um a escrever nas páginas do livro a sua história, e a própria história nacional. Natureza e cultura andam juntas, não se separam, pois tanto uma quanto a outra se completam. Portanto, a literatura popular ou a literatura erudita, jamais poderão se separar, pois nada é tão erudito quando se é popular, e nada é tão popular quando se é erudito, pois tanto uma quanto a outra são harmônicas, se completam, emocionam, transformam vidas, desatam nós, libertam almas, encantam. Tanto uma quanto a outra proporcionará ao leitor, a possibilidade de se descobrir e de se redescobrir, e certamente, despertará a sensação de pertencimento a um lugar e a uma época, possibilitando a construção de uma consciência identitária e alicerçada numa história de vida cidadã honesta e aventureira, pois todo retirante nada mais é que um sonhador que acredita numa possibilidade de recomeçar a vida, e em suas diásporas se aventura num mundo distante em busca da dignidade e da própria felicidade.

A questão da identidade como algo que vem sofrendo transformações constantes, é discutida por vários autores que vem se destacando na atualidade, principalmente nos estudos culturais (HALL, 2000, 2005; BAUMAN, 1998; EAGLETON, 2005; GEERTZ, 1978; BHABHA, 1998; GARCIA, 1998). Estes autores fazem referência à questão da iden-

tidade, no que diz respeito à possibilidade de mudança de identidades e variados contextos, tanto devido aos conflitos quanto em relação à diáspora.

Este trabalho propõe abordar *aspectos identitários* e trazer a luz discussões sobre a literatura de cordel como algo que ao mesmo tempo é popular e erudito. Com a globalização nada pode ser considerado erudito e nada pode ser chamado de popular, pois tanto um quanto o outro se completam, por exemplo: *O nome da rosa* (ECO, 2003) que era um clássico “erudito” e se tornou “popular”, dentre outros, a partir do qual emergem questões históricas e sociais, sem as quais a construção de uma identidade seria impossível. Com o intuito de evidenciar suas transformações ocorridas ao longo dos anos, abordada numa perspectiva social, poderíamos chamá-la de cordel pós-moderno. Por que não? Com todas essas transformações que vem ocorrendo simultaneamente, os cordéis já não são mais os mesmos esteticamente. Os aspectos urbanos, as coisas corriqueiras, são os temas mais abordados na atualidade.

2. *Aspectos identitários*

Trazendo a discussão a questão da identidade, é bom ressaltar que para Hall, “a transformação que vem ocorrendo no mundo promove uma fragmentação das identidades culturais, raça, etnia, cor, sexo e gênero, dentre outros, justamente devido à perda de um sentido de si próprio”. Essas mudanças sociais colocam à prova o sujeito e a própria identidade, trazendo a tona incertezas e dúvidas a uma estrutura que sempre se apresentou de forma absoluta, única e imutável. Tais transformações vêm mudando nossa forma de ver o mundo diante dos efeitos planetários da globalização.

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2000, p. 9).

Segundo Bauman (2005:17), *tornamos consciente de que o “pertencimento” não tem a solidez de uma rocha, não bastante negociáveis e revogáveis (...)*. Bauman trata a questão do sujeito moderno e pós-moderno ao ressaltar o deslocamento e a descentração desse sujeito, o que causa certo mal-estar social. Nessa perspectiva, tanto o sujeito quan-

to a identidade sofre uma instabilidade, resultado das constantes transformações ao longo da sua história.

Em 8 de janeiro de 1932, ano difícil, sem chuva, em Cabaceiras, próximo a Campina Grande, no Estado da Paraíba, veio ao mundo o primogênito de seu João Joaquim dos Santos e de Severina Ana dos Santos. Seu cordão umbilical mal tinha sarado e uma semana depois eles voltaram a Sapé, a terra de seu pai. Lá, a sua família prosperou e em seguida nasceram mais dezessete filhos. O mestre, recordando a infância se emociona. Com pouco mais de sete anos de idade começou a escrever poemas, e em seguida literatura de cordel. Com a idade de aproximadamente onze anos começou a tocar viola mesmo sem orientação de um professor, sempre foi autodidata, segundo ele. Começou como repentista e se profissionalizou aos quinze anos de idade. Por ter uma infância muito sofrida, de trabalho braçal, não teve oportunidades de estudar ou continuar como diz o mestre: – “minha formação escolar ficou estacionada na 3ª série do antigo curso primário, o que hoje corresponde ao 4º ano do ensino fundamental”. Filho de agricultores trabalhou na lavoura até os dezessete anos, para tirar seu documento precisou aumentar em um ano sua idade de 17 para 18 anos.

Identidade de Diáspora: “A experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção ‘identidade’ que vive com e através, não a despeito, da diferença; por *hibridização*. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença. (HALL, 1996, p. 75)

Aos 17 anos, subiu na carroceria de um caminhão "pau de arara" e veio tentar a vida no Rio de Janeiro, como tantos outros também tentavam. Ao chegar ao Rio em 1949, trabalhou em construção civil, trabalhou também com ladrilho na confecção de mosaicos. Cantava como repentista nos finais de semana, principalmente nos canteiros de obras. Assim que chegou ao bairro de São Cristóvão, começou a participar na fundação da feira dos "paus de arara", nos dias atuais (Feira de São Cristóvão), como gosta de dizer. O Mestre Azulão foi um de seus fundadores e participou dos bons e maus momentos da Feira, quando a repressão (ditadura) apertava. Segundo ele, na década de 60, tentaram derrubar a Feira de São Cristóvão três vezes, e numa dessas tentativas ele foi preso. Nesse período ocupava o cargo de um dos diretores da feira. A poesia o salvou, pois perceberam na delegacia que ele era um poeta e não rebelde. Um registro do antigo Ministério da Educação e Cultura, certificando que era poeta popular, foi quem o livrou de dormir na prisão.

Desde cedo, o poeta se apresentava com elegância trajando calça e camisa de pano passado, chapéu de massa e óculos fundo de garrafa. Como ele não mudou, ainda por trás das lentes, o jeito arteiro do poeta e seus olhos de gaiato deixam sua marca onde quer que ele vá. Aqui no Rio de Janeiro, participou e atuou em vários programas, sendo um desses, o Programa do Almirante às quintas-feiras no qual era intitulado “onde está o poeta”. Logo depois trabalhou como porteiro e conheceu uma baiana de nome Celina Lima, que tinha parente em Engenheiro Pedreira, Distrito de Japeri na Baixada Fluminense. Em pouco tempo de namoro, casou-se com ela e foi morar em Japeri. Esta foi a sua segunda esposa, na qual teve o segundo filho, hoje casado. Infelizmente com pouco tempo de casado ela faleceu. Hoje está casado pela terceira vez, e com esta também teve um filho, o terceiro. O Mestre Azulão está com 82 anos, e é sem sombra de dúvidas, um dos poetas mais reconhecidos e ainda vivo na atualidade. Basta analisarmos as centenas de livros espalhados por todo o Território Nacional, principalmente nas regiões Nordeste e Sudeste, que contam sua história de vida, seus versos de amores, suas realizações pessoais, e suas angústias vividas no decorrer de sua história.

A identidade deste homem é híbrida e carrega em sua formação, aspectos interculturais, antigos e modernos, simples e complexos, físicos e metafísicos, sacro e laico.

Os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema “uma nação, uma língua, uma cultura”. [...] realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

O hibridismo cultural é resultado da diáspora, da globalização e da interação das diversas culturas, que em tempos modernos e pós-moderno vem ultrapassando as fronteiras e reescrevendo uma cultura diferente.

Ao analisarmos os cordéis quanto ao seu conteúdo temático, fica bem claro a preocupação deste homem, que noticia as questões sociais mais chocantes e evidenciadas na atualidade. O aspecto social é o seu principal gênero de trabalho, pois se preocupa em retomar estas questões que ainda o Estado não atendeu plenamente. Pretendeu-se apresentar neste trabalho as formas como são descritos estes aspectos que identificam o Mestre Azulão, levando em consideração as manifestações sócio-históricas e culturais por ele vivido ao longo de sua história.

3. *Origens do cordel*

A literatura de cordel, também conhecida como poesia popular, originalmente oral, ainda muito estudada e comercializada não só pelos nordestinos, tem contribuído na preservação da história nacional por conta de seu valor poético que narra histórias reais e místicas atuais e passadas, disseminando valores hábitos e costumes regionais que são verdadeiras relíquias de uma cultura que por muito tempo foi considerada menor, mas que representam um valor incalculável no campo da culinária, da música, do artesanato e da própria identidade regional. Esses livretos que preservam a cultura popular geralmente têm sobrevivido a mudanças ao longo das décadas sem perder suas características tradicionais.

A tradição do uso do cordel ou também denominado barbante não perpetuou no nordeste brasileiro, mas o cordel sim, os folhetos são comercializados em barracas, budegas, mercarias, lojas, livrarias, em lonas postas no chão das esquinas das feiras de rua, em carroças, paredes, enfim, o barbante é apenas mais um critério de exposição, ou seja, o folheto brasileiro poderia ou não estar exposto em barbantes. São escritos em forma rimada, metrificada e poética e alguns poemas são ilustrados com figuras, fotos e tradicionalmente xilogravuras. Nos dias atuais algumas mudanças ocorreram com a intenção de chamar a atenção dos leitores. As estrofes mais comuns são as de dez, oito sete e seis versos. Os autores recitam esses versos de forma melódica, harmônica e cadenciada, como também fazem leituras ou declamações muito empolgadas e animadas para conquistar os possíveis compradores.

O que torna os textos mais fáceis de memorizar são justamente a rima e a métrica, sua elaboração torna-os mais agradáveis em suas leituras do que até mesmo os versos em prosas. Entretanto, pessoas sem o hábito da leitura e com pouca cultura é capaz de memorizar diversas músicas ou diversos versos, devido a sua harmonia e rima. Os diversos textos apresentados tornam-se importantes ferramentas na feitura dos versos.

A temática usada é variadíssima, embora não se possa determinar uma classificação positiva e final a respeito da escolha dos temas [...] uma exemplificação: – romances e novelas, contos maravilhosos, histórias de animais, anti-heróis, tradição religiosa. Estes os temas tradicionais – fatos de repercussão social, cidade e vida urbana, crítica e sátira e elemento humano. Estes sobre fatos circunstanciais (BATISTA, 1982, p. 9-10)

Os cordelistas de maneira geral, não são reconhecidos pela habilidade em escrever e declamar. Na verdade, em se tratando de questões ligadas à linguagem, logo são discriminados. Evidentemente isto não pro-

cede teoricamente, mas na prática, a *literatura popular* ainda não alcançou todas as regiões e níveis sociais. Apesar de ter uma característica muito dinâmica, principalmente uma estrutura de pensamento em forma de linguagem oral e escrita, e responsável pelo desenvolvimento de habilidades relacionadas à arte a música, e ao próprio raciocínio lógico, o *cordel* ainda não alcançou os discursos acadêmicos, por vários motivos, um deles por ser algo popular, não erudito.

O poeta ressalta a importância de seu cordel puramente nordestino, dentro do padrão sertanejo, das rimas, das métricas e da poética. Como um dos grandes representantes da cultura regionalista nordestina, José João dos Santos carrega uma bagagem do tamanho das centenas de livros escritos nos últimos 60 anos.

Os demais versos abaixo seguem o mesmo critério dos versos apresentados acima. Mesma métrica e mesma rima. Na septilha usa-se o estilo de rimar o segundo, quarto e sétimo versos e o quinto com o sexto, podendo deixar livres o primeiro e o terceiro. O cordel abaixo “*feira de São Cristóvão*” é um exemplo:

3.1. Cordel: Feira de São Cristóvão

São Cristóvão é nos domingos
O ponto mais brasileiro
Encontro dos nordestinos
Que estão no Rio de Janeiro
Lá passam horas saudosas
Comendo coisas gostosas
E ouvindo um bom violeiro.

O nordestino que fez
O grande Rio crescer
Construindo arranha-céus
Se arriscando a morrer
Comandado pelos gringos
Tem direito aos domingos
Ter seu lugar de lazer.

O Campo de São Cristóvão
É palco de tradição
Dos primeiros nordestinos
Que deixaram seu torrão
Sua família querida
Vieram tentar a vida
Viajando em caminhão.

Depois de dez, doze dias
Numa viagem sofrida
O Campo de São Cristóvão
Era o ponto de descida
Onde cada nordestino
Procura o seu destino
Em busca de nova vida.

[...]

O folheto de José João dos Santos, com formato tradicional, capa com xilogravura de Erivaldo, quatro páginas impressas em papel, escrito em sete versos, parte de uma questão socioeconômica. O poema começa com uma apresentação do principal espaço de aglutinação nordestina: “*São Cristóvão é nos domingos / O ponto mais brasileiro*”, deslocando a atenção para um espaço que se tornaria o principal espaço de representação nordestina naquele momento histórico. O poeta pretende apresentar um local que seria o ponto de chegada dos migrantes em busca da “terra prometida” (BARBOSA LEITE, 1986) que ao descer do pau-de-arara procuravam se estabelecer trabalhando na construção civil.

Outro ponto mencionado é a preservação da sua cultura: “*O Campo de São Cristóvão / É palco de tradição*”, ressaltando a preocupação de preservar sua identidade e seus costumes regionais. O folheto apresenta desde a chegada do migrante nordestino a em busca da “nova Canãã” até sua ocupação, luta pela sobrevivência e construção em sua totalidade deste espaço cultural, a Tradicional “Feira de São de Cristóvão”, hoje conhecida como “Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas”.

Nesse espaço cultural aos domingos o referido poeta travou muitos duelos com outros cordelistas em suas pelejas. As pelejas de tradição nordestina apresentam um duelo entre dois poetas. O embate na maioria dos casos é confirmado entre os mesmos em praça pública, os temas são criados na hora do duelo, medindo a criatividade e a oralidade. A métrica e a rima também são analisadas durante todo o duelo.

3.2. Cordel: Peleja de Mestre Azulão com Bezerra do Ceará

MA –
Todo o Rio de Janeiro
Em seu campo cultural
Conhece o Mestre Azulão
Um cordelista integral
Desde as feiras nordestinas

As praças da capital. [...].

BC –

Mestre Azulão se concentre
Me ouça e respire fundo
Você está ombreado
Com um cantador profundo
Que vai lhe mostrar cantando
A outra face do mundo.

MA –

Sendo assim eu me confundo
Com esta sua expressão
Então você foi a Tóquio
Fazendo alguma excursão
E agora quer cantar
Tudo que viu no Japão.

BC –

Não aceito gozação
que comigo o caso é sério
Hoje acabo a sua fama
Seu enigma seu mistério
Se for rei do improviso
Eu derrubo o seu império.

MA –

Eu odeio o vitupério
convencimento, egoísmo
Porque são caminhos falsos
Que atiram no abismo
Aqueles que não cultivam
Amor e patriotismo.

O folheto de José João dos Santos tem o formato tradicional, capa com xilogravura de Klévisson Viana, oito páginas impressas em papel, escrito em seis versos em seguiu evoluiu para dez versos, parte de sua biografia e termina num duelo com o cantador Bezerra do Ceará. O duelo começa com uma experiência vivenciada internacionalmente pelos dois poetas: “*Que vai lhe mostrar cantando / A outra face do mundo.*”, deslocando a atenção para um lugar que mesmo sendo reconhecido como o berço da civilização e do conhecimento erudito a poesia popular se faz presente.

Outro ponto mencionado é a preservação expansão cultural: “*Então você foi a Tóquio / Fazendo alguma excursão / E agora quer cantar / Tudo que viu no Japão.*”, ressaltando a importância da aculturação e de

reservar valores e hábitos de outras nações. O folheto narra uma experiência vivida pelos cordelistas fora do seu *locus*.

A literatura popular nordestina é, nessa perspectiva, consequência da conjunção de elementos sociais: miséria, sertão, migração, internacionalização entre outros. No entanto, o discurso da originalidade persiste em nutrir esse imaginário, que tem como representante um dos maiores cordelistas ainda vivo, o Mestre Azulão. Este poeta assume, com autoridade, o legado da oralidade em plena pós-modernidade. Aos domingos, este poeta ainda participa das rodas de cantoria e de duelos na feira de São Cristóvão além de trabalhar em sua barraca vendendo seus folhetos de cordel.

Ao analisarmos os cordéis quanto ao seu conteúdo temático, fica bem claro a preocupação deste homem, que noticia as questões sociais mais chocantes e evidenciadas na atualidade. O aspecto social é o seu principal gênero de trabalho, pois se preocupa em retomar estas questões que ainda o Estado não atendeu plenamente.

Pretendeu-se apresentar neste trabalho as formas como são descritos estes aspectos que identificam o Mestre Azulão, levando em consideração as manifestações sócio-históricas e culturais por ele vivido ao longo de sua história. O que torna os textos mais fáceis de memorizar são justamente a rima e a métrica, sua elaboração torna-os mais agradáveis em suas leituras do que até mesmo os versos em prosas. Entretanto, pessoas sem o hábito da leitura e com pouca cultura é capaz de memorizar diversas músicas ou diversos versos, devido a sua harmonia e rima. Os diversos textos apresentados tornam-se importantes ferramentas na feitura dos versos.

4. Conclusão

Como se destacou no presente trabalho a questão “identitária” deste cordelista e também busca-se analisar o deslocamento desse sujeito ao longo de sua trajetória. O cordel é o grande companheiro de viagem. Ele também é um sujeito diaspórico. A riqueza da presente pesquisa se encontra nessa “viagem” que Azulão e seu cordel fazem juntos e as diferenças marcantes que auxiliam o pesquisador a entender melhor não apenas a construção identitária desse nordestino que habita o solo da Baixada Fluminense, mas como transforma essa diáspora em arte. A sobrevivência do cordelista e do seu cordel são pontos importantes, pois um não

sobrevive sem o outro são harmônicos e inseparáveis. Dessa forma, percebe-se que os estudos culturais contribuem para não apenas analisar o contexto histórico, mas de preservar a memória dos acontecimentos que marcaram a nossa história. Nessa perspectiva o cordelista passa a ser uma figura representativa e guardião da memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005, 9-50.

BATISTA, Abraão. *A literatura de cordel: antologia*. V. 2. São Paulo: Global GD, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, H. K. Como o novo entra no mundo. O espaço pós-moderno, os tempos pós-coloniais e as provações da tradução cultural. In: _____. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 292-325.

BARBOZA LEITE, Francisco. *Trilhas, roteiros e lendas de uma cidade chamada Duque de Caxias*. Duque de Caxias: Papelaria Itatiaia, 1986.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

GEERTZ, Clifford James. A interpretação da cultura. In: *Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 13-41.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 24, p. 68-75, 1996.

LOPES, Antônio Herculano; CALABRE, Lia. (Orgs.). *Diversidade cultural brasileira*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, José João dos. *Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas: Feira de São Cristóvão*. Capa: Erivaldo. Rio de Janeiro. [Folheto de cordel]

_____. *O que é literatura de cordel?* Capa: Erivaldo e Klevisson Viana. 1. ed. Fortaleza: Tupynanquim, 2012. [Folheto de cordel]

_____. *Peleja de Mestre Azulão com Bezerra do Ceará*. Capa: Erivaldo e Klevisson Viana. 1. ed. Fortaleza: Tupynanquim, 2012. [Folheto de cordel]

**CRÍTICA TEXTUAL E CODICOLOGIA:
ESTUDO DO MANUSCRITO MILITAR
DE TÁTICA PARA INFANTARIA (I-14,01,039/FBN-RJ)**

Sandro Marcio Drumond Alves (UFS)
smda@oi.com.br

1. Considerações iniciais

O tratamento dispensado à preparação de qualquer documentação manuscrita para estudos das mais variadas áreas é de suma importância. Segundo Cambraia (1999), "é inegável que a validade de um estudo diacrônico do português esteja diretamente relacionada à fidedignidade da fonte utilizada para a coleta de dados". Nesta apresentação, nossa proposta de trabalho terminológico foi precedida de rigor filológico tanto para a preparação da edição do manuscrito selecionado, quanto para a confecção do glossário a ser utilizado como base para um tratamento sociolinguístico de dados. Sobre esse aspecto particular, destacamos a relação entre duas áreas do conhecimento: a linguística histórica e a filologia.

2. Terminologia: noções básicas

Rondeau (1984) aponta para o fato de a palavra terminologia comportar várias definições. Isso significa que o próprio termo encerra em si um caráter polissêmico. Apesar de as definições serem muitas, não há como negar que todas acabam convergindo para um mesmo direcionamento, fruto de terem um objeto único como centro de estudo: os termos que compõe a língua de especialidade. No entanto, observar a maneira que alguns estudiosos definem a terminologia é bastante interessante pela multiplicidade de opções de áreas na qual a inserem. Por exemplo, Labate (2008, p. 15), afirma que a "terminologia é definida pela ISO 1087 como o estudo científico das noções e dos termos usados nas línguas de especialidade".

Já Barros (2004, p. 21) diz que "É a disciplina científica que estuda as chamadas línguas (ou linguagens) de especialidade e seu vocabulário." Observemos que o primeiro aloca a terminologia no espaço dos "estudos científicos" e a segunda como "disciplina científica". Outros autores, como Maciel (2001, p. 39), por exemplo, entende que "é a ciência que se ocupa do termo, unidade lexical "profissionalmente marcada" [...]

e se caracteriza por sua natureza inter e transdisciplinar". Neste caso, vemos que a terminologia já não é mais entendida como estudo ou disciplina, mas como uma ciência.

Apesar de, até o momento, os autores mencionados terem mencionado a terminologia com algum viés científico (seja como estudo, disciplina ou mesmo a própria ciência), há outros que preferem eximir-se de tal responsabilidade. Na definição de Krieger & Finatto (2004, p. 16), por exemplo, "a terminologia é um campo teórico-prático que estuda o conjunto de termos específicos de uma área científica e ou técnica, bem como direciona a produção de glossários, dicionários técnico-científicos e bancos de dados terminológicos".

Observamos que as autoras direcionam o entendimento da terminologia para o viés científico (já que comporta teoria, prática e aplicabilidade), no entanto se referem a ela como "campo teórico-prático" e em nenhum momento mencionam explicitamente seu caráter científico. Posição essa já pode ser notada em Kreiger (2001, p. 34) ao definir "a terminologia como componente lexical das comunicações especializadas e expressão dos saberes técnicos e científicos".

Para Biderman (2001, p. 19) "a terminologia se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano. [...] a terminologia deve estabelecer uma relação entre a estrutura conceptual e a estrutura léxica dessa língua." Importante salientar a posição da autora, pois se a terminologia trata do léxico, certamente tem alguma relação com a lexicologia. Assim, Andrade (2001, p. 192) explicita essa relação ao afirmar que "a terminologia pode ser encarada como uma "especificidade" da lexicologia, uma vez que trata não de todas as palavras da língua, mas daquelas que constituem as linguagens especializadas".

Não queremos afirmar que as posições demonstradas são contrárias ou errôneas. Devemos observar que nenhum entendimento exclui o outro. Dessa feita, podemos entender todos os posicionamentos como diferentes formas de abordar a terminologia que, por sua vez, reúne todas essas possibilidades.

3. Apresentação do Corpus e sua breve descrição codicológica

A fonte documental selecionada intitula-se *Instruções militares que contém os princípios geraes de tactica* e encontra-se sob a cota atual

I-14,01,039 na Seção de Manuscritos da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (FBN-RJ), em forma de livro. A autoria do documento é atribuída ao militar português Antônio José Batista de Sá Pereira Carneiro. O documento está datado do século XVIII (1769) e acredita-se, por várias referências apresentadas em partes do texto, que seja de Portugal, sem maiores especificações de áreas ou cidades.

Este material está constituído de 91 fólhos de papel dispostos do seguinte modo: 01 fólho relativo à folha de guarda, com inscrições do título somente em seu recto; 02 fólhos que compõem uma parte do texto intitulada de *prospecto*, contendo o segundo fólho somente inscrições em seu recto; 01 fólho relativo ao *prólogo* escrito em recto e verso; 02 fólhos de dedicatória, não sendo o segundo fólho escrito no verso; 09 fólhos de mapas, figuras e desenhos que ilustram a execução e formação dos movimentos estratégicos estipulados ao longo do texto; 76 fólhos escritos todos em recto e verso, correspondentes às instruções e princípios gerais de tática militar.

Não há numeração de página em nenhum fólho dessa fonte documental. O texto está dividido em cinco capítulos e estes, por sua vez, em artigos. O primeiro capítulo tem 03 artigos, o segundo se constitui de 06, o terceiro de 03, o quarto de 08 e, por fim, o quinto de 06. Ambas as divisões encontram-se indicadas por algarismos romanos e seguidas de índice.

A capa da encadernação é feita em cartão e mede 165 x 215 mm. O lombo, que tem aproximadamente 32 mm, é arredondado e possui o nome do autor escrito em letras douradas, abreviando os sobrenomes, com exceção do último.

Já a dimensão dos fólhos que contém as instruções propriamente ditas é de 155 x 205 mm. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) são marcadas a lápis de cor avermelhada em todos os fólhos escritos, seja em *recto* ou em verso. A mancha ou caixa de texto tem dimensão variável entre 145 e 140 mm x 195 e 190 mm, nas quais conseguem dispor, em média, de um total de 19 a 25 linhas em coluna única.

O texto não faz uso de reclamos, ainda que esse recurso apareça tão somente em dois fólhos da documentação e de formas distintas: a primeira incidência por indicação de sílaba e a outra por repetição de palavra. As duas aparições localizam-se dentro da caixa de texto. Os fólhos relativos aos mapas, figuras ou desenhos têm dimensão maior que os demais, possuem de 305 a 320 mm x 205 mm e encontram-se dispostos

ao final do livro, seguindo os fólhos das instruções. Somente há marcas do carimbo da Real Biblioteca Nacional e essas aparecem tanto em alguns *recto* quanto verso dos fólhos, e de maneira descontínua e aleatória. O códice está em bom estado de conservação, apesar de possuir algumas poucas marcas de papirófagos.

4. Escolha do tipo de edição e das normas

Outra preocupação constante em trabalhos com fontes manuscritas está centrada no tipo de edição que devemos realizar. Os estudos de linguística histórica, história da língua e historiografia têm em seu cerne o mesmo objeto de estudo: os textos escritos da documentação remanescente. Assim, uma má formulação ou alterações significativas dos textos originais podem ocasionar problemas em pesquisas destas áreas.

Desse modo, a crítica textual apresenta-se como disciplina de suma importância. Realizar edições de textos, principalmente daqueles pertencentes aos períodos antigos das línguas, é uma necessidade de que se ressentem os historiadores da língua e os linguistas. Nas palavras de Mattos e Silva (2006, p. 13) “sem dúvida, para quem hoje usa e tem a oportunidade de refletir sobre a língua que usa, alguma informação histórica passada é um instrumento útil para abrir caminhos para o conhecimento de sua língua”.

A crítica textual tem como objetivo principal, segundo Cambraia (2005), a restituição da forma genuína dos textos. Um texto ao ser reproduzido, por muitas vezes, não condiz com o original. Isto quer dizer que a cópia, geralmente, contém traços que podem ter sido proporcionados de acordo com a visão de quem o copiou ou, até mesmo, por adaptações que lhe pareceram necessárias. Isso pode ocorrer, por exemplo, para tornar a mensagem mais clara ou para a correção de um suposto erro.

Cambraia (2005, p. 91) explicita que os tipos de edição podem, também, ser baseados na forma de estabelecimento do texto e são distribuídos em edições monotestemunhais (baseadas em apenas um testemunho de um texto) e politestemunhais (baseadas no confronto de dois ou mais testemunhos de um mesmo texto).

Nossa proposta centra-se no primeiro caso. Sendo assim, fixamos nossa atenção somente na proposta de Cambraia (2005, p. 91-103). A intenção das edições realizadas sob os preceitos da crítica textual é a de tornar o texto acessível ao público leitor. Além disso, ressalta-se que a

acessibilidade deve levar em conta a especificidade do público a quem vai destinada a edição e dos propósitos de realização da mesma. Ainda que a facilitação da leitura seja uma das metas a serem alcançadas, não se pode desprezar a sistematicidade da metodologia para sua concretização. De acordo com Mattos e Silva (2008, p. 15),

No que se refere à metodologia, deve-se ressaltar que não se pode nem se deve utilizar qualquer edição de texto do passado para a análise histórico-dia-crônica: a edição tem de ser feita com rigor filológico e com o objetivo claro de servir a estudos linguísticos; há edições úteis ao historiador ou ao estudioso da literatura ou ao chamado grande público, mas que, contudo, não devem ser usadas para estudos de história linguística.

Assim sendo, o tipo de edição a ser utilizada para estudos linguísticos deve atender, primeiramente, ao linguista e seus anseios. Além disso, a viabilidade de nossa pesquisa é determinada por certa vantagem, tais como as condições propícias para a realização da edição. Primeiramente, o acesso direto ao manuscrito não constituiu tarefa difícil, pois além da acessibilidade geográfica à documentação, contamos também com a permissão para o manuseio da fonte original. Já que o manuscrito se encontra em excelente estado de conservação, o acesso às informações nele contidas foi, com poucos problemas de caráter paleográfico, relativamente fácil.

Por se tratar de documentação remanescente do século XVIII, o conhecimento que tínhamos de natureza codicológica, para a formulação da edição, foi suficiente para a realização de um trabalho que pudesse reproduzir com fidelidade a característica do original. Ademais, já que a edição foi realizada já vislumbrando os objetivos a serem alcançados, soube-se cuidar para que não se perdessem dados e informações relevantes. Esse cuidado é importante, pois, segundo Cambraia (1999):

A viabilização dos estudos diacrônicos depende, sem dúvida, da realização de edições rigorosas e fidedignas, que ofereçam o máximo possível de informações sobre o texto, reproduzindo, na medida do possível, todas as características do original e efetuado apenas aquelas intervenções que se fizessem necessárias para a inteligibilidade do texto (como, por exemplo, o desdobramento de abreviaturas).

A partir das palavras do autor, percebe-se que as edições devem ser rigorosas e buscar a fidedignidade da reprodução do maior de número de informações que possam ser extraídas no texto e do texto. Como os objetivos para a nossa edição já estão bem delimitados e sabemos que o nosso principal público-alvo são linguistas, partilhamos da opinião de Cambraia (1999) ao estabelecer a edição semidiplomática (ou paleográfi-

ca, ou paradiplomática, ou diplomático-interpretativa) como a mais adequada. Isto se deve ao fato de este tipo de edição respeitar o máximo possível das características originais das fontes e intervindo o editor em pequena escala no intuito de desfazer a dificuldade de leitura do público. Ainda conforme o autor, além de as interferências consistirem em “*um grau médio de mediação*, pois, no processo de reprodução do modelo, realizam-se modificações para torna-lo mais apreensível por um público que não seria capaz de decodificar características originais, tais como os sinais abreviativos.” (CAMBRAIA, 2005, p. 95), todas aparecem devidamente assinaladas e estão embasadas em justificativas de cunho linguístico.

Para realização da referida edição, serão empregadas as normas sugeridas por Cambraia (2005, p. 129-130). Há casos em que as normas propostas pelo autor não puderam ser utilizadas. Quando ocorreu esta situação, indicamos a discrepância entre o critério adotado e a visão do autor.

5. *Propostas de constituição do glossário*

No momento da preparação da edição, nos vimos diante de algumas dificuldades que foram contornadas por meio do estabelecimento de normas, que as guiaram no sentido de dar maior fidedignidade aos textos em relação aos originais manuscritos. Certamente, no papel de editores, essa dificuldade inicial para o estabelecimento dos textos volta a aparecer quando chega o momento de elaboração dos glossários. O primeiro deles é saber se é pertinente ou não a construção de um glossário⁶⁶. Caso o seja, a segunda dificuldade estaria centrada no fato de saber qual o tipo e como deve ser elaborado.

Para a nossa pesquisa, verificou-se que é de grande importância a existência de um glossário porque delimita com precisão a base de dados lexicais que podem ser estudados nos fenômenos de variação e mudança. Segundo Mira Mateus (1995, p. 289), “da mesma forma que o problema se põe para as normas de transcrição, também a existência ou inexistên-

⁶⁶ A nossa proposta se baseia em Barbosa (2001, p. 36), pois entendemos que “[...] o glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado (no limite de um macro-texto) em sua especificidade léxico-semântica e semântico-sintática, numa situação de enunciação e de enunciado, numa situação de discurso exclusiva e bem determinada”.

cia de glossários e o modo como estão concebidos se relacionam intimamente com a época do texto editado”.

Em relação à existência, não há dúvidas de que seja necessário um glossário para nosso *corpus*. Contudo, nosso segundo questionamento encontra-se no fato de saber qual seria o tipo de glossário mais adequado para atender às nossas expectativas e quais as ferramentas que usaremos para construí-lo. Nossa proposta é usar o glossário para avaliar a existência, condições e direcionalidade de fenômenos específicos (variação linguística) em partículas específicas (termos), logo não julgamos ser conveniente a construção de um glossário exaustivo. Sendo assim, optamos por elaborar um glossário parcial e seletivo⁶⁷ tomando como base as entradas léxicas pertencentes aos seguintes campos categoriais: vestuário (uniformes e acessórios das fardas); postos de graduação (a organização hierárquica); planejamento de guerra e sua execução (vozes de comando, formações e táticas); utensílios e fortificações (objetos de uso em manobras e tipos de construções) e armamentos em geral.

Baseando-nos em Krieger & Finatto (2004, p. 130) ao afirmarem que a construção de um glossário, ao contrário do que pensa o senso comum, deve seguir certos fundamentos da terminografia, calcamos a elaboração dos glossários nas seguintes etapas⁶⁸:

5.1. Etapa 1: Coleta ou extração dos termos

De acordo com Almeida *et alii* (2007), é nesta etapa que se obtém o conjunto de termos que irá compor a nomenclatura do glossário. Entende-se por nomenclatura "a lista de verbetes ou de entradas que perfaz o todo do dicionário" (KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 127). Para que se possam extrair os termos, faz-se necessário, inicialmente, o reconhe-

⁶⁷ Entendemos a denominação de glossário parcial como aquele que seleciona as palavras que irão compor a nomenclatura e, para tanto, estamos baseados nos preceitos de Mira Mateus (1995). Já a concepção de glossário seletivo extraímos de Mattos e Silva (2006, p. 46). Segundo a autora é aquele em que "os editores escolhem nos seus verbetes os itens que julgam de interesse para a história da língua." No nosso caso, o julgamento, além do que preconiza a autora, centra-se na delimitação das unidades terminológicas da linguagem de especialidade que estamos enfocando. Por isso, optamos por classificar nosso glossário de parcial e seletivo.

⁶⁸ Nossa proposta baseia-se em uma adaptação das indicações de Almeida *et alii* (2007), Krieger & Finatto (2004), Barbosa (2001) e Barros (2004).

cimento das unidades terminológicas. A elaboração desta etapa deve ser acompanhada por um especialista da área-objeto.

5.2. Etapa 2:

Elaboração do mapa conceitual e validação dos termos

Denomina-se elaboração do mapa conceitual (estrutura conceitual) ou ontologia, a organização semântica de certa especialidade em campos nocionais capazes de refletir os conceitos da área-objeto e suas respectivas relações. Esta segunda fase, na prática, é realizada simultaneamente à primeira, pois, segundo Almeida *et alii* (2007, p. 410),

os termos obtidos devem ser inseridos na ontologia, por isso ela deve ser organizada preliminarmente, ou concomitantemente à extração dos termos, já que à medida que os termos vão sendo obtidos é que se pode ter uma visão real de quais são os campos nocionais que deverão integrar a ontologia.

Ainda que os autores supracitados apresentem a extração, a ontologia e a validação dos termos como três etapas estruturalmente distintas, nesse trabalho específico, optamos por aglutiná-las e considerar tão somente duas: uma primeira de coleta e a outra de elaboração do mapa conceitual e validação dos termos, pois entendemos que no momento em que delimitamos o conjunto terminológico, determinamos a pertinência e adequação dos termos, definimos as unidades terminológicas de maneira sistemática e controlamos a rede de remissivas, sendo todas essas operações realizadas na elaboração dos mapas conceituais, pode-se e deve-se, no nosso caso particular, proceder simultaneamente à validação dos termos.

A partir do momento que os termos estão alocados na ontologia, pode-se proceder à sua validação pelos especialistas. A *validação de termos pelos especialistas* é feita da seguinte maneira: selecionam-se da ontologia determinados campos nocionais e pede-se que cada assessor assinale os termos considerados semanticamente relevantes em cada campo. A esse modo de selecionar termos denominamos *critério semântico*. Há que se ressaltar que esse critério é útil quando não se utiliza a extração automática de termos. (ALMEIDA *et alii*, 2007, p. 411).

Não queremos, contudo, dizer que esta aglutinação da ontologia e da validação dos termos seja possível em todo e qualquer trabalho de cunho terminológico, mas em nosso trabalho a viabilidade existe porque, a partir da edição do *corpus*, já estabelecemos previamente os campos nocionais a serem explorados.

5.3. Etapa 3:

Elaboração e preenchimento de fichas terminológicas

Segundo Barros (2004, p. 211), as fichas terminológicas são matrizes da pesquisa terminológica “nas quais são registrados os dados relevantes e pertinentes sobre cada unidade terminológica (uma ficha para unidade estudada), provenientes das fichas de recolha ou diretamente do *corpus*.” No caso da nossa pesquisa, todos os dados serão extraídos diretamente das edições realizadas, não sendo necessária realização de fichas de recolha⁶⁹.

Almeida et alii (2007) chamam atenção para o fato de que não há um modelo ideal de ficha terminológica, pois cada uma deve contemplar as necessidades específicas do projeto, ou seja, levar em consideração o direcionamento de “para quê” ou “para quem” se elabora um glossário. Como já fora apontado anteriormente, nosso glossário dirige-se a um público-alvo de linguistas (assim como as edições) e a finalidade básica é a de catalogar dados relevantes que auxiliem o estudo de cunho variacionista.

O modelo de ficha terminológica varia de acordo com a natureza do projeto. Cada equipe determina o tipo das unidades linguísticas e dos dados a serem recolhidos e, a partir daí, elabora um modelo de ficha contendo *campos*, isto é, áreas predeterminadas reservadas ao registro de um tipo específico de dado [...] A quantidade e a função deste varia de acordo com as necessidades de registro das informações, que, por sua vez, também variam segundo a natureza da unidade linguística estudada e as características particulares da pesquisa em questão. (BARROS, 2004, p. 211)

A natureza da nossa pesquisa exige que, nas fichas terminológicas, apresentemos tanto os dados de caráter terminológico quanto os de foco terminográfico. Dessa maneira, baseando-nos nas propostas e concepções teóricas iniciais de Barros (2004) organizamos as nossas fichas do seguinte modo:

a) Dados terminológicos, em que figuram indicações sobre a unidade linguística. Neste campo delimitamos informações concernentes ao termo, classe gramatical e definição. Ademais, apresentamos informações da descrição da unidade terminológica e suas relações intersignificativas, apontando os contextos de aparição, observações gerais e as relações

⁶⁹ Segundo a autora, *fichas de recolha* (ou *de citação*) são aquelas em que se registram as unidades linguísticas em estudo, uma exemplificação de seu uso na língua, uma definição ou uma ilustração do objeto designado.

mantidas entre a unidade linguística que encabeça a ficha e outras que pertencem ao mesmo campo semântico ou conceptual.

b) Dados terminográficos, que se compõem dos dados terminológicos e, também, de determinados dados associados, tais como as fontes, o domínio de aplicação do termo e a sua frequência de ocorrência.

Assim sendo, podemos detalhar a organização das fichas por meio dos procedimentos adotados por Alves (1998), Cambraia (2000), Anjos (2003) e Souza (2008) para a constituição de glossários referentes às suas pesquisas. Esta já se configura como última etapa (**Etapa 4: Edição dos verbetes**), pois destacamos dentre as informações apresentadas nos campos de dados terminológicos e terminográficos, aquelas que serão de maior presteza para a confecção do glossário. A saber:

- 1- As entradas estão em ordem alfabética;
- 2- Os verbetes se estruturam, inicialmente, em título, indicação abreviada da classe gramatical da palavra e número total de ocorrências e a do vocábulo entre parênteses. Os substantivos e os adjetivos apresentam-se no masculino e no singular, enquanto os verbos aparecerão no infinitivo. Todas estas informações estão em negrito;
- 3- Seguindo as informações acima, encontram-se as formas do vocábulo que ocorrem no texto, incluindo as variantes, seguidas da indicação numérica de sua frequência, bem como o número da linha em que ocorrem. Estas informações vêm entre colchetes simples e caso ocorra mais de uma vez na linha, o número será repetido;
- 4- Após esses procedimentos, apresentamos a definição da palavra. A primeira acepção é extraída da edição, sem quaisquer interferências ou alterações extratextuais. No caso de a edição não contemplar a definição, esta será (re)construída com base nos indicativos textuais seguido de [rec]. A acepção seguinte será tomada do *Vocabulario portuguez & latino* de Bluteau (1712-1728), por sua proximidade temporal com o manuscrito editado. Dessa forma, temos um panorama da definição do termo isolado no seio do próprio texto e da definição registrada no *Vocabulario* de Rafael Bluteau. Em seguida, apresentaremos as informações etimológicas do verbete coletadas dos dicionários de Nascimentos (1932) e Cunha (2007).

- 5- Seguindo a definição, apresentamos a contextualização. Aqui registramos um ou mais fragmentos do texto nos quais aparece o termo. No caso de haver variantes, mais de um contexto será registrado com sua devida anotação. Neste apartado designamos que as incidências do termo estudado serão marcadas com parênteses uncinados simples.
- 6- Palavras que se apresentem como sinônimas constituirão novas entradas e estarão indicadas por notas e constituídas de remissivas.

Almeida *et alii* (2007) preveem etapas referentes à elaboração e incremento da base definicional e elaboração das definições e informações enciclopédicas. No entanto, essas fases já estão alocadas dentro da constituição do verbete. É importante mencionar que não podemos usar exhaustivamente todas as informações, uma vez que estamos tratando com um objeto histórico. Assim, embora os autores apresentem outras etapas características do método terminológico, julgamos não serem pertinentes para nosso intuito.

6. Considerações finais

Nossa proposta neste trabalho foi a de mostrar a vinculação e a importância da crítica textual com outras áreas do conhecimento científico (no nosso caso em especial, a terminologia). Além disso, é de grande importância que as bases científicas da crítica textual sejam entendidas e bem empregadas para que os estudos, cujo objeto seja de tempos pretéritos, consigam fazer bom uso de maus dados (LABOV, 1972). Além disso, a proposta que apresentamos para a formulação do glossário do documento setecentista não é fechada, mas tão somente uma possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G.M.B. *et al.* O método em terminologia: revendo alguns procedimentos In: ISQUIERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, lexicografia e terminologia. Vol. III. Campo Grande: Edufms; São Paulo: Humanitas, 2007.

ALVES, I.M. Polissemia e homonímia em uma perspectiva terminológica. *Revista Alfa*, nº 44. São Paulo, 2000, p. 261-272.

_____. *Glossário de termos neológicos da economia*. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1998.

ANDRADE, M. M. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUIERDO, A. N. *As ciências do léxico: Lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

ANJOS, E. D. *Glossário terminológico ilustrado de movimentos e golpes da capoeira: um estudo término-linguístico*. São Paulo: FFLCH/USP. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), 2003.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria (Org.) *A constituição da normalização terminológica no Brasil (Cadernos de Terminologia, nº 1)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: USP, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUTEAU, R. *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

CAMBRAIA, C. N. Subsídios para uma proposta de normas de edição de textos antigos para estudos linguísticos. In: *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

_____. *Livro de Isaac: edição e glossário (cód. ALC. 461)*. São Paulo: FFLCH/USP, 2000. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa).

_____. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia*. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LABATE, F. G. *Vocabulário da economia: Formas de apresentação dos estrangeirismos*. São Paulo: FFLCH/USP, 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa).

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

MACIEL, A. M. B. *Para o reconhecimento da especificidade do termo jurídico*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Letras).

MATTOS E SILVA, R. V. *O português arcaico*. Fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da linguística histórica*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRA MATEUS, M. H. Elaboração de glossários: problemas, métodos e técnicas. In: PEREIRA, Cilene da Cunha. *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 289-298.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

RONDEAU, G. *Introduction à la terminologie*. Paris: Gaetau Morin, 1984.

SOUZA, I. P. S. *Do engenho à usina: estudo diacrônico da terminologia do açúcar*. São Paulo: FFLCH/USP, 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa).

DE DIONÍSIO A DONATO
AS PRIMEIRAS TRADUÇÕES E ADAPTAÇÕES
DA *TECHNÉ GRAMMATIKÉ*

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

1. Introdução

Este texto traduz, de modo simples e conciso, a experiência desenvolvida, com alunos do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins, na apreensão da necessidade do trabalho com a língua latina para melhor compreensão dos fenômenos linguísticos do português. Como referencial teórico, a partir de Bakhtin, considerando sempre a atividade dialógica como ponto de partida profícuo para o aprendizado, caminhamos para a semiótica, estudo fenomenológico dos textos que objetiva a recepção e compreensão dos sentidos. Procuramos, dessa forma, estabelecer um diálogo constante com os primeiros gramáticos latinos, não se esquecendo do seu substrato grego, para que o fato linguístico português fosse contemplado dialogicamente em sua totalidade panocrônica.

Da semiótica europeia, procuramos trabalhar com as três dimensões discursivas – as dimensões da paixão, da ação e da cognição, para que todos os processos de recepção e compreensão linguísticos fossem abordados em todas as suas extensões pedagógicas. Como a semiótica se apoia na fenomenologia, essas dimensões são vivenciadas e percebidas como fundo, a partir do qual ocorrem as deiscências, aberturas, que permitirão que o sujeito se aproprie fenomenologicamente, quicá pragmaticamente, do latim como fundo para a compreensão da língua portuguesa, sendo que essa apropriação se dá pelo afeto, pela ação e pela cognição interpretativas, quando as três dimensões são alcançadas – e foi esse o nosso desejo.

Um dos substratos que ajudou na formação dos semioticistas franceses foi a fenomenologia de Merleau-Ponty, que trabalha com as noções de fundo e de intersubjetividade, para melhor compreensão do fenômeno, leiamos um excerto dessa obra (1999, p. 484-5):

Cada existência só transcende definitivamente as outras quando permanece ociosa e assentada em sua diferença natural. Mesmo a meditação universal que corta o filósofo de sua nação, de suas amizades, de seus preconceitos, de seu ser empírico, em uma palavra, do mundo, e que parece deixá-lo absolutamente só, na realidade é ato, fala, por conseguinte diálogo. O solipsismo só se

ria rigorosamente verdadeiro para alguém que conseguisse constatar tacitamente a sua existência sem ser nada e sem fazer nada, o que é impossível, já que existir é ser no mundo. Em seu retiro reflexivo, o filósofo não pode deixar de arrastar os outros porque, na obscuridade do mundo, ele aprendeu para sempre a tratá-los como consortes, e porque toda a sua ciência está construída sobre esse dado de opinião. A subjetividade transcendental é uma subjetividade revelada, saber para si mesma e para outrem, e a esse título ela é uma intersubjetividade.

Nosso trabalho se baseou sempre num estudo comparativo entre os tratados gramaticais latinos, seguido de traduções para o português, feitas pelos próprios alunos, e de novas analogias com a teoria gramatical contemporânea no tocante às classes de palavras; tentando sempre a percepção do fundo no qual e do qual brotavam as deiscências, sem as quais o fato nunca seria percebido e compreendido como fenômeno linguístico pancrônico; e almejamos, em todo esse processo, a percepção da intersubjetividade como fenômeno dialógico primordial.

E é essa uma de nossas teses, sem a presença do outro, não surge a condição necessária de qualquer cognição; sem a presença do outro, não aparecem nem ocorrem as condições favoráveis e profícuas para a deiscência do fenômeno linguístico, tanto sincronicamente quanto diacronicamente. E nossa insistência nesse vocábulo – deiscência, justifica-se por nosso substrato fenomenológico, sem o qual o ‘dois’ nunca será vivenciado tendo como fundo o ‘um’, e as formas nunca serão compreendidas em seus cotextos e contextos (a pancronia se justifica fenomenologicamente).

E a deiscência ocorre quando vivenciamos cognitivamente a alteridade; seja sincronicamente, enquanto oposição de elementos do sistema (fundo contemporâneo); seja diacronicamente, enquanto oposição de transformações do mesmo ser ou fenômeno linguístico (fundo histórico).

E é só essa consciência da presença concreta e evidente do outro que poderá permitir a abertura cognitiva. Outro pequeno excerto, desta vez de Sartre, nos ajudará a compreender esse fato (1997, p. 348):

Assim, pelo olhar, experimento o outro concretamente como sujeito livre e consciente que faz com que haja um mundo temporalizando-se rumo às suas próprias possibilidades. E a presença sem intermediários desse sujeito é a condição necessária de qualquer pensamento que tento formar a meu respeito.

A consideração do latim é importante para a percepção deiscendente do fato linguístico enquanto fenômeno: o que é, deveras, imprescindível para o professor de língua materna.

2. *As primeiras gramáticas*

A melhor introdução para nosso texto, que trata da importância do latim e dos primeiros tratados gramaticais nessa língua, é, sem dúvida, uma abordagem da obra de Dionísio Trácio, principalmente de seu parágrafo inicial – fonte de toda teoria gramatical da antiguidade; não só grega, mas também latina, e, para muitos, a primeira gramática do ocidente (LALLOT, 1989, 1,2): “A gramática é o conhecimento empírico do que se encontra, na maioria das vezes, nos poetas e nos outros escritores”. Ora, o leitor sabe, temos certeza, da importância dos tratados linguístico-filosóficos gregos para o surgimento das teorias latinas.

Gramática era, portanto, para Dionísio, 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 propostas por Aristóteles, apresentando 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 precisa, 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:

- Da gramática.
- Da leitura.
- Do acento.
- Da pontuação.
- Da rapsódia.
- Do elemento.
- Da sílaba.
- Da sílaba longa.
- Da sílaba breve.
- Da sílaba comum.
- Da palavra.
- Do nome.
- Do verbo.
- Da conjugação.
- Do participio.

- Do artigo.
- Do pronome.
- Da preposição.
- Do advérbio.
- Da conjunção.

Convém destacar, ainda, o parágrafo a respeito da palavra – “léxix” (*Idem, ibidem*, 11, 2):

Em relação à sintaxe⁷⁰, a palavra é a menor parte da oração.

A oração é uma composição em prosa que manifesta um pensamento completo.

São oito as partes da oração: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção.

Detenhamo-nos na definição de oração (“lógos”): a oração é uma composição que manifesta um pensamento completo, e que contém oito partes; deixando de lado as diferenciações feitas por Aristóteles, quanto aos vários tipos de oração, Dionísio generaliza, determinando-a como composição de oito partes possíveis; número apontado, a partir dele, como determinante da oração perfeita.

Da verbalização aristotélica do pensamento, passamos para a composição de oito partes. Quanto ao princípio dessa composição, o “hypokeímenon”, nada é dito de maneira direta. Somente trata do nome como parte com caso que significa um corpo ou ação (*Id., ib., 12, 2*):

O nome é uma parte da oração com caso, que significa um corpo ou uma ação; um corpo, por exemplo, pedra; uma ação, por exemplo, educação; afirmado de forma comum ou particular; comum, por exemplo, homem, cavalo; particular, por exemplo, Sócrates. O nome tem cinco acidentes: gênero, espécie, figura, número e caso.

Esses cinco acidentes citados são amplamente desenvolvidos:

- gêneros: masculino, feminino e neutro;
- espécies: primitiva e derivada (patronímica, possessiva, comparativa, superlativa, hipocorística, parônima e verbal);
- figuras: simples, composta e parassintética;
- números: singular, dual e plural;
- casos: direto, genitivo, dativo, causativo e vocativo.

⁷⁰ O vocábulo *sintaxe*, que aparece no original grego, deve ser entendido como arranjo significativo; ou seja, a menor parte do enunciado que apresenta um arranjo semântico é a palavra.

Apresenta, ainda, outra classificação de acidentes (quanto à espécie), que correspondem nas classificações gramaticais a substantivos, adjetivos, pronomes e numerais: próprio, comum, epíteto (adjetivo), relacional, como o relacional, homônimo, sinônimo, ferônimo, diônimo, epônimo, étnico, interrogativo, indefinido, relativo, coletivo, distributivo, compreensivo, onomatopaico, genérico, específico, ordinal, numeral, absoluto e partitivo.

No capítulo seguinte define o verbo sem relacioná-lo com o nome, pois, como já dissemos, não teve preocupações com a sintaxe (*Idem, ibidem*, 13, 2): “O verbo é uma palavra sem caso, capaz de conter tempos, pessoas e números, que exprime o ativo e o passivo. Tem oito acidentes: modo, voz, espécie, figura, número, pessoa, tempo e conjugação”.

O trabalho de Dionísio apresenta, então, somente sistemas classificatórios, 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.

Tendo vivido na primeira metade do segundo século, escreveu inúmeras obras, sendo que aquelas que chegaram até nós revelam uma retomada das preocupações aristotélicas com a lógica e a linguagem. Quase todas as obras se referem à gramática (NEVES, 1987, p. 118):

- Dos Elementos.
- Da Divisão das Partes da Oração:
- Da Sintaxe das Partes da Oração.
- Da Composição.
- Dos Acidentes.
- Das Figuras.
- Das Figuras Homéricas.
- Da Ortografia.
- Da Prosódia.
- Dos Dialetos Dórico, Jônico, Eólico e Ático.
- Das Persuasões de Dídimo.

Porém, de todas essas obras, conservaram-se apenas quatro: Do Pronome, Dos Advérbios, Das Conjunções e Da Sintaxe das Partes da Oração. Na última dessas, Apolônio, ordenando as partes da oração, estabelece duas como essências e as restantes como acessórias (UHLIG, 1910, 11b, p. 6-14):

A ordenação é a imagem da oração completa, rigorosamente, em primeiro lugar, coloca o nome, depois o verbo, pois sem esses a oração não está completa. Agora, unem-se seguramente por meio da sintaxe, que se ocupa das partes da oração, e, por causa dela, quando ou o nome ou o verbo é retirado, as partes da oração não se completam; se, entretanto, todas as restantes forem retiradas, de forma alguma a oração estará incompleta.

Além de colocar o nome em primeiro lugar e o verbo em segundo, ordenou também as restantes, na seguinte ordem: participípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. Ordem fixa? Será que Apolônio, definindo uma sequência rígida, adulterou o fato linguístico sintético da língua grega? Será que tal ordenação não fere os princípios de uma língua com nomes marcados pela função (não carecendo de ordem fixa)?

Não! Antes da explanação da negação, cabe, porém, uma pequena digressão: é uma atividade deveras delicada o estudo de textos antigos, pois muito se perdeu, como no caso em questão; e, em outras vezes, como na interpretação das categorias aristotélicas elaborada por Amônio de Hermeias, por causa de circunstâncias políticas, econômicas e religiosas, algo muito distante da verdade, se a compreendermos como conjunto de relações sociais⁷¹, foi afirmado.

Corremos, pois, um risco.

Por conseguinte, de um lado, não podemos estudar os textos de Apolônio sem a devida consideração de Aristóteles (seu predecessor, em relação aos estudos lógicos), e de outro, devemos procurar todos os seus textos, buscar o que está contido em cada fragmento, que porventura tenha chegado até nós⁷². E em seus fragmentos encontramos algumas linhas que respondem às perguntas apontadas acima (*Idem, ibidem*, 33, 9): “Há uma analogia entre a oração e o animal; da mesma forma que o animal tem corpo e alma, também a oração tem corpo e alma; correspondem ao corpo a dicção, a frase e a sintaxe; à alma, o significado”.

Não há, como já percebeu o leitor atento, alguma contradição. Quando estabelece a ordenação das partes da oração, Apolônio se refere à alma dessa, ao seu significado, à prioridade lógica do nome enquanto

⁷¹ Concordamos com Nietzsche, a verdade é “um conjunto móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas” (*Acerca da Verdade e da Mente*, p. 221).

⁷² É esse fato, essa procura incessante por informações providas do próprio texto, que torna apaixonante o trabalho do filólogo.

princípio do enunciado linguístico. E, assim, quando define nome, retorna o “hypokeímenon” aristotélico, introduzindo-o no contexto gramatical (*Idem, ibidem*, 103, 17): “O nome é parte da oração que designa a qualidade comum ou própria de cada um dos corpos ou ações empregados como sujeito”.

Estuda, também, a diferença entre nome próprio e comum, indicando duas espécies de nomes (primitivo e comum), e mantendo o adjetivo na classe dos nomes (nome epítético); porém, observa que somente os nomes próprios e comuns designam o “hypokeímenon”, o adjetivo não (*Idem, ibidem*, 135, 9):

Os nomes compreendidos de maneira epitética são estabelecidos depois dos sujeitos, e em nenhum caso os sujeitos depois dos epítetos, por exemplo, o nome ‘homem’ não procura o nome ‘eloquente’, e sim o nome ‘eloquente’ o nome ‘homem’.

Os nomes, empregados em sua forma adjetiva, precisam de um substrato lógico, um “hypokeímenon”, para a sua existência no enunciado; logo, carecendo de outro elemento, com função definida, nunca poderão exercer essa mesma função.

O tratadista percebeu, ainda, a função básica do pronome na teoria do sujeito; indicando o “tode ti” – o ser determinado, é um referente, tanto indagando, quanto substituindo, o que pode ser visto, respectivamente, nos seguintes textos (*Idem, ibidem*, 29, 1 e 101, 13):

Quando procuramos a natureza do sujeito, dizemos: quem se move? quem passeia? quem conversa? Evidencia-se, então, a natureza do ente do movimento, do passeio, da conversa, de modo que se estabelece a pessoa do agente não denominado. Está claro que, por meio da sintaxe nominal, procuramos a essência do sujeito (esta, de fato, somente os pronomes representam, dela expondo os fatos subsequentes por meio de seus demonstrativos, e, por isso, para todo sujeito de direção).

Quanto aos verbos que denotam fenômenos da natureza, aponta a existência de um sujeito-agente, uma divindade que, mesmo não sendo citada, continua sendo o princípio dessas declarações, afirmação que corrobora com o que foi dito acima acerca da verdade, um mero conjunto de relações sociais – um fato antropológico (*Idem, ibidem*, 101b, 15): “Determinamos [os sujeitos] no que concerne à primeira e à segunda, e são indeterminados no que concerne à terceira; agora, relampeja e outros semelhantes são excetuados, já que tal energia foi enviada por um deus”.

Baseados nesse tipo de informação, podemos concluir que o Díscolo, apesar de ter recuperado as afirmações aristotélicas, não as desen-

volveu, continuando com a ideia platônica de sujeito-agente, o que, infelizmente, até hoje é ainda afirmado.

Caminhemos até outras afirmações de Apolônio, àquelas que apresentam concordância maior com o discípulo de Platão, como, por exemplo, a sua definição de verbo. Perdemos o seu tratado específico, entretanto, em um dos comentaristas de Dionísio Trácio, encontramos a sua conceituação (*Commentarius Heliodori*, 13, 21): “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”.

Concordamos com o comentarista, Heliodoro, quando aponta em outro trecho de seu tratado a excelência da conceituação, pois, afirmando que o verbo exprime os diversos tempos por meio de transformações particulares, Apolônio o separa o advérbio de tempo, que também designa momento, como ‘hoje’, ‘amanhã’, ‘ontem’, ‘agora’ etc., mas não por meio de mudanças em sua própria forma. Acrescenta, ainda, que o verbo representa as pessoas e os números somente quando exprime as disposições da alma, pois o infinitivo, não exprimindo nenhum movimento da alma, não representa nem pessoa, nem número.

Apolônio, diferentemente dos estoicos, que se preocuparam de maneira demasiada com neologismos, e também de Dionísio, seguidor daqueles, recuperando as antecipações de Aristóteles, criou uma obra de veras significativa, que, como veremos adiante, teve seus pressupostos teóricos esquecidos, em prol de um descritivismo improfícuo.

Teve, ainda, inúmeros seguidores: Teodósio Alexandrino (IV-V d. C.), Sofrônio Alexandrino (VI), George Coerobosco (fins do século VI) e Heliodoro Bizantino (posterior ao século VI), os quais, comentando a obra de Dionísio Trácio, usaram e abusaram das definições de Apolônio.

No seu escólio sobre os cânones de Teodósio, Sofrônio, comentando as partes da oração, assume a posição de Apolônio (Sophronii Patriarchae Alexandrini, *Excerpta*, p. 375 e 376):

É preciso compreender as oito partes da oração de maneira unânime, pois alguns afirmam que são duas; outros, que são cinco; outros, nove; outros, dez (um número muito maior, ninguém ainda imaginou); as oito são, de fato, reconhecidas por todos os grandes especialistas. As causas da fixação dessas conheceremos em outro lugar; entretanto, alguém deve estar errado, pois, sendo oito as partes da oração, como encontramos oração completa de duas, por exemplo, ‘homem corre’.

E ainda (*Idem, ibidem*, p. 376):

A oração universal é aquela que tem oito partes, que depende do raciocínio, da mesma forma que o animal universal. A oração particular é uma justaposição de palavras que estabelece um pensamento completo, quer seja feita de duas, três ou mais partes.

O que existe de fato é a oração particular, a significativa, o enunciado que depende de um contexto, que pode ser mínimo, mas que apresenta realidade linguística; o que importa, então, é o uso.

Quanto ao nome, assume a definição de Apolônio, com a substituição de “poiotéta” por “ousía”, e também todas as observações que o outro havia feito em relação ao sujeito (*Idem, ibidem*, p. 378 e 379): “O nome é parte declinável da oração que atribui a cada um dos corpos ou ações empregados como sujeito a essência comum ou própria”.

Adota, também, a ordenação das partes da oração proposta por Apolônio; e, com ela, as duas partes essenciais e as seis acessórias.

O trabalho de Coerobosco é semelhante ao de Sofrônio. Citemos a sua ordenação das partes da oração (Georgii Choerobosci. *Scholia*, p. 2 e 3): “O nome é colocado antes do verbo, uma vez que ele é o índice da essência, e o verbo, do acidente (as essências precedem os acidentes)”.

Porém, houve muitos comentaristas e mesmo alguns gramáticos, que, desconsiderando a obra de Apolônio, apenas parafrasearam ou copiaram Dionísio. Como exemplo dessas paráfrases, citemos o *Comentário Bizantino* – IX século d. C. (*Commentariolus Byzantinus*, 12, 14-18):

O nome é parte declinável da oração. É considerado parte da oração, porque é uma das suas oito partes; é considerado declinável, porque admite casos; significando corpo ou ação; um corpo, como pedra; uma ação, como educação. Saiba que, segundo os gramáticos, corpo é tudo o que pode ser dominado pelo tato, e ação, o que não pode ser dominado pelo tato, mas pelo pensamento.

De cópia, Constantino Lascaris – século XV (Lascaris, *Constantinus. Greeks Grammar*):

A palavra é a menor parte divisível da oração composta.

A oração é a composição composta de palavras que manifesta um pensamento completo. As partes dessa são oito: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. Dessas, cinco são declináveis: nome, verbo, particípio, artigo e pronome. E três são indeclináveis: preposição, advérbio e conjunção.

O nome é parte declinável da oração, que significa essência particular ou comum. Apresenta cinco acidentes: gênero, espécie, figura, número e caso.

Constantino praticamente copia o trabalho de Dionísio, o que foi feito também pelos gramáticos posteriores, um copiando o outro, tanto na teoria quanto nos exemplos.

Concluamos: Dionísio, fixando um uso tradicional, ignorou as antecipações lógicas de Aristóteles; Apolônio, apesar de retomar a noção de “hypokeímenon” e de teorizar no contexto gramatical, não foi muito longe na compreensão do termo no nível do significado, ou seja, não desenvolveu as afirmações de seu predecessor; foi, ainda, o primeiro que indicou o nome e o verbo como elementos essenciais para a existência de qualquer oração, pois não especificou o tipo de oração estudado amplamente em sua obra; quanto aos comentaristas posteriores, não foram além das afirmações de seus dois mestres, Dionísio e Apolônio.

A seguir, veremos como essas noções ocorreram no domínio da gramática latina.

3. *As gramáticas latinas*

Após essa consideração dos tratados gregos, chegamos aos romanos, que encontraram na maioria das disciplinas acadêmicas a base do conhecimento já desenvolvida pelos gregos; tiveram, assim, duas alternativas em relação aos estudos linguísticos: a aplicação pura e simples, sem a menor alteração, do arcabouço classificatório e descritivo da gramática grega, ou o reexame dos sistemas gregos à luz dos fatos encontrados no latim. A maioria dos gramáticos latinos optou pela primeira alternativa.

Dentre todos os autores latinos que hoje conhecemos, somente Varrão é que exhibe uma considerável reformulação dos termos e conceitos da gramática. Tendo percebido que, a par das semelhanças estruturais, algumas modificações precisavam ser feitas para uma aplicação coerente do descritivismo grego, Varrão estabeleceu três divisões para o estudo da língua: etimologia, morfologia e sintaxe (De L. L. VIII, I, *apud* ROBINS, 1951, p. 53).

Infelizmente, seu estudo das relações das palavras nas sentenças e sua sintaxe se perderam; talvez tenham influenciado Apolônio Díscolo, o primeiro, pelo menos até onde conhecemos, que apresentou uma sintaxe elaborada no Ocidente.

Na morfologia, faz a distribuição das palavras na língua latina, usando princípios puramente formais; sua primeira divisão é entre palavras variáveis e invariáveis. Quanto às partes da oração, usando métodos e termos inventados pelos gregos, elabora uma divisão própria, estabelecendo quatro classes de palavras: a primeira é aquela que possui casos – a dos nomes; a segunda, tempos – a dos verbos; a terceira possui os dois, casos e tempos – a dos participípios; e a quarta, que não possui nem um nem outro – a das partículas (*Idem, ibidem*, p. 54). Quando subdivide, depois, a classe nominal em quatro subclasses (pronomes interrogativos, nomes comuns, nomes próprios e pronomes demonstrativos), usa também outros critérios, que não formais (*Idem, ibidem*, p. 55). Quanto aos verbos, revela a influência dos estoicos, pois também os chama de completos e incompletos (*Idem, ibidem*, p. 57).

Os outros gramáticos latinos, como já dissemos, copiaram a classificação grega; quando havia diferenças, faziam malabarismos para mantê-la. Foi assim que conservaram as oito partes da oração; não tendo artigos, substituíram-nos pelas interjeições. O primeiro tratadista que apresenta essas oito partes latinas é Remmius Palaemon, que viveu no primeiro século da nossa era, no tempo de imperador Claudius.

No mesmo século, um dos prováveis alunos de Palaemon, Quintiliano, em seu tratado de oratória, no capítulo dedicado à gramática, além de questionar a determinação do número de casos (Quintilien, *Institutio Oratoria*, I, 4), aponta, por meio de um pequeno histórico, o número e a natureza das partes da oração que deveriam ser ensinadas a todas as crianças (*Idem, ibidem*):

Em seguida, examinará quantas e quais são as partes da oração, relacionando-as com os seus criadores, ainda que, quanto ao número, haja pouco acordo. Os antigos, de fato, dentre os quais Aristóteles e também Theodectes, apenas se referiram ao verbo, ao nome e às conjunções, certamente porque nos verbos encontramos o processo, nos nomes, a substância, e ainda porque um é o que é afirmado, o outro, a partir do que algo é afirmado; a respeito das conjunções, por outro lado, indicaram que são a conexão desses; as quais, eu sei, são chamadas de conjunções pela maioria dos estudiosos, o que parece ser a tradução mais apropriada de “sýndesmos”. Paulatinamente, pelos filósofos e sobretudo pelos estoicos, o número foi aumentado; primeiramente, às conjunções são acrescentados os artigos, depois as preposições, aos nomes, a denominação, depois os pronomes; aos verbos, o participípio; mais tarde, aos próprios verbos, os advérbios. A nossa língua não precisa dos artigos e, por isso, estão espalhados nas outras partes da oração; entretanto, acrescenta a interjeição às partes mencionadas.

Referindo-se a Aristóteles, Quintiliano não cita o termo “hypokeímenon”, pois, tratando-se de uma obra de oratória, sua abordagem dos conceitos e termos é apenas acidental. Porém, indiretamente, descreve-o com propriedade, quando afirma ser aquilo “a partir do qual algo é afirmado”.

Do século seguinte, temos a gramática de Emílio Asper, uma adaptação reduzida da gramática de Dionísio Trácio (KEIL V, *Grammatici Latini*, parte 2, p. 549 e 551):

Das partes da oração

As partes da oração são oito: nome, pronome, verbo, advérbio, participío, conjunção, preposição e interjeição.

Do nome

O nome é a parte da oração pela qual cada coisa é chamada, quer seja inanimada, como homem, Catão; quer inanimada, como árvore, pedra; quer ainda incorpórea, como perfídia, clemência. Os nomes têm cinco acidentes: qualidade, gênero, número, figura e caso.

Do verbo

O verbo é a parte da oração com tempo e pessoa que significa a ação ou a passividade. São acidentes do verbo a qualidade, a significação, o número, a figura, o tempo, a pessoa e a conjugação.

Quanto às partes, temos a manutenção do número por meio da troca, já citada, do artigo pela interjeição. Quanto ao nome, a mesma descon sideração dos trabalhos de Aristóteles e de Apolônio, os quais, mesmo numa gramática simples e didática, deveriam estar presentes, ao menos nas entrelinhas. Asper mantém, ainda, os cinco acidentes, trocando apenas a espécie pela qualidade, com uma leve alteração semântica. Quanto ao verbo, encontramos a subtração de um acidente – a espécie, e com isso de oito passamos a sete.

Entretanto, somente no século seguinte ao de Asper, o terceiro, e sobretudo, no quarto, no período tardio do império, é que acontece uma profusão de tratados gramaticais, dos quais os mais famosos são o de Donato (aproximadamente 400 d. C.) e o de Prisciano (aproximadamente 500 d. C.).

Na educação desse período, os estudos literários haviam suplantado os filosóficos, e essa mudança ocasionou alterações também nos métodos dos gramáticos. As escolas, que se multiplicavam, precisavam de compêndios didáticos, e assim foram feitas cópias, adaptações e, frequentemente, deformações tanto das obras literárias quanto dos tratados

gramaticais. Essas adaptações e resumos tiveram, principalmente no domínio da terminologia, um resultado irracional: os gramáticos, não sendo mais capazes de justificar os conceitos que usavam, caíam na incoerência. Quando citarmos a obra de Sérgio, exemplificaremos tal ilogismo.

Nos tratados de Donato e Prisciano, não há inovação; o primeiro traduz praticamente Dionísio, enquanto que o outro comenta os trabalhos de Apolônio. A única ideia original do período foi concebida por Macrôbio (aproximadamente 400 d. C.), que escreveu um estudo comparativo dos sistemas verbais latino e grego (KEIL, *Op. cit.*, volume V).

A obra de Donato apresenta duas versões, a primeira somente recria Dionísio, enquanto que a segunda acrescenta algumas afirmações de Quintiliano. Citemos a mais completa (HOLTZ, 1981, p. 613):

Das partes da oração

As partes da oração são oito: nome, pronome, verbo, advérbio, participio, conjunção, preposição e interjeição. Dessas, duas são as principais partes da oração: nome e verbo. Os latinos não incluem o artigo; os gregos, a interjeição. Muitos consideram as partes da oração em maior número; muitos em menor. Realmente, de todas, apenas três são as que em seis casos são flexionadas: nome, pronome e participio.

Via oratória (Quintiliano), a importância maior do nome e do verbo está contida em Donato, mas é só isso; não há preocupações com a sintaxe. Nada é dito em relação ao sujeito, como provam os textos a respeito do nome e do verbo citados abaixo (*Idem, ibidem*, p. 614 e 632):

Do Nome

O nome é a parte da oração com caso que significa corpo ou ação, de modo próprio ou comum. Próprio, como Roma e Tibre; comum, como cidade e rio. O nome tem seis acidentes: qualidade, comparação, gênero, número, figura e caso. Há o nome de um homem, a denominação de muitos e o nome próprio das ações. Mas, de modo geral, dizemos apenas nomes.

Do verbo

O verbo é a parte da oração com tempo e pessoa, sem caso, que significa ou o ativo ou o passivo ou o neutro. O verbo tem sete acidentes: qualidade, conjugação, gênero, número, figura, tempo e pessoa.

O que encontramos, então, é praticamente o tratado de Dionísio Trácio. Novamente, todas as antecipações aristotélicas são deixadas de lado, em prol de um didatismo baseado apenas em um descritivismo classificatório. Novamente, ainda, como entre os gregos, em relação a Dionísio, aparecem inúmeros comentários da gramática de Donato, a tal

profusão citada, todos problemáticos e confusos: Carísio, Diomedes, Sérgio, Consêncio e Sérvio (todos coevos de Donato).

Destaquemos alguns deles.

Em Carísio temos quase uma cópia de Donato. No tocante à oração e seus componentes, encontramos apenas uma definição diferente (Charisii, *Artis Grammaticae*, p. 193):

Da oração

A oração é emitida pela voz e, por meio das dicções, uma declaração ordenada, como expressão do pensamento.

Em Diomedes encontramos a fonte grega da “oris rádio” (KEIL, *Op. cit.*, V, I, p. 300):

Da oração

A oração é um arranjo ordenado de palavras voltado para uma conclusão delimitada. Alguns assim a definem: a oração é uma composição de dicções consumando um pensamento e significando, ainda, uma realidade completa. Assim Carros: a oração é emitida pela voz e, por meio das dicções, uma declaração ordenada. Por outro lado, a oração parece ser ensinada como expressão do pensamento, ou, como no grego, “ao tudo oarídzein”, isto é, conversar. Onde Homero, “oaridzeton alléloisin”. A oração é conversa entrelaçada, tendendo a um fim.

Quanto ao que é dito a respeito das partes da oração, ambos, Diomedes e Carísio, apresentam as mesmas definições e os mesmos exemplos de Donato, não acrescentando, como aquele também não havia feito, nenhuma referência ao sujeito.

Em Sérgio, já podemos observar algo mais, traços das afirmações de Apolônio Díscolo (KEIL, *Grammatici Latini*, IV, p. 487):

Das partes da oração

A oração é chamada de elocução, aproximadamente expressão do pensamento. Dessas orações, isto é, elocuições, oito são significativas [tudo, de fato, que exprimimos, tem essas oito significações], isto é partes. Aristóteles, certamente, diz serem dez as categorias: adiciona duas, que não dizem respeito aos gramáticos, “energian” e “hypostasin”, isto é, o que executa e o que é a substância.

Diomedes confundiu “oratio” com “sermo”. Sérgio faz pior, pois confunde as categorias aristotélicas com as partes da oração, afirmando que as duas categorias adicionadas por Aristóteles – “energian” e “hypostasin”, não pertencem à gramática, inicia outra tradição, a nosso ver igualmente equivocada, a consideração de categorias semânticas como

simples categorias gramaticais ou classes de palavras. Referindo-se ao “hypokeímenon” e ao “rhéma”, ao explicá-los, somente parafraseia, ou seja, é redundante, pois afirma que “hypostasin” é substância, pura tradução. Porém, a confusão mais clara é a troca de “hypokeímenon” (particípio substantivado de “hypokeímai” – o que está deitado debaixo) por “hypostasin” (forma oriunda de outra raiz verbal, “sta/e”, e que resulta consequentemente em outra tradução – o que está posto debaixo). Temos, destarte, a permuta de “subiicio” por “subiaceo”, como já foi indicado anteriormente. O “hypokeímenon” (sujeito), de elemento primordial, passa a secundário, já que algo colocado debaixo de outra coisa é posterior logicamente a essa outra coisa.

Chegando ao “subiaceo”, encontramos Prisciano, primeiro gramático que o cita, cuja fama é comprovada pela existência de mais de mil manuscritos (ROBINS, *op. cit.*, p. 62.). Da mesma forma que o tratado de Donato, o de Prisciano também não é original, uma vez que o autor confessa que usou, tanto quanto pôde, o trabalho de Apolônio Díscolo para explicar a sintaxe latina (KEIL, *Op. cit.*, v. III, p. 107):

Da construção

Já que nos livros anteriores seguimos a autoridade de Apolônio em relação às partes da oração, de modo geral, não negligenciado também os dados necessários de outros, seja dos nossos seja dos gregos, e, se nós mesmos pudermos acrescentar algo de novo, ainda seguindo, sobretudo, os passos do mesmo a respeito da ordenação ou construção das palavras – que os gregos denominavam “sintaxin”, não recusemos inserir, se algo conveniente for encontrado, tanto dos outros quanto dos nossos.

Em suas definições, Prisciano sempre compara as afirmações de seus predecessores, algumas vezes as de Dionísio outras as de Donato, com o legado de Apolônio. Examinemos uma dessas comparações, quando da definição de oração (KEIL, *Op. cit.*, v. II, p. 53):

Oração é a ordenação conveniente de dicções que expressa um pensamento completo. No entanto, essa definição de oração é aquela que é geral, isto é, dividida em espécies ou partes. De fato, a oração é também denominada obra retórica, e, além disso, cada dicção é frequentemente designada por meio desse nome quando indica um pensamento pleno, como verbos no imperativo e as respostas, que frequentemente estão completas com apenas uma dicção, ainda que alguém diga “qual é o mais elevado bem em vida?”, e responda que é a “honestidade”, digo “respondeu com boa oração”.

Na primeira parte da definição, temos o que foi dito por Dionísio e assumido pelos gramáticos latinos; na segunda, reflexões de quem conhecia a obra de Apolônio.

Fenômeno semelhante ocorre quando Prisciano define o nome; desta vez, comparando Donato e Apolônio, introduz o termo usado por Aristóteles e divulgado pelo Díscolo – chegamos à história latina do conceito (KEIL, *Op. cit.*, v. III, p. 480 e 481):

O que é nome? Segundo Donato, parte da oração com caso que significa corpo ou ação de modo próprio ou comum; segundo Apolônio, parte da oração que revela em si mesma a qualidade própria ou comum dos seres singulares, corpóreos ou incorpóreos, empregados como sujeitos.

Prisciano traduz “hypokeímenon” por “subiectus” – forma participial passiva de “subiaceo”, “subiacēre”, que apresenta poucas atestações, daí a permuta já citada e a consequente perda da homonímia: “subiectus” de “subiaceo” e “subiectus” de “subiicio”.

Em outra passagem, define-o mais sinteticamente (KEIL, *Op. cit.*, v. III, p. 55): “O nome é parte da oração que atribui a qualidade própria ou comum a cada um dos corpos ou ações empregados como sujeito”.

Retomando Apolônio, recupera o termo “subiectus” e o introduz no contexto da gramática latina. Porém, não teve a mesma precisão do Díscolo, e deixando de indicar a homonímia latina, colaborou com as errôneas afirmações posteriores.

Assumindo, ainda, a ordenação das partes da oração apresentada por Apolônio, não esclarece, como aquele havia feito, o nível no qual a ordenação se encontra (o do significado); e, assim, conduz a equívocos, já que o intenso processo de transformação do latim levou os gramáticos a se apegarem à ordenação no nível formal, ou seja, no nível do significante. Como não havia mais os casos, as marcas nas palavras, as funções passaram a ser definidas pela ordem na frase. Por conseguinte, houve um empobrecimento sob o aspecto lógico no ensino e no uso da língua, o que já havia sido plantado entre os gregos, no tocante ao descritivismo, que facilitava a “libido dominandi” (o discurso do poder), pois se desviava do enfoque essencial.

Vejamos o texto em que Prisciano assume a ordenação (KEIL, *Op. cit.*, v. III, p. 107):

Assim, portanto, a oração se torna perfeita por meio da ordenação adequada; dessa maneira, por meio da ordenação adequada, as partes da oração são transmitidas por doutíssimos conhecedores da arte da palavra, em primeiro lugar colocaram o nome; em segundo, o verbo, pois nenhuma oração sem esses está completa, o que pode ser demonstrado pela construção que contenha quase todas as partes da oração.

Talvez, Prisciano tivesse consciência da diferença entre o significado e o significante em relação à oração e às suas partes, entretanto, não explicitando tal diferença, possibilitou a confusão subsequente. A ordem dos elementos, a partir dos gramáticos posteriores, passou a ser entendida apenas no nível formal.

Declara, ainda, quando estabelece as partes da oração, que somente pelas propriedades das significações de cada uma é que podem ser distinguidas (KEIL, *Op. cit.*, v. II, p. 54 e 55): “As partes da oração não podem ser distinguidas entre si de outra maneira, a não ser que estejamos atentos às propriedades das significações de cada uma”.

Texto preciso, que revela um leitor atento de Apolônio.

Como indicamos, na história da gramática latina houve duas fases: a primeira, representada por Donato, que, como um perfeito monumento de seu tempo, olhava constantemente para o passado, cultuando de forma menos funcional a língua e os estilos dos escritores desse passado; a outra, representada por Prisciano, que valorizando novamente a semântica, recuperou indiretamente Aristóteles, entretanto, no que se refere às classes de palavras, ainda diferem da posição atual de nossas gramáticas. Ora, somente definimos com precisão, quando levamos em conta também os aspectos semânticos; o contrário, a insistência em definições meramente formais, trará sempre imprecisões ou vazios.

4. O retorno medieval à abordagem semântica

Com os *modistae*, pensadores medievais que objetivaram a gramática com filosófica, encontramos a formação modal das classes de palavras como encontramos hodiernamente. E as partes da oração passaram a ser distinguidas por meio dos modos ativos de significação, ou seja, por meio da maneira pela qual significam as qualidades ou propriedades das coisas. Houve uma retomada da obra de Aristóteles, sobretudo de sua epistemologia; entretanto, em relação ao conteúdo das gramáticas, houve pouca mudança, uma vez que a insistência da repetição do modelo gramatical grego, via Prisciano, persistiu.

Um dos grandes autores desse grupo foi Thomas de Erfurt, que apresentou um tratado gramatical completo no mesmo estilo dos “*Modistae*”, que se tornou o mais conhecido tratado filosófico medieval sobre a linguagem. Nele, Thomas nos dá uma interpretação filosófica da divisão das partes da oração encontrada em Prisciano. Vejamos a sua definição

de nome (Thomas de Erfurt, *Grammatica Speculativa*, cap. VIII, *apud* BUESCU, 1983, p. 157): “O nome é a parte da oração que significa por meio do modo de ser”. Diferenciou, ainda, o nome substantivo do nome adjetivo (*Idem, ibidem*): “O modo de significar por meio de um modo por si subsistente (...) constitui o nome substantivo. Nome adjetivo significa por meio de um modo de algo inerente a outro”.

Entretanto, esses esforços na busca de precisas definições não alcançaram, de maneira prática, os tratados gramaticais; pois, nessas obras, em relação ao conceito de sujeito, nada é acrescentado ao que Prisciano havia dito.

Vejamos, agora, alguns trechos da gramática de Roger Bacon (século XIII); poucos, pois também são poucas as diferenças em relação ao autor latino (BACON, *Gram. Graec.*, p. 278): “A gramática é, conforme a substância, una e a mesma em todas as línguas, ainda que, acidentalmente, haja variações”.

Apesar de ter afirmado a unidade da gramática em todas as línguas, não buscou essa unidade em seu tratado, preferindo insistir nos modelos tradicionais, alterando apenas a ordem da apresentação da matéria (*Idem, ibidem*, p. 158 e 165):

Passando à antonímia [sic]⁷³, a qual chamamos de pronome, e não seguindo, em relação a ele, a ordem grega ou a de Prisciano, visto que não intento discorrer acerca da invenção dos pronomes, os quais foram inventados depois dos verbos, para que suprissem a ausência do nome na primeira e na segunda pessoa dos verbos; visto que, verdadeiramente, foram inventados para o lugar do nome, e desde que significam a substância do nome, embora difiram no modo de significação, pois os nomes significam, como se diz, a substância com qualidade, e os pronomes, sem qualidade, e, ainda, porque no lugar do nome são compreendidos e principalmente no lugar dos nomes próprios, pois é próprio do pronome ser colocado no lugar do nome próprio (...).

E, sobretudo, quando a oração perfeita, que é considerada pelo gramático, pode suficientemente ser feita de nome ou pronome e verbo; o verbo é o fim de tal oração e o complemento, o nome e o pronome, por outro lado, são o princípio.

Temos aqui, evidentemente, a retomada da ordem lógica de Aristóteles e Apolônio. O nome é definido como o princípio da oração, e o predicado, como fim, como a sequência de coisas que, a partir do sujeito, são afirmadas.

⁷³ O correto seria antinomia, não podemos afirmar se foi erro do próprio autor ou da edição.

Reiteremos: baseando o estabelecimento das partes da oração e as suas categorias secundárias em distinções lógicas e metafísicas, Roger Bacon, na concepção prática da gramática, continuou estritamente ligado ao sistema classificatório de Prisciano e Donato, pois não apresentou uma sintaxe substancial, na qual poderia ter elaborado de maneira criativa as antecipações aristotélicas, que foram somente em parte desenvolvidas pelos teóricos da época, já que tiveram o entrave do modelo gramatical clássico.

Assim, a abordagem persistiu morfológica, mas já com a consideração do aspecto semântico, o que a diferenciou dos primeiros tratados greco-latinos; e as classes de palavras foram definidas como as temos hoje em nossos compêndios gramaticais.

5. *Conclusão: das partes da oração às classes gramaticais*

Assim, pouco a pouco, as partes da oração foram se constituindo em classes; e das oito partes de Dionísio chegamos às classes da gramática normativa atual. Recordemos o excerto da ‘primeira gramática’: “São oito as partes da oração: nome, verbo, particípio, artigo, pronomes, preposição, advérbio e conjunção”. O nome, com os *Modistae* foi dividido ou, pela deiscência, foi compreendido como substantivo e adjetivo; o particípio retornou ao verbo. E a interjeição, colocada pelos romanos no lugar do artigo, para o alcance da frase perfeita de oito partes, passou, da mesma forma, para a língua portuguesa.

Nosso percurso com os alunos foi sendo trabalhado com traduções e interpretações dos primeiros tratados gramaticais, o que possibilitou uma visão panorâmica e fenomenológica do fato linguístico; que, por sua vez, provocou deiscências profícuas em relação à língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Categorias*. Tradução de Silvestre Pinheiro Ferreira. Lisboa: Guimarães, 1982.

_____. *Organon*. Lisboa: Guimarães, 1985, 5 vol.

_____. *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.
- 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: Républications Paulet, 1969.
- BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.
- HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.
- 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.
- LALLOT, Jean. *La grammaire de Denys le Thrace*. Paris: C.N.R.S., 1989.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- MEYER-LÜBKE, W. *Grammaire des langues romanes*. Vienne: G. E. Stechert & Co., 1923.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.
- OLIVEIRA, Fernão de. *A gramática da linguagem portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1975.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

QUINTILIANUS, M. Fabius. *Instituto Oratoriae*. Paris: Les Belles Lettres, 1975.

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Paris: Librairie Garnier Frères, s.d.

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 [1. ed., 1924].

UHLIG, Gustavus. *Dionysii Thracis Ars Grammatica*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1883.

DITOS POPULARES EM MÚSICAS DO CANCIONEIRO POPULAR: UMA ABORDAGEM COGNITIVA

Antonio Marcos Vieira de Oliveira (UERJ)
amvdeo@hotmail.com

1. Introdução

Neste estudo, analisaremos o dito popular “Quem canta seus males espanta” retomado na música homônima de Zélia Duncan. Os ditos populares são construções notáveis em várias línguas, tanto no tocante às ideias que transmitem, quanto na originalidade e na transmissão de saberes de uma determinada cultura.

Por se tratar de expressões que evocam pequenas histórias, sua utilização no discurso permite a projeção dessas histórias na situação comunicativa em curso, com propósito de persuadir o interlocutor ou proteger a face dos participantes da interação.

O conhecimento dos falantes nativos de língua portuguesa acerca dos usos dos ditos motivou o presente estudo, cujo objetivo é averiguar, com base no arcabouço das teorias da metáfora conceptual (LAKOFF & JONHSON, 1980; KÖVECSES, 2002) e da integração conceptual (FAUCONNIER & TURNER, 2002), se a projeção metafórica presente na construção de sentido de um dito popular empregado cotidianamente, sustenta-se quando o mesmo é retomado em letras de músicas.

Além do estudo da construção de sentido do dito, cujo caráter cultural consiste em uma justificativa para a pesquisa, este trabalho também se justifica em uma das assunções basilares da linguística cognitiva: metáforas conceptuais estão presentes tanto nas conversas cotidianas quanto nas manifestações literárias e artísticas.

Como o sentido dos ditos envolve projeções de mais de dois espaços mentais, em razão do cenário narrativo que evocam, também buscamos demonstrar que tais construções podem ser explicadas por redes de integração conceptual, de modo que as diferenças de sentido observadas nos ditos transpostos para letras de músicas podem estar relacionadas ao tipo de rede de integração conceptual acionado durante o processo de mesclagem.

Estruturamos este estudo da seguinte maneira: nas duas primeiras seções, sintetizaremos os conceitos utilizados na análise. Em seguida, passamos para a análise do dito popular “Quem canta seus males espanta”.

2. *A teoria da metáfora conceptual*

A metáfora foi, em tempos passados, e continua sendo em dias atuais, um objeto de grande reflexão. A teoria contemporânea da metáfora no escopo de linguística cognitiva concebe a metáfora como uma ferramenta de grande importância na estruturação do pensamento e do raciocínio.

George Lakoff e Mark Johnson em 1980 com a obra *Metaphors We Live By* quebram o paradigma vigente e elevam a essencialidade da metáfora na compreensão do mundo e do homem.

Para os autores, a grande ocorrência de metáforas na linguagem cotidiana representava um dado objetivo que não podia ser ignorado e corroborava para a existência de uma função que ultrapassasse o simples uso de um processo de significação.

Ao utilizarmos a metáfora, grande parte dos nossos conceitos são compreendidos em termos de outros; em outras palavras, a metáfora permite ao ser humano compreender e representar o mundo através da transferência de domínios de conhecimentos. Realizamos essa transferência entre domínios de forma inconsciente, mas buscamos, nas nossas experiências, elementos que nos autorizem a perceber o mundo e acabam por auxiliar no processo de compreensão.

A teoria da metáfora conceptual coloca no mesmo patamar o pensamento e a linguagem. Nesse prisma, a metáfora é entendida como o elemento central da conceptualização e do raciocínio e tem como elemento relevante, a experiência sensorio-motora. Frases como “olha onde nossa vida chegou?”, “não cheguei a lugar nenhum” e “estou numa encruzilhada” são realizações linguísticas da metáfora conceptual *a vida é uma viagem* e podemos dizer que constituem a evidência de que a metáfora estrutura o pensamento a partir de nossas experiências.

A partir de exemplos como esses, podemos afirmar que a metáfora não é realmente uma simples figura estilística, mas um processo de projeção que influencia a nossa forma de pensar e a nossa forma de raciocinar nossa realidade cotidiana, sempre a partir de nossas experiências

vividas. Dessa forma, fica nítida a noção de que o pensamento pode ser metaforicamente estruturado.

3. *A construção de sentidos e a mesclagem conceptual*

A teoria da mesclagem conceptual, desenvolvida por Fauconnier e Turner (2002), possui como linha geral de sua investigação as discussões, travadas no âmbito da linguística cognitiva, acerca da construção do significado.

De acordo com esse enfoque, o processamento do significado é entendido como uma instanciação de operações mentais que dão conta da ação discursiva, em outros termos, a construção do significado é desenvolvida de acordo com o contexto.

Admitindo o entendimento postulado pelos autores, entendemos que é de natureza capital averiguarmos os tipos de conexões realizados por nossa mente e também o efeito produzido quando as palavras são utilizadas em contextos diferenciados.

Parece-nos natural considerar que a criação e integração de espaços mentais são parte dessa conexão realizada por nossa mente, haja vista que os espaços mentais são construtores mentais utilizados no processamento do discurso a partir de instruções linguísticas fornecidas pelo contexto.

A teoria dos espaços mentais (1985, 1997) é um arcabouço de bastante importância no processo de construção de sentidos. Para Fauconnier (1985, 1997), a construção do significado ocorre por meio de dois processos: (i) a construção de espaços mentais e (ii) a criação de um mapeamento entre os espaços mentais. Acrescenta ainda que a relação entre os mapeamentos sofre forte influência do contexto onde o discurso ocorre, ou seja, a construção de sentidos é situada ou ligada a um contexto específico.

Nesse arcabouço, o espaço mental é uma região do espaço conceitual construída localmente, de acordo com as necessidades específicas do discurso. Desse modo, a formação dos espaços mentais e as relações estabelecidas por eles possuem o poder de contribuir muito na construção de sentidos e esses sentidos podem ser ilimitados.

Com ênfase na operação básica de mesclagem conceptual, os autores postulam que nossa mente cria, integra e projeta espaços, à medida

que a ação discursiva avança. A integração conceptual é um 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, 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 representada na **Fig. 1**, abaixo.

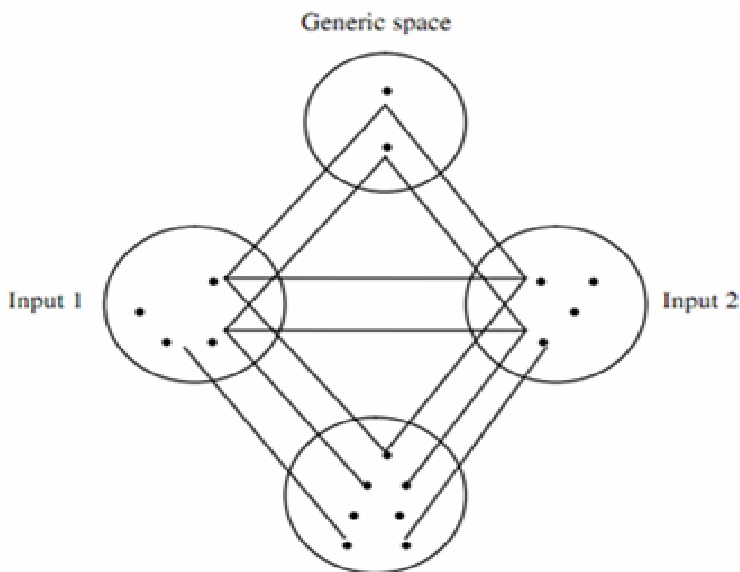


Fig. 1 – Rede da integração conceitual

Ao estabelecermos um espaço mescla, estamos operando cognitivamente dentro desse espaço mescla, o que nos permite manipular vários eventos dentro de uma unidade integrada. A mescla fornece uma estrutura, um elemento novo, inédito, não disponível em nenhum dos outros espaços da rede de integração. Esse elemento novo, que emerge do espaço mesclado, Fauconnier e Turner (2002) denominam de estrutura emergen-

te, que recebe este nome por emergir do processo de mesclagem.

A compressão de elementos alcançada por meio da mesclagem de relações conceptuais é denominada de relação vital. Em outras palavras, relação vital é a união entre elementos ou propriedades de contrapartes, de modo a possibilitar a compreensão numa escala humana, ou seja, de forma otimizada e imaginativa.

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: mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, representação, papel-valor, analogia, contrafactualidade, propriedade, similaridade, categoria e intencionalidade.

Por todo o apresentado, podemos aqui ratificar que uma rede de integração conceptual envolve sempre, pelo menos, quatro espaços: dois espaços de entrada, um espaço genérico e um espaço de mescla, embora existam também as mesclas múltiplas, que serão bastante importantes em nossa análise, em que várias entradas são projetadas em paralelo, ou os espaços são projetados sucessivamente em mesclas intermediárias, que servem como espaços para outras mesclas.

4. *Quem canta seus males espanta*

No dito popular “Quem canta seus males espanta”, podemos perceber uma clara noção de que algo está sobrecarregando alguém, que, não aguentando mais essa sobrecarga, invoca como solução o canto, para afastar seus males, a carga que afeta uma pessoa.

No dito em análise, a pessoa afastará todos os males, o estresse que a aflige, se cantar. Logo, com base no esquema imagético de *contêiner*, a pessoa tensa pode ser entendida como um *recipiente*, de onde seus sentimentos saem sob a forma de canto. Podemos aqui conceptualizar o canto (sentimento) como uma válvula que promoverá o esvaziamento dos males que estavam transbordando do recipiente (pessoa), de modo a impedir uma explosão.

O dito popular “Quem canta seus males espanta” é estruturado pela metáfora conceptual *pessoa estressada/sobrecarregada é um recipiente sob pressão* que emerge do esquema imagético do *contêiner*. Tal metáfora nos permite o entendimento de um domínio abstrato em termos de

outro domínio mais concreto.

A metáfora que conceptualiza uma pessoa zangada em termos de um recipiente sob pressão possui no seu domínio alvo um indivíduo que passa por algumas adversidades em algum momento de sua vida (trajetória), porém precisa retirar de sua cabeça tal coisa, porque poderia “explodir”. Ao falarmos em trajetória, estamos indo ao encontro do esquema imagético do *trajeto*, pois adversidades podem surgir no trajeto/na jornada (vida) do indivíduo. O domínio fonte é composto de elementos referentes ao esquema imagético do *contêiner*, pois há aqui um indivíduo que está cheio de males, como um fluido quente a ser colocado para fora de seu corpo.

Esse domínio possui também a escolha de cantar ou não, ou seja, deixar o fluido quente sair ou não de seu corpo, espantando, assim, os males. Observamos também o fator que levou a pessoa a encher este contêiner com as dificuldades apresentadas pela vida.

O mapeamento ocorre através das correspondências que existem entre os domínios. Dessa forma, podemos perceber que a metáfora *pessoa estressada/sobrecarregada é um recipiente sob pressão* apresenta as seguintes projeções: (a) o *contêiner* é o indivíduo, (b) o canto é a válvula que o impulsiona a colocar para fora o estresse, a fim de ficar bem (espantar os males), (c) as adversidades são as dificuldades da trajetória que levam o indivíduo a ficar cheio como um contêiner, (d) a escolha do indivíduo é a decisão de deixar o fluido quente sair ou não e (e) o destino final é resultante da escolha de esvaziar ou não contêiner.

Assim sendo, a rede de integração para a conceptualização do dito usado em situações cotidianas apresenta a seguinte configuração.

- Espaço-input (1) –
composto de elementos relativos ao *frame* de vida, onde há um indivíduo que tem a possibilidade de cantar ou não, buscando, assim, espantar todos os seus males.
- Espaço-input (2) –
composto de elementos relativos ao esquema imagético do *contêiner*, onde há um indivíduo que precisa colocar raiva/estresse/tensão, fluido quente, para fora, pois só assim conseguirá continuar sua trajetória.
- Espaço genérico –
configurado com a compressão de uma pessoa com raiva em ter-

mos de um contêiner cheio, prestes a transbordar, que nos remete à metáfora conceptual *pessoa estressada/sobrecarregada é um recipiente sob pressão*.

•Espaço mescla

resultado da projeção das contrapartes dos dois *inputs* interconectados que nos leva ao dito popular “Quem canta seus males espanta” usado em interações cotidianas.

Há no referido dito uma compressão por *identidade*, pois a integração dos indivíduos só é realizada na mescla, já que nos inputs temos indivíduos diferentes com pretensões diferentes: no input 1, há uma possibilidade, ao passo que no input 2 há uma necessidade de diminuir a pressão do contêiner para evitar uma explosão. Também ocorre uma compressão por *causa - efeito*, porquanto a decisão de cantar levará o indivíduo a espantar todos os males, deixando o contêiner vazio.

A rede de integração postulada para a conceptualização cotidiana do dito é apresentada na **Fig. 2**:

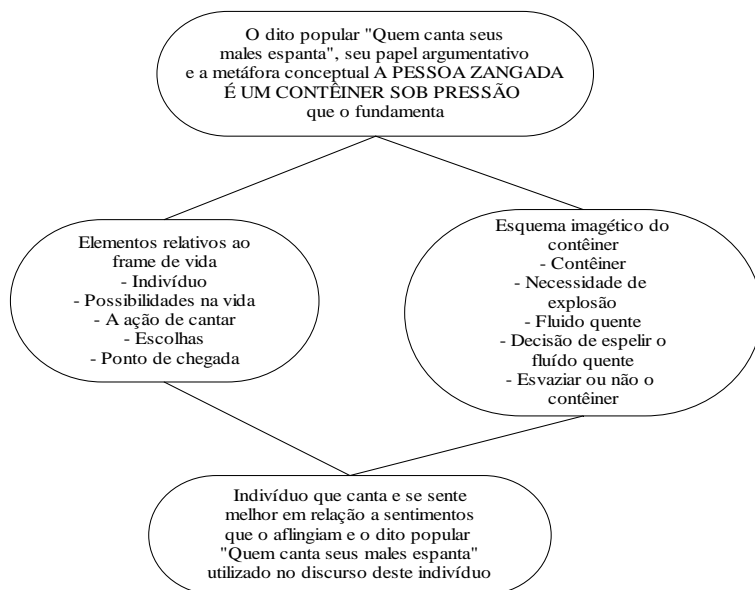


Fig. 2 – Rede de integração de “Quem canta seus males espanta”

O dito popular “Quem canta seus males espanta” é retomado na música com título homônimo de Zélia Duncan, apresentada abaixo e analisada em seguida.

Quem canta seus males espanta

Entro em transe se canto, desgraça vira encanto
Meu coração bate tanto, sinto tremores no corpo
Direto e reto, suando, gemendo, resfolegando
Eu me transformo em outras, determinados momentos
Cubro com as mãos meu rosto, sozinha no apartamento
Às vezes eu choro tanto, já logo quando levanto
Tem dias fico com medo, invoco tudo que é santo
E clamo em italiano ó dio come tí amo
Eu me transmuta em outras, determinados momentos
Cubro com as mão meu rosto, sozinha no apartamento
Vivo voando, voando, não passo de louca mansa
Cheia de tesão por dentro, se rola na face o pranto
Deixo que role e pronto, meus males eu mesma espanto
Eu me transbordo em outras, determinados momentos
Cubro com as mãos meu rosto, sozinha no apartamento
É pelos palcos que vivo, seguindo o meu destino
É tudo desde menina, é muito mais do que isso
É bem maior que aquilo, sereia eis minha sina
Eu me descubro em outras, determinados momentos
Cubro com as mãos meu rosto, sozinha no apartamento

Após a leitura da letra da música *Quem canta seus males espanta*, podemos perceber que estamos diante de um desabafo do personagem narrador que em sua trajetória passa por algumas adversidades muito incômodas e opressivas. O narrador acredita que através do canto conseguirá se transformar e espantar os males que o incomodam, como pode ser percebido por meio do verso “entro em transe quando canto, desgraça vira encanto”.

Com exceção do título, o dito não é expresso integralmente, em termos formais, na letra da música. O narrador apenas emprega trechos da frase que o compõe no verso “Deixo que role e pronto, meus males eu mesma espanto”, ao afirmar que ele próprio espanta os seus males. Porém, apresenta como causa, para essa expulsão dos problemas, o canto, estabelecendo, assim, uma relação com o dito presente no título da música *Quem canta seus males espanta*.

Observamos, em seguida, se a metáfora *pessoa estressada/sobre-carregada é um recipiente sob pressão* estrutura a retomada do dito popular “Quem canta seus males espanta” na letra da música *Quem canta seus males espanta* com a mesma projeção metafórica postulada para o

dito usado de forma geral nas interações cotidianas.

A letra da música é uma narrativa na qual o personagem narrador está em um momento não muito favorável, pois parece estar bastante nervoso, inquieto e fala muito em choro, medo, transformação e solidão. A letra da música inicia com o narrador apresentando a força que a música possui para ele, pois até mesmo as desgraças se transformam em canto.

Entendendo que na letra da música há uma narrativa, conceptualizaremos inicialmente um MCI de narrativa, o qual nos guiará ao *input* inicial que contém o dito popular “Quem canta seus males espanta” estruturando o discurso do personagem presente na letra da música e a força argumentativa presente nesse dito.

A rede de integração proposta para a interpretação da letra da música possui mais dois *inputs*: no segundo deles, há elementos referentes ao *frame* de *vida*, no qual existe um indivíduo com as possibilidades e as escolhas feitas no percurso da vida; há também a ação de cantar, algo muito presente na vida dos seres humanos, e o ponto de chegada, aquele destino a que todos almejam. O terceiro *input* possui elementos referentes ao esquema imagético do *contêiner*, no qual temos o contêiner, a necessidade de explosão, o fluido quente e as decisões e as escolhas referentes ao fluido quente.

No espaço genérico, há a metáfora conceptual *pessoa estressada/sobrecarregada é um recipiente sob pressão* que estrutura o dito “Quem canta seus males espante” utilizado em situações cotidianas e a força persuasiva presente no dito.

O espaço mescla é constituído por um indivíduo/personagem da música que se transmutou em outras e através do canto sente-se muito melhor. Dessa forma, chegamos ao dito “Quem canta seus males espanta” utilizado no discurso desse indivíduo.

A rede de integração conceptual para a música *Quem canta seus males espanta* resulta das seguintes relações vitais: (a) relação vital de *mudança*, pois a narradora transmuta-se em várias outras mulheres ao longo da música; (b) compressão por *causa – efeito*, já que a narradora só consegue se transmutar, colocar sua raiva para fora, se cantar. A noção de causa e efeito é bastante relevante na letra da música, pois tudo que a narradora apresenta na letra da música só se concretizará se ela cantar, (c) compressão de *tempo*, a música integra fatos em momentos indeter-

minados e em momentos determinados e (d) compressão por *identidade*, pois a conexão dos indivíduos só se realiza na mescla.

A rede de integração para a conceptualização do dito retomado na letra da música é representada na **Fig. 3**:

5. Considerações finais

Concluída a análise da letra da música *Quem canta seus males espanta*, verificamos que a metáfora conceptual *pessoa estressada/sobrecarregada é um recipiente sob pressão* estruturou o dito usado em situações da vida cotidiana e o dito retomado na música com a mesma projeção metafórica. Em outros termos, sustenta-se a ideia de que a metáfora conceptual *pessoa estressada é um recipiente sob pressão* estrutura as duas utilizações do mesmo dito popular.

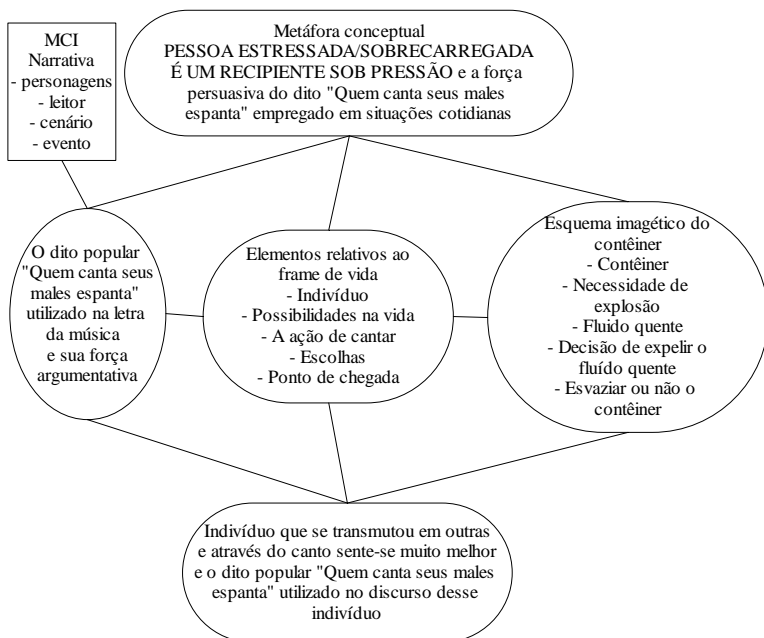


Fig. 3 – Mesclagem na música *Quem canta seus males espanta*

O estudo possibilitou-nos reconhecer que nos apoiamos em modelos de um mundo concreto para conceituar fenômenos abstratos, não apenas em termos conceptuais com a utilização de metáforas, a fim de

buscar sentidos precisos, mas também porque, ao integrarmos cognitivamente estados de coisas abstratas e domínios da experiência concreta, asseguramos inconscientemente uma maior eficiência e expressividade no uso da linguagem cotidiana.

Não há, neste estudo, a intenção de alcançar generalizações, todavia foi possível propor a hipótese de que ditos populares retomados em letras de músicas possuem a mesma projeção metafórica dos ditos utilizados em situações cotidianas. Assim, esperamos que este estudo motive outras pesquisas sob o escopo teórico da Linguística Cognitiva, com ênfase nas teorias da metáfora e da mesclagem conceptual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

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

_____; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

FERRARI, Lilian Vieira. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GOOGLE. Disponível em: <www.google.com>. Acesso em: jun. 2011.

KÖVECSES, Zóltan. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____; TURNER, M. *More than cool reason: field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MIRANDA, Neusa Salim. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao modelo dos espaços mentais. *Veredas*, Juiz

Fora, n. 4, p. 81-95, 1999.

RIBOLDI, Ari. *O bode expiatório*: Origem de palavras, expressões e ditados populares com nomes de animais. Porto Alegre: AGE, 2008.

TURNER, Mark. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmiento. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 4, p. 122-160, 2000.

**DO SOM DO BERRANTE
AO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS:
A CULTURA PANTANEIRA SOB OLHARES INTERTEXTUAIS**

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)
acdorsa@uol.com.br

1. A análise crítica do discurso: breves considerações

O objetivo geral desse trabalho é contribuir com os estudos discursivos da cultura brasileira e os objetivos específicos são de examinar por meio da análise crítica do discurso como a cultura pantaneira é analisada com relação ao apego aos valores tradicionais e o olhar nas mudanças contemporâneas.

Parte-se do pressuposto que a sociedade se define por um conjunto de grupos sociais que se constituem a partir de suas formas de representação mental do mundo; trata-se do vivido que é experienciado para as pessoas e que é representado em língua através do discurso.

Neste sentido, as formas de conhecimento são avaliativas e por não serem constatadas como verdade no mundo, se apresentam como crenças; cada crença é um conhecimento avaliativo e se incorpora à memória social das pessoas pela interação de discursos sociais institucionalizados como eventos discursivos particulares.

Assim sendo, a pesquisa realizada se preocupou em levantar um conjunto de músicas regionais sul pantaneiras que por serem repetidas de geração em geração tornam-se clichês linguísticos para os diferentes grupos sociais da mesma região.

Cada grupo social é definido pelo seu marco de cognição social, ou seja, o conjunto de suas crenças que são veiculadas pelo discurso; estes conhecimentos avaliativos (crenças) são constituídos a partir de um ponto de vista que une os diferentes membros de um mesmo grupo.

Desta forma, entende-se que a cultura define quem somos e quem passamos a ser; logo, a questão dos implícitos culturais é importante para propiciar o exame da identidade cultural de grupos sociais. Como cada grupo social tem um marco de cognição social, os grupos estão em constantes conflitos intergrupais, pois as suas avaliações divergem ao representar o mesmo acontecimento do mundo.

Ainda permanece em aberto a questão da identidade cultural de Mato Grosso do Sul, pois após a divisão do Estado, não se chegou à conclusão sobre os signos que o definem diante da diversidade de fatores que tipificam distinções das influências migratórias internas e externas, das diferenças regionais, sociais e étnicas, que resultou na formação de um povo com características específicas; não obstante, para Silveira (2000) apesar das diversidades “há uma unidade cultural que define uma identidade, uma memória social que converge um conjunto de valores, escolhas e ideias”.

Tem-se como principal pressuposto que as formas pelas quais os membros de um grupo cultural falam entre si, relacionam-se com sua posição na sociedade e com o modo como outros membros de outros grupos sociais da mesma região e de outras regiões falam entre si.

Neste sentido, Van Dijk (1997) afirma que a explicitação dos vínculos entre os modos particulares e institucionais da fala e cultura constrói outro lugar para tratar da identidade cultural, o lugar instituído pelo discurso ao qual se relaciona diretamente com a cultura; aí reside a relação identitária e que está circunscrita nesta investigação, na inter-relação: discurso, sociedade e cognição.

O termo cultura, a partir da inter e multidisciplinaridade adquire complexidade em seu conteúdo definitório, assim sendo é necessário entender que ele abarca a língua, valores sociais, normas, tradições e costumes.

Dessa formação culturalmente híbrida, produto de diversas mesclas interculturais, descendem segundo Nogueira (2009) os senhores dos pantanais: fazendeiros, gerentes de fazenda, capatazes de campo, boia-deiros, peões campeiros, peões praieiros, guieiros, piloteiros, representantes de uma população rarefeita, cada vez mais pressionada para a vida fora dos pantanais, acossados por problemas similares aos que determinam a migração do campo em direção à cidade.

2. *A intertextualidade e a progressão semântica*

Quando se trata sobre este tema uma questão emerge e se relaciona à inerência da intertextualidade na produção humana e algumas respostas surgem e se relacionam à ação sempre feita pelo homem de lançar mão do que já foi feito em um determinado tempo contextual.

Outra resposta se relaciona à existência física do texto delimitado em um filme, uma música, uma peça teatral, uma obra literária e que estão sempre dispostos aos diversos olhares, novas criações ou recriações. É importante, dimensionar que cada texto sempre é uma proposta de significação ou ressignificação de sentidos postos à disposição no jogo de olhares entre o autor e o leitor/produto.

Se o clássico conceito sobre intertextualidade de Kristeva (1974, p. 64) de que “todo texto se constrói como mosaico de citações, é absorção e transformação de um texto” e que permite entender não só as diferentes sequenciais de uma estrutura textual precisa como também as advindas de transformações de sequências ou de códigos descobertos em outros textos, é importante reforçar o conceito abrangente de texto feito por Bakhtin (1997), com respeito a toda produção cultural que tenha base a linguagem.

O autor em seus estudos reforçou o conceito de que a linguagem é antes de tudo uma forma de se interagir no mundo, o princípio dialógico bakhtiniano permeia a linguagem e dá sentido ao discurso sempre elaborado a partir da existência de outros discursos.

De acordo com Koch e Travaglia (1997), a diversidade de modos marcada pela intertextualidade envolve fatores atinentes a três esferas relacionadas ao conteúdo, à forma e à tipologia textual.

A esfera do conteúdo vincula-se ao conhecimento de mundo, que permite ao interlocutor o acesso a informações dependentes de um conhecimento prévio que permita economia de tempo no atingimento do conteúdo uma vez que torna dispensáveis explicações acerca do tema desenvolvido bem como a respeito de jargões, vocabulário técnico, enfim, de termos próprios de uma determinada área.

A esfera da forma, por seu turno, refere-se ao aspecto formal de um texto remetendo-se a outra forma textual que lhe seja não só semelhante como também já consagrada no imaginário dos leitores. A forma pode ou não estar vinculada à terceira esfera que abrange a tipologia textual.

Definindo a intertextualidade como as relações explícitas e implícitas que um texto estabelece com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial), Bazerman (2006, p. 109) traz o conceito de intertextualidade para a área da retórica e dos estudos de letramento, na concepção do autor a intertextualidade “não é vista somente

como uma questão dos outros textos a que um escritor se refere, mas também como esse escritor usa esses textos, para quê os usa e como se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”.

Ao classificarem a intertextualidade em externa e interna, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 289) fazem a seguinte distinção, a saber: a interna “se estabelece entre discursos do mesmo campo discursivo, ao passo que a externa se estabelece entre discursos de campos discursivos diferentes”.

Quando aceitamos que um texto não é um sistema fechado, somos levados a reconhecer que o autor – o produtor do texto – vem carregado de influências várias, de múltiplas citações. Autores e leitores são resultado de diversas leituras. Se de alguma forma tudo já foi dito no mundo e cabe-nos apenas saber redizer, que saibamos então fazê-lo com engenho e arte.

3. *Olhares culturais e intertextuais obtidos*

Tem-se por ponto de partida neste artigo que um dos aspectos culturais e religiosos do homem pantaneiro pode ser observado nas representações discursivas simbólicas que trazem de forma explícita e implícita as crenças, os valores e o espírito de religiosidade demonstrado em ações diversas.

Objetiva-se, portanto, analisar os estudos discursivos da cultura brasileira, examinando nos intertextos relativos a letras de músicas, o diálogo mantido com outros intertextos, na busca de representações textuais e discursivas de aspectos culturais do homem sul pantaneiro, ligados à sua religiosidade.

Nas comunidades pantaneiras tradicionais sempre houve a valorização dos símbolos, responsáveis não só pela continuidade das tradições ali existentes como também pela forma de transmissão que se perpetua de geração a geração.

Percorrendo o pantanal do sul de Mato Grosso, encontra-se a permanência de manifestações culturais em uma rica combinação do português com o indígena, pois, na visão de Proença (2003), “há uma multiplicidade de culturas que influenciaram o homem pantaneiro e juntas passaram a habitar a paisagem do Pantanal e a imaginação do povo”.

Neste contexto, a cultura torna-se uma questão muito pertinente para a investigação discursiva e a busca dos intertextos propicia a possibilidade de um diálogo entre conhecimentos ideológicos e culturais, entendendo-se que a linha divisória entre cultura e ideologia pode ser traçada em cada contemporaneidade, porém, no que se refere às raízes históricas essa divisória flui de forma considerável.

De forma geral, os textos relativos à cultura sul pantaneira são de tradições orais, relativas às benzeções, lendas, lembranças, à vida cotidiana, rituais e festas, entre outros, mas nesse cenário, a cultura pantaneira, da mesma forma que as demais culturas, hoje,

oscila entre o apego aos valores tradicionais, representativos de um modo tradicional de percepção do mundo e o convite às mudanças, ditadas pela nova ordem, que se instaura na nova sociedade, marcada pela “revolução da informática”, que intensificou o processo de globalização e segundo Capra (2002) não afetou apenas as transações relacionadas aos negócios, mas também aperfeiçoou as “redes globais de notícias, artes, ciências, diversões e outras expressões culturais.. (NOGUEIRA, 2009, p.148).

Dentre as composições que pudessem representar em língua um conjunto de questões a serem respondidas e que exigiam progressão semântica intertextual, selecionei a letra musical “Quanta Gente” da autoria do compositor paulista e radicado há mais de vinte anos em Mato Grosso do Sul, Zé Du.

A busca de respostas para as questões existentes no texto-base propicia a defesa que trata a cultura como um depositário de conhecimentos avaliativos na memória social e que se diferencia de conhecimentos ideológicos avaliativos impostos, de forma persistente pelas classes de poder.

Dessa forma, o procedimento de análise neste artigo, segue os seguintes passos: a segmentação do texto-base de forma a resgatar o referente textual, a sua focalização e a sua progressão semântica e a inserção de intertextos na busca da explicitação de implícitos culturais do texto-base e após dos textos intertextualizados.

Nas letras musicais, as categorias analíticas são: valores contidos nas formas de representação em língua e recursos linguísticos utilizados pelos autores. Nos textos dos interdiscursos, as categorias analíticas são: esquema textual utilizado pelo autor, valores contidos nas formas de representação em língua de discursos públicos institucionalizados.

Sendo assim, o texto base é a seguinte letra musical: “Quanta Gente”, de Zé Du

Quanta gente tanta
De pioneira coragem
De tribos com terra santa
Com festa e dor na bagagem.

Quem foi que expulsou o índio?
Quem lutou com o Paraguai?
Quem derrubou a mata?
Quem cultivou o cultivar?

Quem ganhou o latifúndio?
Quem veio para trabalhar?
Viu tanto trecho de Campo Grande
Grande de se admirar

Quem não te viu Bonito
As águas claras de um rio
Um peixe, um tucano, uma onça
Tatu, onde que tu tá?

Tanta gente quanta
Hoje sorri no teu colo
Nem sabe da história tanta
Vivida neste teu solo.

O texto base “Quanta Gente” traz representado em língua a narrativa sintética da povoação da terra sul-mato-grossense:

Enunciado narrativo 1:

-Situação Inicial:

O passado histórico da região: a população indígena, grandes extensões de terras com capacidade de produção e beleza natural, presença de animais, Terra Santa.

-Fazer Transformador:

A chegada das pessoas de pioneira coragem em busca de uma vida melhor; lutas para conquista; cultivo desordenado de grãos, derrubada das matas, etnia variada.

-Situação Final:

expulsão dos índios e destruição da natureza, realização econômica, ignorância da história regional.

Enunciado narrativo 2:

- Situação Inicial:

A terra sul-mato-grossense é representada com valor (+), Terra Santa, por palavras hipônimas *Campo Grande, grande de se admirar, Bonito- as águas claras de um rio, um peixe, um tucano, uma onça.*

-Fazer Transformador:

A chegada de pessoas para povoar a região. A representação em língua tem avaliação positiva; *gente de pioneira coragem, que te buscou com festa e dor na bagagem.* O fazer desta gente é representado de forma negativa, na medida em que expulsa os nativos; luta por extensões maiores de terra; causa mortes e prejuízos; depreda a natureza com a derrubada de matas e ocupa irregularmente grandes extensões de terra; transforma as terras em latifúndio; a demanda de mão de obra nos latifúndios para criação extensiva do gado e por vezes para o cultivo de grãos.

-Situação Final:

A terra sul-mato-grossense é representada por duas metonímias: Campo Grande – região da capital do novo Estado; a designação lexical contém valor positivo pela extensão das terras; O valor positivo refere-se a grande extensão de terra e o valor negativo a mesma grande extensão de terra povoada irregularmente por etnias diferentes e interesses múltiplos. Bonito – região atualmente turística devido à beleza natural.

O valor positivo volta-se à beleza natural da terra e o negativo à depredação da natureza-“tatu, onde tu tá?” Ambas as representações metonímicas são positivas, porém, são construídas em paradoxos na medida em que ao mesmo tempo contêm valor positivo e negativo: A grande quantidade de pessoas de etnias variada que habitam atualmente, a terra do Mato Grosso do Sul é representada de forma negativa na medida em que exploram a região e desconhecem a sua história.

A partir da representação paradoxal das pessoas que habitam atualmente, as terras sul-mato-grossenses, o autor representa em língua, diferentes questões que devido à ignorância da história acontecida na região, as pessoas que lá habitam não conseguem responder.

A partir do texto base, o objetivo foi selecionar e responder a partir de formas de tratamentos discursivos diferentes, uma das questões explicitadas: Quem cultivou o cultivar?

Embora tenha sido feita a pesquisa de letras musicais regionais do Mato Grosso do Sul, relativas ao cultivo regional com a derrubada da mata, não foi encontrada nenhuma letra que traga representado o momento das origens deste Estado. Estas são relativas à mineração e aos engenhos de açúcar, instalados às margens do rio Paraguai, não há também representação em língua da erva mate local.

Este resultado de pesquisa propicia dizer que o que é relativo à mineração, aos engenhos de açúcar e à extração da erva mate não está representado nas tradições histórico-culturais do homem sul pantaneiro presentes nas letras musicais sul pantaneiras e sim a atividade pastoril e a criação extensiva de gado.

As referências a este momento se encontram nos demais interdiscursos que serão apresentados a seguir. As letras musicais trazem, portanto, representado em língua, o universo pantaneiro sendo que alguns componentes importantes emergem num movimento de ir e vir, onde o lar é o seu ponto de partida e volta.

As características culturais do peão boiadeiro se fazem presentes na lida pantaneira, nas indumentárias, em seu lazer, nos hábitos, crenças e valores que trazem uma somatória das influências diversas que receberam os sul-mato-grossenses pantaneiros.

A letra musical Peão Pantaneiro de Aral Cardoso intertextualiza-se, portanto com o texto base:

De manhã cedinho, quando o sol desponta
Pego o meu cavalo raça pantaneira
Ouço a seriema e o quero- quero
Que ficam cantando bem junto à porteira.
O meu velho apeio tem muitas argolas
É todo trançado de focinho a cola
Tomo tereré, tomo chimarrão
Levo o meu destino na palma da mão.
Tenho um cachorro que é um companheiro

E nas comitivas é o melhor vaqueiro
Uso bom pelego pra aliviar o trote
Se a viagem é longa, conto com a sorte.
Tempo de festança ao som da viola
Danço o siriri e o cururu
Polca paraguaia toca a noite inteira
Enquanto a peonada levanta poeira.
Saio para o campo de olhar atento
Pra contar boiada, não uso instrumento

A lida é dura para o pantaneiro
Pois vaca alongada não para em mangueiro.
Todo o fim do dia quando o sol se põe
Olhando pro céu eu faço um sinal
Pedindo a Deus para que abençoe
Este santuário que é o meu pantanal.

Este intertexto progride semanticamente de forma descritiva, a focalização das ações cotidianas que caracterizam a vida do homem pantaneiro, no movimento do ir e vir da casa ao campo e que representam a lida pantaneira. Esse intertexto está organizado pelo esquema textual do descritivo e está construído, por dois blocos:

Estrutura textual descritiva:

- Bloco I -

O pantaneiro em suas ações cotidianas tendo por lugar na sua casa na fazenda: “tomo tererê”, “tomo chimarrão”.

- Bloco II -

O peão nas lidas pantaneiras no campo da fazenda, após a porteira: “tenho um cachorro que é companheiro”, uso bom pelego, saio para o campo, o meu velho apeio tem muitas argolas: “se a viagem é longa conto com a sorte”, “pra contar boiada não uso instrumento”.

Os dois blocos descritivos estão ancorados no movimento cultural do “ir e vir” do cotidiano dos fazeres do homem pantaneiro assim caracterizados: pelo Ir: da casa da fazenda para o campo onde realiza uma série de ações “ e pelo Vir: do campo para sua casa na fazenda, volta-se a Deus em oração para abençoar este santuário que é o Pantanal.

Os intertextos permitem que se explicita para esses segmentos a miscigenação de crenças religiosas: – Moura – A expressão linguística “destino na palma da mão” explicita a crença moura de que o destino do homem está traçado nas linhas da palma da mão. Esta é objeto de leitura para uma cigana, pois contar com a sorte implica cumprir o destino com felicidade. – Índio – O destino na crença indígena regional, é traçado antes de nascer e para que ele possa ser realizado com felicidade, a sorte decorre do respeito e bom relacionamento do homem com a natureza. – Cristão católico – Para ele, não há destino nem sorte, o homem é livre para tomar decisões e por essa razão, quando infringe as leis da Igreja peca e precisa de absolvição. Deus, Jesus e Nossa Senhora e demais santos são responsáveis por proteger o homem e conduzi-lo a tomar boas decisões.

Essas três crenças estão miscigenadas na religiosidade da cultura pantaneira. Na tradição cultural pantaneira, a expressão “santuário” é metáfora de Pantanal, legitimada pelo pantaneiro que o considera um lugar sagrado, “depositário de crenças”.

A expressão “lida” designa na linguagem do dicionário, <luta, afã, trabalho>; na tradição cultural pantaneira, sintetiza um conjunto de ações da vida de um peão. Peão – representação de vida no Pantanal. O intertexto explicita um conjunto de conhecimentos relativos à designação “peão” com valor positivo. Essa explicitação é de implícitos culturais e não está contida no verbete “peão”, enquanto vocábulo. A expressão “peão” é designada como <*homem que se ajusta para o serviço do campo; serviçal de estância, amansador de animais de sela*> e na tradição cultural pantaneira, sintetiza a crença local do homem que povoa o Pantanal Sul. Em relação aos demais homens / mulheres e seus fazeres, “peão é uma metonímia para representar a lida pantaneira”, no seu ir e vir.

Em síntese, o cavalo e o campeador têm suas raízes culturais na Espanha, passa pelos guaicurus e se mantém na contemporaneidade no peão. Tanto o campeador espanhol quanto o guaicuru são representados como heróis (guerreiros lutadores e hábeis cavaleiros), de forma a se manter como conhecimento cultural na representação do peão que devido à índole pacífica do guarani constrói novas significações para o homem sul pantaneiro.

O intertexto é expandido pelo intertexto, Comitiva Esperança de Almir Sater e Paulo Simões focalizada no “Ir” no momento da vazante pantaneira, que propicia o transporte da boiada.

Nossa viagem não é ligeira
Ninguém tem pressa de chegar
A nossa estrada é boiadeira
Não interessa onde vai dar
Onde a Comitiva Esperança
Chega já começa a festança
Através do Rio Negro,
Nhecolândia e Paiaguás
Vai descendo o Piquiri
O São Lourenço e o Paraguai.
Tá de passagem, abre a porteira
Conforme for, pra pernoitar
Se é gente boa, hospitaleira
A comitiva vai tocar
Moda ligeira que é uma doideira
Assanha o povo e vai dançar
Ou moda lenta que faz sonhar

Quando a Comitiva Esperança
Chega já começa a festança
Através do Rio Negro
Nhecolândia e Paiaguás
Vai descendo o Piquiri
O São Lourenço e o Paraguai.
É tempo bão que tava por lá
Nem vontade de regressar
Só voltamos vou confessar
É que as águas chegavam em janeiro
Deslocamos um barco ligeiro
Fomos pra Corumbá.

Este intertexto progride semanticamente a narrativa histórica da terra sul-mato-grossense e está organizado pelo seguinte enunciado narrativo:

Enunciado narrativo 1:

A comitiva pantaneira na fazenda. - Fazer Transformador: O Ir na vazante sul pantaneira . Situação Final: A Comitiva e boiada chegam no lugar de venda.

Enunciado narrativo 02:

Situação Inicial: Comitiva e boiada no lugar de venda. Fazer Transformador: Começo da cheia. Situação Final: o Vir no começo da enchente sul pantaneira.

Os autores representam em língua valores positivos atribuídos ao Ir devido à vazante sul pantaneira que permite o encontro de pessoas, festas e danças regionais, utiliza os recursos linguísticos da metáfora: A comitiva pantaneira é designação de um grupo que tem diferentes fazeres, mas todos orientados para a mesma finalidade, levar a boiada,

Os recursos linguísticos verbais maximizam os valores positivos de “Ir” “nossa viagem não é ligeira”, “ninguém tem pressa de chegar”, “onde a comitiva chega”, “já começa a festança”; “para pernoitar”, “se é gente boa e hospitaleira, a comitiva vai tocar”, “moda ligeira” e “vai dançar” ou “moda lenta que faz sonhar”; “é tempo bão que tava por lá nem vontade de regressar

O 2º enunciado narrativo é construído com a seleção de três verbos: “é que as águas chegam em janeiro”; “deslocamos um barco ligeiro”, “fomos para Corumbá”. O Ir a cavalo mantém a tradição dos guaicurus e o Ir de barco a dos Paiaguás.

Os fazeres dos membros da comitiva são representados em língua com avaliação positiva, pois agem como expressão cultural de um povo que possui uma convivência feliz e hospitaleira, acolhedora e barulhenta quando surgem estas ocasiões especiais e por representarem o meio mais tradicional de condução de gado utilizado na região pantaneira.

Enquanto formas e conhecimentos culturais, algumas expressões assumem no pantanal uma significação diferenciada: o segmento linguístico “comitiva”, de acordo com o *Dicionário Larousse Cultural* (lat. comitiva) significa <grupo de pessoas que acompanham> na linguagem do pantanal identifica a condução de boiada em que prevalece de forma hierárquica, uma divisão de responsabilidades. O segmento linguístico “Abrir a porteira”, na linguagem do dicionário, porteira significa <portão móvel que fecha a entrada de uma propriedade rural>. Na linguagem do pantanal, impregna-se de misticismo, pois, se refere a um local mal-assombrado propício à aparição de seres de outros mundos dispostos a molestar a quem ousa cruzá-los após o entardecer.

A comitiva pantaneira, em seu movimento de ir e vir atravessa uma região que se estende por Mato Grosso do Sul, reconhecida na região pantaneira pelo nome de: Pantanal do Aquidauana, do Miranda, do Taboco, de Nhecolândia, do Paiguás, do Tereré, do Nabileque, do Paraguai, do Abobral, do Rio Negro, do Jacadigo.

Sendo assim, a comitiva pantaneira representa a designação “Travessia”, que assume valor positivo ao retratar o movimento das comitivas como uma cultura arraigada aos hábitos pantaneiros e associada ao contexto de alegria, apego aos hábitos e ânsia de mobilidade presente nos membros das comitivas.

Os grupos sociais relativos ao Pantanal são definidos pelos seus conhecimentos avaliativos e pela forma como os membros de um grupo cultural falam entre si e são: os membros das comitivas: aliam trabalho à diversão, pois a estrada é o seu próprio mundo, os donos de fazenda cuja preocupação central é a manutenção da fazenda e o lucro com a venda do gado, os capatazes, bons negociadores, na ausência dos donos de fazenda assumem o seu lugar.

O contexto local é relevante, pois por meio dele podemos situar o momento focalizado, pois, ao aludirem à Comitiva Esperança, os autores nos remetem a duas situações: - Momento focalizado: resultante de um projeto patrocinado pelo governo do Estado, para que os autores Almir

Sater e Paulo Simões, junto a outros artistas realizassem um documentário sobre a viagem a cavalo e lombo de burros das comitivas pantaneiras.

-Momento de criação:

O intertexto explicita a viagem das comitivas pantaneiras como representação efetiva dos hábitos e costumes presentes na vida pantaneira.

Este projeto compreendeu o período entre novembro de 1983 e fevereiro de 1984, e a comitiva era formada pelos compositores, o maestro e violonista Zé Gomes, o jornalista Zuza Homem de Melo e o fotógrafo Raimundo Alves Filho com o objetivo de percorrer o Pantanal do Paiaguás, Nhecolândia, São Lourenço Abobral e Piquiri.

Este intertexto busca resgatar as tradições culturais sul pantaneiras antes que elas se modifiquem com a chegada da eletricidade e dos meios de comunicação na região, levados pela “dicotomia do progresso”.

A influência paraguaia é notória na culinária e na música. Depois da Guerra do Paraguai, muitos paraguaios não encontrando meios de sobrevivência no seu País, vieram para o Brasil trabalhar na lavoura e na pecuária, introduzindo seus costumes, influenciando, inclusive, no linguajar do pantaneiro do sul. Na música deixaram as guarânias, as polcas, os chamamés. Na culinária deixaram o puchero, a sopa-paraguaia, a chipa, também deixaram o hábito de tomar tereré, que é o mate dos gaúchos tomado com água fria.

[..]

Da Bolívia vieram várias contribuições entre as quais o arroz-boliviano, e ainda a saltena. O cuiabano, o livramentano, o poconeano, quando desceram para povoar o Sul trouxeram, além dos seus hábitos, as suas comidas, como a farofa com a banana, a farofa de carne, o caribéu (carne seca com mandioca), o quibebe com mamão, o doce cristalizado, o licor de piqui, o pacu assado, frito ou ensopado. (BARROS, 1977, p. 159-160)

O recorte apresenta o intertexto com uma estrutura textual do tipo explicativo e progride semanticamente pela apresentação de informações das partes (traços culturais diversificados) que compõe o todo (cultura sul-pantaneira):

- A influência da cultura indígena:

Hábitos:

“dormir em rede”, “tomar banho sempre que possível em corixos ou rios”, “andar descalço”, “falar pausadamente”, “respeito aos animais”; “a arte das mulheres de tecer redes nos teares”; “o gosto de andar a cavalo”; “o desgosto pela enxada, pela lavoura”.

Costumes:

certas desconfianças e cismas, a mania de concordar com tudo pa-

ra livrar-se do interrogatório ou agradecer o interlocutor, a timidez, o amor à liberdade.

A influência paraguaia na culinária e na música pantaneira: hábitos musicais: ouvir guarânias, polcas e os chamamés; hábitos culinários: o arroz carreteiro, a chipa e tereré. A influência boliviana vem dos hábitos culinários: o arroz-boliviano e a saltena. Da influência cuiabana, livramentana e poconeana do antigo Mato Grosso vem os hábitos culinários: farofa de banana, a farofa de carne, o caribéu (carne seca com mandioca).

Logo, este intertexto progrida semanticamente, os intertextos já analisados, a fim de explicitar informações a respeito das diferentes contribuições culturais que se condensam na cultura sul pantaneira, sintetizada pela designação do intertexto anterior “sentimento de superioridade” do vaqueiro-pantaneiro, devido às suas “múltiplas habilidades”.

Com relação à contemporaneidade, ao se referir às comitivas boiadeiras, na lembrança de muitos peões, ainda estão vivas nas travessias de até vinte mil bois, do Paraguai para São Paulo, conforme Nogueira (2003, p.113); esse trabalho desempenhado pelas comitivas ao longo dos tempos está sendo substituído pelos caminhões-boiadeiros pelas estradas brasileiras. Enquanto os caminhões, as gaiolas, os boieiros vão, aos poucos, substituindo uma tradição de séculos, os berrantes, dependurados nas paredes das salas de visitas ou nas varandas, testemunham, calados, o desaparecimento de mais um costume típico, devorado pelas garras do progresso, que substituíram os tropeiros e os boiadeiros pelos caminhoneiros. (NOGUEIRA, 2002, p. 11)

As mudanças chegaram, as fazendas foram rapidamente divididas, seja por sucessão hereditária, pela "reforma agrária familiar" - a retaliação das antes, imensas fazendas para contemplar os direitos dos muitos herdeiros dos grandes fazendeiros, seja pela chegada dos “novos”. (BARROS, 1998)

Para Nogueira (2009), o pantanal das novas tecnologias é hoje uma realidade, seja pela invasão da tecnologia e da mecanização, o êxodo dos fazendeiros típicos para as cidades, a chegada dos neopantaneiros, a implantação do ecoturismo em algumas fazendas, a implantação da internet, celulares, rádio e televisão, as fazendas transformadas em pousadas, o período de transição do “culto o tradicional” para a “adesão às novidades”, o contexto da globalização trouxe novos olhares, novas configurações sociais, históricas, econômicas e culturais.

4. Considerações finais

Este artigo teve por hipótese prioritária que as categorias analíticas: discurso, sociedade e cognição, estendem-se para a análise das representações mentais e linguísticas enquanto organização de conhecimentos avaliativos e crenças culturais e como hipótese secundária, o movimento de ir e vir por grandes extensões geográficas, que guiam as ações do homem sul pantaneiro. Os intertextos musicais progridem semanticamente um em relação ao outro de forma a dar adesão e complementação sêmica. Dessa forma, os textos de letras musicais mostram-se adequados para o tratamento dos valores culturais regionais.

As letras musicais representam os valores culturais transmitidos de geração a geração pela tradição oral. Embora tenha havido miscigenação de culturas locais, a tradição dos Guaranis, Paiaguás e Guaicurus mantêm os valores positivos atribuídos aos primeiros povos que habitaram a região com a tradição do tereré, o culto ao cavalo, à canoa, à natureza e às formas de cura pelas ervas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. Intertextualidades: Volosinov, Bakhtin, teoria literária e estudos de letramento. In: _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 92-109.

_____. Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos. In: _____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 87-103.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld V. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NOGUEIRA, Albana Xavier. Pantanal: Entre o apego às antigas tradições e o apelo às mudanças. Albuquerque. *Revista de História*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Ano I, nº 1, 2009.

REYES, Graciela. *Polifonia textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos, 1984.

VALENTE, André. A intertextualidade nos discursos midiático e literário. In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; SANTOS, Leonor W. dos. (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte; PUCCINELLI, Orlandi; OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

EDIÇÃO DIGITAL DE SERMÃO DE FREI DOMINGOS: PAIXÃO VIRTUAL

Marília Andrade Nunes (UFBA)

nunes.mandrade@gmail.com

Alícia Duhá Lose (UFBA/FSB-BA)

alicialose@gmail.com

1. *Considerações iniciais*

“A filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do homem e das obras de arte escritas nessa linguagem” (AUERBACH, 1972, p. 11). É ofício do filólogo produzir uma boa edição, a fim de trazer a lume o texto fidedigno, o que possibilitará analisar a língua e, com isso, compreender a realidade histórica daquele documento. O filólogo pode também se ocupar em refazer os caminhos de um texto ao longo de seus diferentes testemunhos, ou ainda de trazer para a modernidade o conteúdo de obras de épocas passadas. Percebe-se que tão abrangente como o conceito de filologia são as atribuições do filólogo.

Edição paleográfica, semidiplomática, fac-similar, crítica, genética, modernizada... Os tipos são vários e a preferência dos editores, diversificada. Tanselle (1983) incentiva “um intercâmbio não só entre editores de manuscritos e editores de obras impressas, mas também entre editores com diferentes objetivos, tais como editores de textos críticos e de textos diplomáticos”. Aliás, o papel e influência do editor, tipos e critérios de edição são temas de grandes discussões ainda hoje. Greg (1950) defende “uma teoria eclética da edição, que permita comparações com outros textos impressos ou manuscritos que possam ter sido revistos ou não pelo autor” (SOUSA, 2004).

Com o advento das novas tecnologias, é pertinente repensar esse ecletismo de edições, bem como o papel do filólogo, afinal, segundo Ivo Castro (1995), “nenhum filólogo trabalha livre das condições de seu tempo”. Como a filologia se comporta nesse novo cenário do mundo virtual? Pode o filólogo editar documentos oriundos desse mundo? Como editar tais textos? Que tipo de edição contemplaria as características da era digital? A seguir, busca-se refletir, ainda que em nível inicial, sobre tais questões. O trabalho ora apresentado almeja também apresentar uma prévia da *Edição Digital de Sermões de Frei Domingos*.

2. *Edição digital: uma realidade virtual*

É difícil imaginar um pesquisador que trabalhe hoje sem utilizar qualquer ferramenta tecnológica, seja no manuseio do seu objeto, na etapa de coleta de informações, na sua análise ou na apresentação dos resultados. Isso se aplica ao pesquisador filólogo.

A filologia, a exemplo de várias outras ciências, também está inserida no mundo cibernético, sem que, para isso, seja obrigada a se desvencilhar do mundo antigo. Portanto, o moderno e o tradicional têm seu papel e valor garantidos, são complementares, podem ser aliados na busca pelo êxito do labor filológico (NUNES; LOSE, 2010).

Essa tecnologia trouxe mudanças no comportamento do filólogo e no tipo de documento usado em suas edições. Hoje, Cirillo (2012) divide os documentos em dois tipos: tradicionais e virtuais. Tradicionais são aqueles constituídos em suportes clássicos e com grafias com instrumentos materiais, como lápis e caneta; já os virtuais – documentos que se encontram no meio digital – são divididos em dois subgrupos: os digitalizados e os digitais.

Os arquivos digitalizados são aqueles que nascem na materialidade dos documentos tradicionais e são [...] posteriormente, digitalizados; ou poder-se-ia dizer, numeralizados, transformados em bits – o que sujeita a matéria a uma existência binária condicionada à capacidade de armazenamento e processamento dos dados numéricos (CIRILLO, 2012).

Consideram-se documentos digitais aqueles concebidos em “meio mecânico de representações numéricas (bits)”, a partir de ferramentas virtuais.

Cirillo considera ainda que os documentos digitalizados podem constituir uma categoria intermediária – a dos híbridos, por serem inicialmente tradicionais, depois virtuais, e, posteriormente, poderem voltar a ser tradicionais, se reimpressos.

A digitalização de documentos tem como grande benefício a preservação do original, visto que evita seu contato direto e constante, afinal, muitas vezes, se trata de material antigo e deteriorado. Ela permite, ainda, a flexibilidade desses documentos, que podem ter ajustes na cor, brilho, contraste, tamanho, facilitando, por exemplo, sua leitura e transcrição.

Porém, a tecnologia possibilita ao editor ir além da digitalização, não se constituindo apenas como mais uma ferramenta, assim como se configurava, por exemplo, a lupa; também não se limita a desempenhar o

papel de suporte, como foi o pergaminho no passado. Essa tecnologia permite a concepção de outro tipo de edição: a digital.

A edição digital, e não edição meramente em formato digital, mostra-se um tipo completamente adequado à filologia que precisa não somente trabalhar o texto, mas também o paratexto, as informações que contextualizam e dão sentido ao documento editado. Nas edições anteriores tais informações vinham como arredores, mas na edição digital esse arcabouço informacional está totalmente integrado ao texto transcrito, criando assim uma sintonia perfeita entre a transcrição e todas as informações que foram necessárias para que o filólogo adentrasse esse texto, e, conseqüentemente, desempenhasse sua função (de trazer o texto fidedigno) com mais confiança e clareza. O entorno do texto é sempre fundamental para uma boa edição e a edição digital possibilita esse diálogo de forma natural e soberana (LOSE, 2011).

Para se produzir essa edição, faz-se necessário adotar uma metodologia peculiar, visto que o contexto de concepção é diferente do das edições anteriores, concebidas em papel. Ao se efetuar, por exemplo, a descrição de um documento digitalizado, faz-se necessário apresentar informações acerca das suas propriedades digitais (pixels da imagem, tipo de intervenção na cor, brilho, contraste, entre outras), o que não ocorreria em uma edição tradicional.

O trabalho é o de buscar maneiras de se dispor (d)o texto na tela do computador, aproveitando as cadeias argumentativas e fazendo uso das possibilidades de ligação dos textos eletrônicos, multiplicando percursos, planos e possibilidades de leitura (SANTOS, 2001, p. 53).

Peter Shillingsburg (1993) propõe oito princípios gerais de uma edição digital: acessibilidade, transportabilidade (ser compatível com as várias plataformas existentes), design lógico e agradável, segurança, integridade, expansibilidade, possibilidade de impressão e fácil navegação.

Considerando-se tais fundamentos, é possível compreender o funcionamento da edição digital e perceber algumas de suas vantagens. Nessa edição, uma quantidade infinita de informações, com formatos variados – incluindo imagem, som e vídeo – pode ser apresentada em hipertextos, acessados por meio de *hyperlinks*, de forma rápida e interativa.

A principal vantagem da representação digital reside na universalidade da própria representação. A partir do momento em que todo meio, texto, imagem ou som é codificado num formato único convertível para uma sequência de bits, todos os diferentes tipos de informação podem ser tratados da mesma maneira e pelo mesmo tipo de equipamento (TAMMARO; SALARELLI, 2008, p. 11).

Com isso, pode-se ter um rico e diversificado paratexto comunicando com diferentes tipos de edição – paleográfica, semidiplomática,

genética, interpretativa, fac-similar, crítica etc. – que podem ser melhor visualizados e comparados.

Outra vantagem da edição digital é o seu amplo alcance, garantindo-lhe um caráter democrático, visto que, quando disponibilizada na rede internet, chega rapidamente a todos os lugares do mundo. Consequentemente, pesquisadores diversos podem contribuir para a atualização e complementação do conteúdo nela apresentado, o que pode ser feito de forma bem prática através das ferramentas digitais, como já afirmara Tammaro e Salarelli (2008).

Talvez a maior vantagem da edição digital seja o seu caráter libertador. Finalmente, tem-se uma edição que liberta o leitor-navegador da influência do editor, ainda que parcialmente. Isso porque o editor escolhe a(s) edição/edições a ser(em) apresentada(s) e o conteúdo do paratexto; contudo, cabe ao leitor a escolha do caminho a trilhar na edição digital, cabe a ele decidir quais *hiperlinks* acessar, cabe a ele estabelecer a sequência de sua leitura. Assim, a edição digital é única não apenas para seu editor, mas também para os leitores-navegadores que, em certa medida, se tornam também autores de tal texto. Esse caráter interativo assegura à edição digital leituras sempre diferentes, mesmo quando feitas pelo mesmo leitor, em distintos momentos.

Diferentemente do texto escrito, que em geral compele os leitores a ler numa onda linear – da esquerda para a direita e de cima para baixo, na página impressa – hipertextos encorajam os leitores a moverem-se de um bloco de texto a outro, rapidamente e não sequencialmente (SNYDER, 1996, p. 9).

A despeito da variedade de informações apresentadas na edição digital, Everest (2000) afirma que “este acumular de informação não é útil senão para especialistas e que é mesmo uma atividade fútil devido à dificuldade em ser concluída”. É preciso considerar, contudo, que cabe ao editor selecionar o(s) tipo(s) de edição mais adequado(s) aos seus objetivos filológicos e o conteúdo pertinente ao seu paratexto, além de definir seu público-alvo. Vale salientar ainda que o manuseio de *hiperlinks* é uma prática comum entre o leitor-navegador dessa era cibernética, o que invalida a observação de Everest. Da mesma forma que as características do texto, contexto e edição mudaram, também mudou o perfil do leitor, hoje habituado a criar e trilhar seus próprios labirintos. “Ao contrário do espaço linear e de mesmo nível do texto impresso, o espaço virtual do texto eletrônico opera em dimensões múltiplas (textuais, auditivas, visuais) e simultâneas” (BELLEI, 2002, p. 133) – é esse o universo da edição digital, um ambiente no qual palavras, sons, cores, imagens e

vídeos dialogam harmoniosamente, se constituindo, a todo instante, em um instigante convite ao leitor.

2.1. Edição digital de sermões de frei domingos: paixão virtual

Em 2008, o Grupo de Pesquisa do Mosteiro de São Bento da Bahia deu início ao trabalho de edição dos sermões de Dom Frei Domingos da Transfiguração Machado, monge responsável pela restauração da Congregação Beneditina Brasileira no final do séc. XIX. O trabalho do Grupo de Pesquisa se consistiu na digitalização e edição conservadora dos dezenove cadernos de sermões do Frei, dando origem ao livro *Sermões de Frei Domingos da Transfiguração Machado: o Restaurador da Congregação Beneditina Brasileira*, de Lose *et al.* (2009), o qual foi lançado como parte das celebrações do centenário de morte de Dom Domingos.

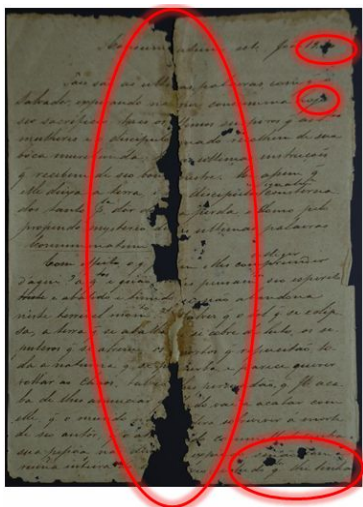


Figura 1: Sermão *Paixão*, 2v
Em destaque corrosão do papel

Fonte: Grupo de Pesquisa do Mosteiro de São Bento da Bahia

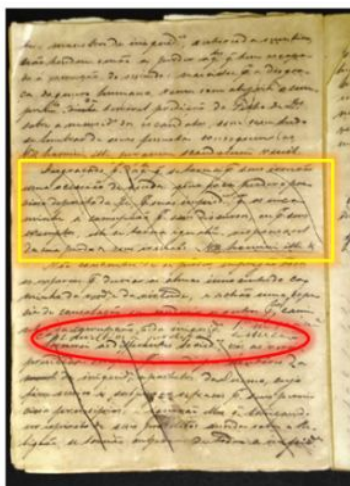


Figura 2:
Fólio com rasuras e acréscimos

Os sermões editados se constituem de esboços e rascunhos, tendo, portanto, marcas de um texto em processo de criação, como rasuras, supressões, acréscimos e substituições. Apesar de terem sido escritos entre o final do séc. XIX e início do XX, de modo geral, se encontram em bom

estado de conservação. O fólio 2v do sermão *Paixão* é um dos mais deteriorados, com corrosão em grande parte do papel.

Seis desses sermões foram selecionados como objeto do projeto de Mestrado de Marília Andrade Nunes. Com os sermões *Paixão*, *Sobre a Maledicência*, *Sobre o Escândalo*, *Nossa Senhora de Montserrate*, *São Sebastião* e *Sermão da Misericórdia*, a pesquisadora propôs efetuar uma edição digital, intitulada *Edição Digital de Sermões de Frei Domingos: um hiperlink para salvação*, composta de:

- a) descrição intrínseca e extrínseca dos fac-símiles;
- b) revisão da edição conservadora feita pelo Grupo de Pesquisa do Mosteiro de São Bento da Bahia;
- c) edição modernizada dos sermões, com eliminação das marcas da edição conservadora, atualização ortográfica do léxico e apresentação do que seria a “versão terminal” desses rascunhos;
- d) estudo do discurso argumentativo presente nos sermões;
- e) levantamento biográfico de Frei Domingos e contextualização sócio-histórico-político-cultural baiana e brasileira do período;
- f) estudo acerca do Mosteiro de São Bento da Bahia;
- g) apresentação dos fac-símiles dos seis sermões estudados;
- h) exposição de fotos, reportagens e vídeos relacionadas a Frei Domingos.

Nessa edição, o leitor-navegador pode, com as ferramentas digitais, comparar as edições conservadora e modernizada, lado a lado numa mesma página eletrônica, observando os movimentos de correção efetuados pelo autor e pela editora; pode ainda comparar essas edições com o fac-símile correspondente. Essa edição contempla desde o público leigo, interessado, essencialmente, no conteúdo dos manuscritos de Frei Domingos e em sua biografia, até o mais especializado, ávido pelo labor filológico das edições.

A edição digital foi feita no *Word* da *Microsoft*, um programa simples, acessível e consolidado no mercado, o que garante a constante manutenção da edição – atualização das informações apresentadas. Além disso, permite que filólogos sem muita experiência na área da informáti-

ca consigam efetuar todo o processo, não sendo necessário delegar a terceiros a tarefa de construção da edição digital.

A Edição Digital de Sermões de Frei Domingos: um hiperlink para a salvação tem sua página inicial assim planejada:

... em seu plano de fundo uma imagem antiga de Frei Domingos, exercendo a função de marca d'água, com várias caixas, que representam peças de um mosaico – arte antiga e ainda muito usada na atualidade – e dentro delas *hiperlinks* – uma marca da era digital – os quais remetem às páginas do trabalho (LOSE et al., 2011, p. 88).



Figura 3: Página inicial da Edição Digital

Tal página inicial exerce a função de um sumário, contudo, não dispõe de uma sequência rígida, garantindo o caráter libertador da edição digital. A escolha do seu *design* corrobora a ideia de harmonia e completude que se acredita existir entre o antigo e o moderno, entre as edições tradicionais e a digital. O subtítulo da edição – *um hiperlink para a salvação* – remete à crença de que, com a edição digital, os sermões de Dom Frei Domingos, datados dos séculos XIX e XX, estão salvos da ação do tempo, umidade, bactérias e demais agentes danosos, e vida e obra do Frei estão salvos do esquecimento.

3. Considerações finais

A proposta de uma edição digital não significa simples adesão ao modismo da era cibernética, mas a certeza de que a filologia pode e deve acompanhar seu tempo, fazendo dos recursos disponíveis aliados em prol do seu objetivo fundamental – garantir a preservação e divulgação do patrimônio linguístico.

A partir dessa breve análise espera-se ter contribuído para a compreensão do conceito de edição digital e seu papel dentro da filologia, na era moderna. Ademais, acredita-se que essa edição digital se adequa e contempla o objetivo de trazer ao público leigo e especializado os sermões de Frei Domingos, garantindo seu estabelecimento e difusão.

“Há momentos corais que juntam o que está dividido ou revelam a matéria comum ao que até aí fora percebido como separado” (DIONÍSIO, 2006). Acredita-se que seja esse o papel da edição digital e, em especial, de *Edição Digital de Sermões de Frei Domingos: um hiperlink para salvação* – juntar, com harmonia, épocas, edições e estudos distintos e, dessa forma, revelar a completude de sua essência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. A biblioteca virtual, a utopia digital e o leitor tropical. In: ENCONTRO NACIONAL DE ACERVOS LITERÁRIOS BRASILEIROS, 5., 2001, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2002, p. 133-137.
- CASTRO, Ivo. O retorno à filologia. In: PEREIRA, Paulo Roberto Dias; PEREIRA, Cilene da Cunha (Org.). *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CIRILLO, José. Acervos digitais e crítica genética: ferramentas para as memórias de uma escritura digital. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012.
- DIONÍSIO, João. Ab la Dolchor del Temps Novel? In: DIONÍSIO, João et al. *Enciclopédia e hipertexto*. Lisboa: Duarte Reis, 2006. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jdionisio/index.html>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

EVEREST, Kelvin. Historical Reading and Editorial Practice. In: BRAY, Joe; HANDLEY, Miriam; HENRY, Anne (Orgs.). *Ma(r)king the Text: the presentati-
on of meaning on the literary page*. Aldershot, ENG: Ashgate, 2000, p. 193-200.

GREG, W.W. The Rationale of Copy-Text. *Studies in Bibliography*, Virgínia (EUA), v. 3, p. 19-36, 1950-51. Disponível em:
<<http://etext.lib.virginia.edu/bsuva/sb/>> Acesso em: 23 jun. 2012.

LOSE, Alcía Duhá et al. *Sermões de frei Domingos da Transfiguração Macha-
do: o restaurador da Congregação Beneditina Brasileira*. Salvador: Edições São
Bento; Rio de Janeiro: Lumen Christi, 2009.

_____. O. Edições digitais de manuscritos: do século XVI ao século XXI. In:
CIRILLO, José; PASSOS, Marie-Hélène Paret (Orgs.). *Materialidade e virtuali-
dade no processo criativo*. Vinhedo: Horizonte, 2011, p. 77-99.

NUNES, Marília Andrade; LOSE, Alcía Duhá. Edição digital de Sermões de frei
Domingos da Transfiguração Machado: uma nova etapa. In: SEMINÁRIO DE
ESTUDOS FILOLÓGICOS, 5, 2010, Salvador. *Anais...* Salvador: Mosteiro de
São Bento da Bahia, 2012.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. O livro eletrocutado: tratamento e leitura de textos
através do hipertexto. In: ENCONTRO NACIONAL DE ACERVOS LITERÁ-
RIOS BRASILEIROS, 4, 1999, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS,
2001, p. 53-56.

SHILLINGSBURG, Peter L. General Principles for Electronic Scholarly Editi-
ons. *MLA Committee on Scholarly Editions*, Toronto, 1993. Disponível em:
<<http://sunsite.berkeley.edu/MLA/principles.html>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

SNYDER, Ilana. *Hypertext: the electronic labyrinth*. Washington: New York U-
niversity Press, 1996.

SOUSA, Ana. Análise do sítio The Geoffrey Chaucer Website Homepage. *Di-
gLitWeb*, 2004. Disponível em:
<<http://www.ci.uc.pt/diglit/DigLitWebEdeEdicaoElectronicaEnsaio22.html>>.
Acesso em: 7 jun. 2012.

TANSELLE, G. Thomas. Classical, Biblical, and Medieval Textual Criticism and
Modern Editing. *Studies in Bibliography*, Virgínia, EUA, v. 36, p. 21-68, 1983.
Disponível em: <[http://etext.virginia.edu/etcbib/toccer-
sb?id=sibv036&images=bsuva/sb/images&data=/texts/english/bibliog/SB&tag=p
ublic&part=2&division=div](http://etext.virginia.edu/etcbib/toccer-sb?id=sibv036&images=bsuva/sb/images&data=/texts/english/bibliog/SB&tag=p
ublic&part=2&division=div)>. Acesso em: 7 jun. 2012.

EDIÇÃO DIGITAL: A FILOLOGIA NOS NOVOS TEMPOS

Marla Oliveira Andrade (UFBA)

moaandrade@gmail.com

Alícia Duhá Lose (Faculdade São Bento da Bahia/UFBA)

alicialose@gmail.com

Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras: universalidade e interatividade. (CHARTIER, 1999, p. 134)

1. Introdução

Se no passado os dispositivos próprios do códex transformaram profundamente os usos dos textos, a invenção das páginas, as localizações garantidas pela paginação e pela indexação, trazendo uma relação inédita entre o leitor e seus livros, hoje essa relação é ainda mais profunda e interativa.

A passagem do livro impresso para o digital não é a simples substituição de um suporte pelo outro, pois as formas têm um efeito sobre os sentidos. Os livros digitais organizam de uma nova maneira a relação entre a demonstração e as fontes. O livro impresso distribui o conteúdo de forma linear e sequencial “[...] enquanto o livro eletrônico através de hipertexto e hiperleitura transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não linear. A técnica digital torna os textos móveis, maleáveis, abertos.” (CHARTIER, 2002, p. 106)

Ao ler na tela o leitor contemporâneo reencontra algo da postura do leitor da Antiguidade, mas [...] ele lê um rolo que em geral se desenrola verticalmente que é dotado de todos os pontos de referência da forma do livro, desde os primeiros séculos da era cristã: paginação, índice, tabela etc. É o cruzamento das duas técnicas: a do rolo e a do códex. (CHARTIER, 2002, p. 106)

O livro digital traz um cruzamento das técnicas do códex e do rolo, conforme esclarecido acima por Chartier, mas vai além, pois tem um recurso inexistente na época das técnicas mencionadas acima: o hipertexto. “O hipertexto é construído em parte pelos escritores, que criam os links, e em parte pelos leitores, que decidem que cadeia seguir. Os hiper-

textos estimulam os leitores de um pedaço de texto para outro, rápida e não sequencialmente.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009)

A introdução desse novo suporte provoca determinados efeitos, já que ele se vale de códigos específicos e exige formas particulares de manipulação.

É por ocasião do processo de recepção que a escrita no meio digital apresenta as alterações mais evidentes, já que o destinatário de mensagens eletronicamente transmitidas não é um receptor passivo. Primeiramente porque, ao contrário do leitor da era de Gutenberg, o internauta pode captar várias mensagens concomitantemente ao operar com janelas simultâneas, escolhidas de modo voluntário. Por sua vez essas janelas mesclam elementos verbais e visuais, agudizando, por serem fortemente exigidas e estimuladas, as capacidades de percepção e atenção do destinatário. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009)

O texto digital não significa apenas a transposição do texto impresso para sua versão eletrônica, disponível via internet ou CD. Lajolo e Zilberman, (2009) descrevem o trabalho com a obra de Shakespeare elaborado no Massachusetts Institute of Technology (MIT); nos Estados Unidos, articulando o texto impresso e as versões levadas à cena. Segundo as autoras esse projeto propõe um videodisco que procura associar não apenas uma variedade de edições modernas e fac-símiles das primeiras edições de Shakespeare e dá acesso às múltiplas execuções de cenas selecionadas e de suas adaptações cinematográficas; como também permite que os usuários incorporem suas próprias encenações, graças a um programa de computador que simula essas representações.

Nessa nova perspectiva, a filologia sofrerá também as mudanças. O Filólogo que, segundo Picchio (1979, p. 234), utilizando todos os instrumentos dos quais pode dispor, estuda todos os documentos e se esforça por penetrar no epistema que decidiu estudar, procura, enfim, a voz dos textos e de um passado que já não considera sufocado pelos estratos sobrepostos, não poderia ignorar as novas relações texto-editor e texto-leitor trazidas pela tecnologia digital.

Para estudar os documentos, editá-los, trazer o texto para o público, restituir esse texto, a filologia beneficia-se também das vantagens do mundo digital. A tecnologia vai além do uso do *scanner* ou da máquina fotográfica digital para capturar a imagem do manuscrito, conservando o texto original e possibilitando sua leitura através da tela do computador. Essa tecnologia trará novos critérios, novas possibilidades de análise, de diálogo, trará, assim, uma nova edição. Essa nova edição está aqui sendo chamada de edição digital.

A edição digital mostra-se completa, pois o editor pode escolher os critérios de qualquer tipo de transcrição já existente e fazer dialogar isso através de hiperlinks com seu paratexto, além de desdobramento de abreviaturas, movimentos de correção do autor, em caso de texto moderno, entre outras possibilidades. Além disso, tornar o texto digital é possibilitar sua divulgação de forma mais fácil, acessível e abrangente. (LOSE, 2012)

É a primeira vez na história da humanidade que a escrita é registrada em um suporte não físico e isso gera inúmeras mudanças na maneira de pensar. A escrita foi registrada em pedra, papiro, pergaminho, papel, em forma de rolo ou códex e (Livro para o impresso), mas todos palpáveis, ao alcance dos olhos e das mãos. Hoje, isso mudou, tem-se algo antes nunca presenciado, um suporte, uma escrita e um formato virtuais, em dígitos, que estão ao alcance dos olhos, mas não das mãos.

A relação da escrita, do suporte, da leitura, do texto com o editor e com o leitor requer um novo olhar para a edição filológica de texto. Ela conservará seu objetivo primeiro, sua essência de restauração, restituição, resgate do texto, mas mudará suas relações, seus critérios, sua apresentação. A edição mudará, pois editar é interpretar, e essa interpretação muda, pois mudam as formas de pensar o texto, sua transcrição, suas análises e sua apresentação para o leitor.

Entende-se aqui edição não simplesmente como a escolha da transcrição, ou o suporte para estabelecimento dessa transcrição, ou ainda a apresentação desse suporte, dessa transcrição ou do manuscrito e sim o diálogo estabelecido na relação entre todos eles. Uma transcrição conservadora (semidiplomática, diplomática, diplomático interpretativa dentre outros) não será a mesma na edição digital, pois seus critérios sofrem profundas mudanças ao se pensar nesse texto no meio digital, uma vez que as formas tem direta influência sobre o conteúdo, assim mudam-se os critérios, pois se mudam os processos de leitura e de relação leitor-texto.

A edição digital, não é uma mera forma diferente de suporte ou de apresentação do texto, ela interfere na relação texto-editor e texto-leitor, pois os textos se relacionam de forma dinâmica, não linear, interativa, móvel etc. e o leitor tem liberdade para escolher seu processo de leitura, ele irá, junto com o texto formar um novo texto seu.

Assim, uma transcrição conservadora pensada para o papel não poderá, na perspectiva aqui proposta, ter os mesmos critérios e nem as

mesmas análises de uma transcrição conservadora pensada para o digital. A última trará em sua essência a mudança da perspectiva imposta pela nova linguagem, como, por exemplo, critérios que só existem para a linguagem digital, como clicar na abreviatura desdobrada na transcrição e ser levado à sua imagem no manuscrito e, posteriormente, à sua categorização através de hiperlink.

Além de mudar o suporte, mudam-se os critérios e também as formas de pensar e analisar esse texto por parte do editor que tem à sua disposição ferramentas novas que possibilitam inúmeras formas de leitura e, além disso, um novo leitor.

Entende-se aqui que o suporte digital transforma a transcrição, as análises e suas relações com o paratexto e com o leitor. Por isso, o que se propõe é mesmo uma edição filológica, e não meramente uma transposição de suporte ou apenas uma relação nova entre a transcrição e suas análises (através de hipertexto). Nessa proposta, mudam-se os processos editoriais.

É possível fazer edição em meio digital ou em hipertexto, mas ela traria os mesmos critérios já utilizados para a edição em texto impresso, fazendo apenas uma transposição do impresso para o digital. Como um jornal em meio digital, é o mesmo jornal impresso, as mesmas notícias, mas apresentadas em formatos distintos. Já um jornal digital pressupõe uma nova teoria da estrutura de notícia, de diálogo com o leitor. Uma edição filológica digital também propõe uma nova teoria, novos critérios, novos diálogos.

O pensamento digital e a sua forma de apresentar o texto não necessariamente precisam estar na rede mundial (internet), basta que esteja em formato digital, em CD ROOM, *pen drive* entre outros. Mas ter esses conteúdos, livros, textos na Internet torna o conhecimento mais democrático, faz chegar a quem de fato interessa: o leitor.

Assim, a edição digital aqui proposta não altera meramente o formato de apresentação, em absoluto, mas apresenta um texto que nasce com suas propriedades em leitura hipermediática; é outra forma de "ler" os objetos de estudo da filologia, permitindo ao leitor que este faça suas escolhas dentro da edição, trazendo para o diálogo uma gama substancial e coerente de informações correlacionadas, disponíveis em ambiente eletrônico. (LOSE, 2012)

Na edição digital o filólogo precisa, como em qualquer outra edição, pensar nos objetivos de seu trabalho, no seu público-alvo, no seu objeto de estudo para fazer a escolha do tipo de transcrição, seus critérios (que devem refletir o novo suporte), suas análises e organizar tudo isso na perspectiva da leitura e do leitor digital. O filólogo precisa pensar a teoria clássica do método filológico levando em consideração a nova maneira de pensar e de ler trazidas pela era digital.

2. *A edição digital do Livro I do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*

O Livro I do Tombo é uma coletânea de textos dos séculos XVI, XVII e XVIII que foi trasladada em 1803, como atesta o termo de abertura do documento, para que este conteúdo não se perdesse, já que o códice original se encontrava em avançado estado de deterioração.

A coleção completa dos *Livros do Tombo* é composta por, pelo menos, seis Livros: *O Livro Velho do Tombo* e os subsequentes e apresenta informações que alcançam um período que vai dos séculos XVI ao XVIII. A Coleção encontra-se no Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia.



Fig.1: Imagem da capa e Lombada do *Livro I do Tombo*

Fonte: Mosteiro de São Bento da Bahia

A edição proposta para o Livro I do Tombo possibilitará a interação entre a transcrição conservadora; os índices (um onomástico e outro cronológico); a descrição extrínseca e intrínseca do manuscrito; as análises feitas no mestrado e as que estão sendo propostas para o doutorado.

Esse material vem sendo trabalhado pela autora desde a graduação, passando pelo mestrado e chegando ao doutorado.

- Iniciou-se com a edição conservadora dos documentos,
- foram desenvolvidos os índices (um onomástico e outro cronológico);
- a descrição extrínseca e intrínseca do manuscrito;
- as análises do ritual de posse da terra presente no documento (uma de caráter literário e outra enveredando pela memória medieval);
- a análise dos ritos litúrgicos de morte presentes nos testamentos do documento;
- um estudo heráldico do brasão presente na capa do manuscrito;
- o levantamento genealógico das principais famílias brasileiras presentes no manuscrito (sendo desenvolvidas as suas árvores genealógicas).

Hoje está sendo feita a edição digital desse documento com o intuito de estabelecer um diálogo entre os estudos feitos sobre o *Livro I*, numa tentativa de dinamizar a relação entre texto-leitor, possibilitando a interação entre a transcrição conservadora do documento, suas análises (genealógica, heráldica, rituais etc.) e os fac-símiles digitais do documento, formando um texto integrado, interdisciplinar e múltiplo que oferece ao leitor diversas possibilidades de leitura.

A edição digital proposta para o *Livro I do Tombo* está sendo confeccionada em *WORD* um programa que disponibilize a criação de *hyperlinks* e a visualização em formato *html* (formato padrão das páginas de internet).

Ocorrerá, através desta edição digital, uma relação entre todos os pontos levantados, abordados e pesquisados sobre o *Livro I do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia, tanto na dissertação quanto na tese.

3. *Últimas palavras*

Peregrinar pelos caminhos do passado, pelos registros desses documentos torna possível trazer à tona um relato de uma época, os costumes e culturas que passaram de geração para geração, permeando o imaginário popular e corroborando com a formação da sociedade atual. Esses

registros são parte da história e da cultura do povo baiano, brasileiro que devem ser resgatados através da busca incansável da filologia, a edição de textos. E se esta edição for a edição digital, tem-se uma relação inédita entre o leitor e a obra, proporcionando um alcance da divulgação dessa edição e análises muito maior do que poderiam imaginar os principiantes da filologia, mas mantendo seu objetivo primeiro de restauração e divulgação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marla Oliveira. A filologia na era digital. Comunicação oral apresentada no SEMINÁRIO DE PESQUISA, UFBA, Salvador, 2010.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. Das entrelinhas do texto ao hipertexto on-line. In: _____. *Das tábuas da lei à tela do computador*. São Paulo: Ática, 2009.

LOSE, Alícia Duhá. A crítica textual e as novas tecnologias. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 63-78.

_____. *Arthur de Salles: esboços e rascunhos*. 2004. 265f. il. + anexos + 1 CD-ROM (edição digital). Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – PPPGLL do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

_____. Edição digital de texto manuscrito: filologia no séc. XXI, *Estudos Linguísticos e Literários*, 2012.

LOYON, H. R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

PICCHIO, L. S. *A lição do texto*. Lisboa: Edições 70, 1979.

PRIORE, Mary del. Ritos da vida privada. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.); SOUZA, Laura Mello (Orgs.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

SAUSSURE F. *Escritos de linguística geral*. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOUZA, Ana. Análise do sítio The Geoffrey chauce websiter homepage. Diglitweb. Disponível em:

<<http://www.uc.pt/diglit/DigLit%20Ensaaios/Ensaaios%202003-2004/Ensaio22>>. Acesso em: 08 jun. 2006.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. 10. ed. São Paulo; Salvador: UNESP; Edufba, 2001.

TELLES, Célia Marques. Mudanças linguísticas e crítica textual. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 25/26, p. 91-119, jan.-dez. 2000.

TRUBILHANO, Fabio; HENRIQUES, Antonio. *Linguagem jurídica e argumentação: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2010.

**ELEMENTOS FOLHETINESCOS
EM A VIUVINHA, DE JOSÉ DE ALENCAR.
A CONSTRUÇÃO DO ROMANCE BRASILEIRO**

Anne Caroline de Morais Santos (UERJ)
annemorais17@hotmail.com

Essa comunicação propõe uma leitura da obra *A Viuvinha* (1860), de José de Alencar, no que toca aos elementos do folhetim encontrados neste seu segundo romance. Uma série de reflexões, disseminadas no referido texto, a respeito de seu formato folhетinesco, da relação narrador-leitor, das influências do romance europeu, da profunda marca de uma narrativa oral serão levantados. Todos esses aspectos serão aliados aos pensamentos de críticos, tais como, Antônio Candido, Jesus Martin-Barbero, Roberto Schwarz entre outros, a fim de, através da análise da obra, entender como se constituiu inicialmente, no século XIX, o romance no Brasil, quais as influências advindas do além-mar e, também, como tal forma de construção influenciou na constituição da literatura brasileira. Visamos também pensar como Alencar iniciou seus escritos a partir de uma narrativa, segundo Antonio Candido, *piegas* e sentimental; e por que suas primeiras obras são tão pouco mencionadas e não se encontram na lista de seus melhores romances.

Para chegarmos, porém, às escolhas narrativas feitas por Alencar, devemos começar nossas discussões com uma visão inicial, de caráter sucinto, sobre o escritor e a obra escolhida. Em seguida, alguns teóricos serão comentados no que diz respeito aos elementos folhетinescos em concomitância com a análise estrutural do romance, a fim de tecermos uma leitura crítica sobre o papel de *A Viuvinha* na constituição do romance no Brasil.

1. *A Viuvinha, de José de Alencar: o romance urbano*

José Martiniano de Alencar (1829-1877) escreveu *A Viuvinha* parcialmente em folhetins e depois a publicou integralmente, em 1860. Conta uma história de amor que tem por cenário a cidade do Rio de Janeiro. Alencar sempre possuiu acentuada preocupação na busca de uma identidade nacional, seja ao descrever a sociedade burguesa do Rio de Janeiro, seja ao se voltar para os temas ligados ao índio ou ao sertanejo. Dentre seus romances históricos, regionalistas e indianistas, têm-se, tam-

bém, os urbanos. Para a crítica literária, *A Viuvinha* pode ser considerada como uma narrativa urbana, pois conserva seus principais traços: a preocupação em delinear e descrever os comportamentos, os interesses e as paixões da classe social da época em foco; a presença do casal apaixonado que quase sempre precisa superar obstáculos para viverem felizes, reflexo do que acontece aos protagonistas, Jorge e Carolina, na narrativa aqui analisada. Segundo estudiosos, sua obra urbana segue o padrão do romance folhetim, o que será analisado e discutido posteriormente. Importante, contudo, é pensar que por trás de temas que envolvem amor, segredos e suspense há uma crítica à hipocrisia, à ambição e à desigualdade social.

Antes de iniciar o debate sobre as marcas folhetinescas presentes neste segundo romance de Alencar, faz-se necessário um breve acompanhamento do que ocorre ao longo da diegese. A trama desenvolve a história de Jorge, rapaz rico e Carolina, menina doce e meiga, típica jovem respeitada que, aos quinze anos, vigiada pela mãe, estava prestes a se casar com Jorge. Em função de seus gastos desmedidos, o jovem perde toda sua riqueza. Para não manchar o nome de sua noiva, realiza o casamento e, logo em seguida, finge o suicídio. Após cinco anos, Carolina continua fiel à memória do marido e passa a ser conhecida como “a viuvinha”. Carlos Freeland, homem misterioso, chega ao Rio de Janeiro e se aproxima da jovem que, mesmo se sentindo atraída pelo rapaz, mantém o luto e a solidão. Ao fim do romance, tal sujeito revela sua verdadeira identidade: não era Carlos, mas sim o seu marido Jorge.

2. *A chegada do romance em folhetim no Brasil e sua influência na obra alencariana*

Em meados do século XIX, segundo Jesus Martin-Barbero (2003), em *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, a demanda popular e o desenvolvimento das tecnologias de impressão vão fazer das narrativas espaço de grande desenvolvimento da produção massiva. Nasce, na França, o romance folhetinesco, em pleno movimento romântico, estritamente ligado à literatura de massa, relacionando-se diretamente ao mercado consumidor. Com a revolução burguesa e industrial, construiu-se um mundo mercantilizado, em que mesmo as artes tinham se transformado em produto. Nesse momento, de acordo com Walter Benjamin (2002), em *Paris do Segundo Império*, os escritores tendiam a se enquadrar nesse processo de mudança e a construir obras desti-

nadas ao mercado. Assim, o produto literário dever-se-ia transformar em material de consumo, vendável ao público dos centros urbanos.

Massaud Moisés (1985) aponta a adequação do folhetim ao gosto do público, sendo, sobretudo, um dos principais elementos que o levaram a ser considerado, por muitos críticos, literatura de baixo prestígio, ou até mesmo, segundo as palavras do teórico, texto de não natureza literária:

(...) o romance em folhetim se caracterizava pelo desfiar quilométrico de episódios emaranhadamente convencionais e por um sentimentalismo piegas. Com tais novelas bucólicas e sentimentais da Renascença e fim da Idade Média, alimentava a imaginação de leitores menos exigentes, assim, cumprindo uma função que hoje é desempenhada pelas novelas de televisão e filmes de *cow-boy*.

O folhetim, de natureza literária ou não, se difundiu por toda a parte, incluindo Portugal e Brasil. Sobretudo enquanto durou a psicose romântica, vários escritores cultivaram-no, como Garret, Camilo, Alencar, Machado de Assis, França Jr. (*Folhetins*, 1878) e outros. (MOISÉS, 1985, p. 232)

No Brasil, o prazer pela leitura veio antes de existir uma produção romanesca nacional. Liam-se principalmente os romances franceses. Antonio Candido (1980), na obra *Literatura e sociedade*, afirma que a literatura do século XIX no Brasil era uma literatura sem leitores. O que ocorria eram obras destinadas às pequenas elites. Candido ressalta que “ao mesmo tempo, a pobreza cultural destas nunca permitiu a formação de uma literatura complexa, de qualidade rara, salvo as devidas exceções. Elite literária, no Brasil, significou até bem pouco tempo, não refinamento de gosto, mas apenas capacidade de interessar-se pelas letras” (CANDIDO, 1980, p. 85/86). O que se constituía no Brasil era uma literatura fácil e o pretexto para ela foi “a constituição do patriotismo, e a consequente adoção pelo escritor do papel didático de quem contribui para a coletividade, deve ter favorecido a legibilidades das obras” (*Ibidem*, p. 86). Para o crítico brasileiro, uma literatura que exprima os anseios de todos e a realidade do país faz com que, mesmo sendo o grande público indiferente, os autores permaneçam fáceis na maioria dos casos. A consequência disso foi uma “literatura acessível, mas pouco difundida; consciência grupal do artista, mas pouco refinamento artesanal” (*Ibidem*, p. 87).

Os leitores do século XIX, no Brasil, conforme Nelson Sodr e, em *História da literatura brasileira*, eram principalmente estudantes e mulheres. A presença feminina, até antes ignorada, tornou-se presente na vida dos salões e mesmo na fun o pública da rua: “começava a figurar nos salões, a receber e a tratar com os convidados, a conviver com estranhos,

a freqüentar modistas, a visitar, a ler figurinos e, também, a ler romances” (SODRÉ, 1988, p. 205).

Sobre tal questão, Antônio Candido menciona que a adequação da literatura brasileira ao público feminino e aos serões, cuja leitura era em voz alta, gerou uma literatura que “ruma a pieguice, a um fácil humorismo, a um tom de crônica [que] está em Alencar, Macedo e até Machado” (CANDIDO, 1980, p. 85). Para o estudioso brasileiro, “poucas literaturas terão sofrido, tanto quanto a nossa, em seus melhores níveis, esta influência caseira e dengosa, que leva o escritor a prefigurar um público feminino e a ele se ajustar” (*Ibidem*, p. 85).

A literatura culta do século XIX, no Brasil, era indissociável da literatura folhetinesca, pois os jornais eram praticamente os únicos meios de publicação da produção literária da época. O romance brasileiro, naquele período, mesmo sofrendo influência da literatura produzida na Europa, seguiu seu próprio caminho, ajustando-se ao seu tempo. José de Alencar combinou o formato do folhetim vindo da França com a realidade brasileira. Para Roberto Schwarz, em *Ao vencedor as batatas* (1977), a consequência de tal correlação levou as primeiras narrativas alencarianas a nunca serem bem sucedidas, porque tendiam ao absurdo, a um quê de bobagem. Tal disparate não vem do acaso, não é um sinal da incapacidade do escritor, mas justamente da já referida combinação entre o molde europeu e a matéria local. Incongruências ideológicas ocorriam devido a esse transplante da literatura e cultura europeia para o Brasil. Para dar o toque de verossimilhança à obra, o narrador utiliza citações precisas de locais e horários, menção a obras públicas, alusão aos costumes da vida carioca daquele tempo e aos hábitos comerciais da Praça do Rio. Essa matéria local é usada como pano de fundo das cenas sentimentais e dramáticas que permeiam todo o romance.

O leitor oitocentista buscava o retrato de seu cotidiano nas páginas dos folhetins, almejava a aproximação entre criação literária e mundo real. O folhetim lhe oferecia tal fusão, propiciando até mesmo sua interferência direta no rumo da história através de cartas enviadas aos jornais. Em *A Viúvinha*, para orientar a leitora, Alencar elabora sua narrativa, cujo narrador heterodiegético afirma nas primeiras páginas estar escrevendo uma carta a sua prima a fim de lhe contar sobre acontecimentos sabidos por ele. Exemplifica-se tal afirmação com as duas primeiras linhas da obra de Alencar, em que o narrador onisciente elucida a data da carta “Janeiro de 1857” (ALENCAR, 1995, p. 3) e sua receptora, a prima intitulada “D.”. No começo da carta, pode-se perceber que o narrador irá

contar a sua prima a história de Carolina e Jorge, iniciada dez anos antes do relato, na cidade do Rio de Janeiro, mais especificadamente no bairro da Glória:

Se passasse há dez anos pela Praia da Glória, minha prima, antes que as novas ruas que se abriram tivessem dado um ar de cidade às lindas encostas do morro de Santa Teresa, veria de longe sorrir-lhe entre o arvoredado, na quebrada da montanha, uma casinha de quatro janelas com um pequeno jardim na frente. Ao cair da tarde, havia de descobrir na última das janelas o vulto gracioso de uma menina que aí se conservava imóvel até seis horas, e que, retirando-se ligeiramente, vinha pela portinha do jardim encontrar-se com um moço que subia a ladeira, e oferecer-lhe modestamente a fronte, onde ele pousava um beijo de amor tão casto que parecia antes um beijo de pai. (ALENCAR, 1995, p. 4)

O uso de um destinatário imediato remete ao que denomina Carlos Reis como narratário explícito. Segundo o teórico, tal emprego era comum nas narrativas epistolares, cuja troca de cartas fazia do destinatário “o motivo primeiro da existência da narrativa; de facto, cada carta propõe-se, em princípio, informar e interpelar expressamente uma personagem da história que, sendo destinatário (...), pode ser considerada a expressa razão de ser do relato” (REIS, 2001, p. 357). O romance de Alencar não é considerado um romance epistolar, mas ao construir a narrativa em face da troca de cartas entre o narrador e sua prima, além de explicitar o narratário, muitas são as passagens em que fala diretamente com a leitora, representada pela prima, que tem a sensação de participar do encaminhamento da narrativa: “Deve fazer uma idéia, minha prima, do que será a véspera do casamento para um homem que ama.” (ALENCAR, 1995, p. 55) e, também, neste encontro de Jorge, ainda portando identidade falsa, com Henrique: “A senhora, que talvez tenha imaginado um personagem de grande importância vai decerto sofrer uma decepção quando souber que o desconhecido era apenas um mocinho de dezenove para vinte anos” (*Ibidem*, p. 72).

Tal recurso narrativo facilitava a leitura, pois a voz narrante resolvia todos os conflitos, não havendo a necessidade do posicionamento e do questionamento do leitor, que era tratado, desse modo, como uma criança que estava dando seus primeiros passos. Para Martin-Barbero (2003), esta adequação da literatura ao gosto do leitor, causou uma convencionalidade de princípios morais permanentemente reiterados. Em vez de solucionar os problemas apresentados através de mudanças sérias e reais, o folhetim as solucionava de forma mágica, inesperada, naturalizando assim as fantasias e produzindo uma sensação de movimento que encobria as verdadeiras mudanças. Deste modo, não produzia inquieta-

ção no leitor e sim apaziguamento, pois “(...) aponta e denuncia contradições na sociedade, mas no mesmo movimento trata de resolvê-las ‘sem mexer no leitor’; a solução corresponderá aquilo que ele espera e assim há de lhe devolver a paz.” (BARBERO, 2003, p. 201).

O suspense é um recurso folhetinesco muito corriqueiro no romance de Alencar aqui analisado. O narrador está sempre criando esse clima de mistério e de suspense, como na cena em que descobre que perdera todos os seus bens. Não almejando arruinar a vida de Carolina, tomou uma decisão misteriosa:

Durante muito tempo o seu pensamento debateu-se nesta alternativa terrível, até que uma idéia consoladora veio restituir-lhe a calma. Tinha achado um meio de tudo conciliar; um meio de satisfazer ao sentimento do seu coração e aos prejuízos do mundo. Qual era este meio? Ele guardou consigo e o concentrou no fundo d’alma [...] (ALENCAR, 1995, p. 62)

Em determinado momento da trama, o narrador faz um retrospecto da vida de Jorge para contar à leitora o que realmente aconteceu após o casamento. O homem encapuzado era o Sr. Almeida, que suspeitando da loucura que o rapaz estava prestes a cometer, resolveu segui-lo e, então, vê pela janela Jorge dando o licor com ópio para Carolina. Esta observação camuflada também é uma característica típica do folhetim: uma terceira pessoa observa tudo o que está acontecendo para no fim ajudar a vítima a recuperar sua identidade. Ainda sobre o uso do suspense, Martin-Barbero afirma:

[...] o suspense é justamente um efeito não da escritura, e sim da narração, isto é, de uma linguagem voltada para fora de si própria – para sua capacidade de comunicar, o que é precisamente o contrário de uma escritura que se volta para o texto. [...] no folhetim aparece uma relação outra para com a linguagem: aquela que, quebrando as leis da textualidade, faz da própria escritura o espaço de decolagem de uma narração popular, de um contar a. (BARBERO, 2003, p. 194)

Sob tal perspectiva, podemos entender o folhetim mais como uma narração do que como um romance propriamente dito. Segundo Barbero, é uma escritura que não é nem literária nem jornalística e sim “a ‘confusão’ das duas: atualidade com a ficção” (BARBERO, 2003, p. 195).

Barbero colabora mais ainda para os estudos do folhetim, quando elenca alguns dispositivos essenciais para seu desenvolvimento, tais como: o dispositivo de composição tipográfica, em que encontramos uma letra grande, clara e spacejada, para que os leitores ainda não experientes pudessem ler mais facilmente. O dispositivo da fragmentação, no qual o texto é dividido em episódios não tão extensos, em função de um leitor

que necessitava de uma pausa, afinal seus hábitos de leitura eram mínimos. Havia, também, o dispositivo de sedução, em que cada episódio continha elementos que lhe instigavam a vontade de continuar lendo, mas também abriam margem a interrogações que criavam o desejo pela próxima tiragem. Por último, o dispositivo do reconhecimento, aquele que produz a identificação do mundo narrado com o do receptor, que confundia ficção e realidade justamente pelo fato do autor escrever dia após dia. Era a narrativa em continuidade com a vida, o que percebemos atualmente com as telenovelas, no qual os telespectadores também as confundem, muitas vezes, com a vida real. Em *A Viúvinha*, alguns desses dispositivos são encontrados, tais como, o da fragmentação, o da sedução e o do reconhecimento.

Por trás da história sentimental de Jorge e Carolina são colocadas em evidência algumas questões da época de Alencar, tais como, a desenfreada modernização, a influência estrangeira, o distanciamento da tradição, da moral e dos laços familiares. Mesmo estando presente, a crítica social não era empregada com o intuito de inquietar o leitor, mas apenas como recurso de verossimilhança. Antonio Candido refere-se a Alencar como escritor preocupado com os ambientes, mas também com as relações humanas que estuda em função deles, sendo considerado pelo crítico, um sociólogo implícito. Candido afirma: “na maioria dos seus livros, o movimento narrativo ganha força graças aos problemas de desnivelamento nas posições sociais, que vão afetar a própria afetividade dos personagens.” (CANDIDO, 1959, p. 225).

Segundo Schwarz, Antonio Candido percebe que a tradição do nosso romance combina o realismo da observação miúda com o enredo romântico. Alencar, guiado pelo senso da realidade, incide na literatura assunto novo e o elemento brasileiro. Para Candido, ele não faz grande literatura, mas fixa e varia elementos dela, um exemplo de como é tortuoso o andamento da criação literária. E, dessa maneira, segundo Schwarz, “a imaginação do indivíduo brasileiro foi nesse momento fixada numa forma cujos pressupostos não se encontravam em sua terra, ou encontravam-se alterados” (SCHWARZ, 1977, p. 29).

José de Alencar, mesmo através de uma narrativa de linguagem fácil, como afirma Candido, ou próxima do absurdo, como observa Schwarz, introduziu, em seus primeiros romances, elementos culturais da sociedade brasileira do século XIX, fez crítica social às mudanças e aos conflitos que estavam ocorrendo, tentando construir uma literatura realmente nacional. Não há dúvidas que o folhetim foi o grande meio cultu-

ral de publicação das obras brasileiras no século XIX, como também influenciou na construção literária nacional, que por algum tempo, utilizou-se de tal molde. É em virtude de tais elucidações que não devemos deixar, em segundo plano, ocupando lugar de desprestígio, um romance que, apesar do tom romântico e do vocabulário simples, teve grande importância nos primeiros passos da literatura de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. *A viuvinha*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. Como e porque sou romancista. _____. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960, v. 1.
- BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1980.
- _____. *A formação da literatura brasileira*. Vol. 2. São Paulo: Martins, 1959.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MORIN, E. *Cultura de massa no século XX: Neurose*. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1995.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- SODRÉ, Muniz. *Best-seller: A literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

**EM NOME DO ESPÍRITO:
COMO SE CONFIGURA O SAGRADO
EM MIGUEL TORGA E GUIMARÃES ROSA**

Helitânia dos Santos Pereira (UEFS)
heli.litera@gmail.com

Uma autêntica vivência religiosa deslumbra-me sempre. Mas um sistema religioso apavora-me como a própria morte
(TORGA, *Diário*, Coimbra, 27 de março de 1955)

Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito de todas. Bebo água de todo rio... Uma só pra mim é pouca, talvez não me chegue.
(ROSA, *apud SILVA*, 2011, p. 147)

1. O espiritual e o religioso: realidades complementares

Falar do sagrado é tocar num dos conceitos culturais de maior relevância. Todos os povos em todos os tempos mantêm ou mantiveram algum tipo de relação com a dimensão sagrada. A busca pelo sagrado redundante, na quase totalidade dos casos, com as formas de religiosidade. No entanto, faz-se necessário estabelecer a distinção entre uma e outra categoria, a fim de bem delimitar o âmbito das considerações que serão tecidas.

Para Pinto (2009), a espiritualidade é um dos aspectos constituintes do homem, assim como o corporal e o psíquico. Já a religiosidade é um dos meios de entrar em contato com a espiritualidade. Segundo Ênio Brito Pinto (2009),

se a espiritualidade é inerente ao ser humano, a religiosidade não o é, uma vez que se há pessoas “a religiosas”, não é possível uma pessoa não-espiritual. Se a espiritualidade é parte integrante da personalidade, a religiosidade é parte acessória. (PINTO, 2009, p. 72).

Tem-se, assim, que a dimensão espiritual é um denominador comum entre os homens de diferentes tempos, espaços e culturas, enquanto a dimensão religiosa é vária, múltipla. Portanto, cada denominação religiosa tem sua forma própria de se ligar ao sagrado.

Na concepção de Rudolf Otto (2005), o sagrado é uma categoria não observável, e as tentativas que se faz de apreender essa realidade são

insuficientes. No entanto, essa categoria “aparece como princípio vivo em todas as religiões” (OTTO, 2005, p. 14). Dessa forma, ainda que sejam diversas as pontes, os formatos, todas são tentativas de alcançar a dimensão máxima de sacralidade, que em algumas culturas será chamada de *o Deus*.

Compreendendo a literatura como forma de expressão do homem e sendo a dimensão espiritual constituinte do ser humano (*o homo religiosus*), é previsível que essa realidade seja, de uma ou outra forma, retratada na literatura. Neste trabalho, propõe-se verificar a presença do sagrado em dois contos: "A Maria Lionça" do escritor português Miguel Torga e "A vela ao diabo", do brasileiro Guimarães Rosa. A escolha dos autores, além de permitir uma análise comparativa no que concerne à diferença cultural na formação religiosa de Portugal e do Brasil, vai evidenciar duas perspectivas distintas na abordagem do sagrado.

2. *Imanência x revelação: duas faces de representação do sagrado*

Miguel Torga, pseudônimo do médico Adolfo Correia da Silva, é uma das figuras mais marcantes do modernismo português. Tendo recebido vários prêmios nacionais e internacionais, sua produção literária inclui a poesia, o romance e o conto. Foi um dos fundadores da revista *Presença* e por três vezes foi indicado para o prêmio Nobel da Literatura. A escolha do pseudônimo revela aspectos biográficos importantes do autor. O nome Miguel, além de fazer referência a dois grandes escritores (Cervantes e Unamuno), lembra também a figura do arcanjo bíblico. E Torga é o nome dado a uma urze que vive cravada nas rochas. A obra do autor irá, verdadeiramente, corroborar que se trata de um escritor de forte comprometimento com as questões sociais e humanas.

No conto tomado para análise "A Maria Lionça", que abre o livro *Contos da Montanha*, o autor narra a história de Maria Lionça, figura ilustre e muito respeitada da aldeia de Galafura. A narração inicia-se com a descrição da região, segundo o narrador, "o berço digno de Maria Lionça" (TORGA, 1996, p. 15):

Galafura, vista da terra chã, parece o talefe do mundo. Um talefe encardido pelo tempo, mas de sólido granito. Com o céu a servir-lhe de telhado e debruçada sobre a Varosa, que corre ao fundo, no abismo, quem quiser tomar-lhe o bafo tem de subir por um carreiro torto, a pique, cavado na fraga, polido anos a fio pelos socos do Preguiças, o moleiro, e pelas ferraduras do macho que leva pela arreata. Duas horas de penitência. (TORGA, 1996, p. 15)

O conto não é narrado de forma linear. Após a caracterização do espaço, o narrador apresenta a morte de Maria Lionça e toda a comoção que esse episódio desperta na pequena aldeia de Galafura. Maria Lionça era como "a lenda de Galafura". (TORGA, 1996, p. 15). Assim como a morte, o casamento de Maria Lionça é um acontecimento notável na região. Os moços da cidade sequer se sentiam dignos de apresentarem-se para desposá-la:

Embora igual às outras, pela pobreza e pela condição, havia à sua volta um halo de pureza (...). Na pessoa de Maria Lionça convergiam todas as virtudes da povoação, Quem é que merecia a dádiva de uma riqueza assim?

Foi preciso que Lourenço Ruivo acabasse a militança e voltasse a Galafura com a mão mais apurada para apertar a dela sob a estola. (TORGA, 1996, p. 17-18).

Toda a aldeia de Galafura se alegra com a união matrimonial de Maria Lionça e deposita em Lourenço Ruivo as esperanças de que este viesse a proporcioná-la as boas venturas que todos a desejavam. O casamento de Maria Lionça segue feliz até o nascimento do filho, Pedro, mais um fato de notabilidade na região:

Engravatado aos domingos e de costas diretas o resto da semana, ao fim dos nove meses sacramentais, quando o Pedro nasceu, gordo, caladão, rosado, em vez de tirar daquela presença ânimo para se atirar às leiras, acovardou-se de uma boca a mais na casa, empenhou-se e partiu para o Brasil. (TORGA, 1996, p. 18)

E o conto segue narrando as desventuras de Maria Lionça com a ausência do esposo, a volta deste em estado de morte e em seguida também o abandono e a morte do filho. Quer-se, porém, chamar atenção para a latência de elementos que remetem à sacralidade. Mircea Eliade, em *O sagrado e o profano* (1992), estabelece uma comparação entre as características do homem religioso e do homem não religioso, do que é próprio do sagrado e o que repeita ao profano:

O homem religioso assume um modo de existência específica no mundo, e apesar do número considerável das formas histórico-religiosas, este modo específico é sempre reconhecível. Seja qual for o contexto histórico em que se encontra, o *homo religiosus* crê sempre que existe uma realidade absoluta, o sagrado, que transcende este mundo mas que se manifesta neste mundo, e, por este fato, o santifica e o torna real. Crê, além disso, que a vida tem uma origem sagrada e que a existência humana atualiza todas as suas potencialidades na medida em que é religiosa, quer dizer: participa da realidade. (ELIADE, 1992, p. 209)

Essas características de espiritualidade podem ser claramente percebidas no perfil da personagem Maria Lionça. Apesar de passar pelas si-

tuações mais adversas, ela encara a todas com serenidade, "numa esperança continuamente renovada" (TORGA, 1996, p. 18, 19). Quando do abandono do marido, "deixava que todos os encantos lhe mirrassem no corpo, numa resignação digna e discreta." O marido retorna muitos anos depois doente, desfeito, e Maria Lionça o acolhe sem ressentimentos para dele cuidar nos últimos momentos da vida. Suas atitudes revelam a crença numa dimensão superior da existência terrena segundo a qual estão associadas virtudes como a caridade e o perdão.

Outro aspecto a ser destacado no conto de Torga é a presença de elementos que, segundo Eliade, simbolizam o sagrado. A descrição de paisagens da aldeia de Galafura, por exemplo, é característico de uma concepção religiosa da existência, que vê na natureza a manifestação do divino, que a deu forma. Também o destaque dado por Torga aos chamados ritos de passagem (nascimento, casamento e morte) vivenciados pela personagem principal do conto são conotações de uma expressão religiosa da vida. Na narrativa, esses ritos são momentos relevantes na vida pessoal e social da personagem. Nas palavras de Eliade:

Numa perspectiva a-religiosa da existência todas estas passagens perderam o seu caráter ritual, quer dizer que nada mais significam além do que mostra o ato concreto de um nascimento, de um óbito ou de uma união sexual oficialmente reconhecida. (ELIADE, 1992, p. 193).

Tem-se, portanto, que os elementos que remetem à sacralidade aparecem no conto analisado de forma simbólica. Nas palavras de Eliade, "é, graças aos símbolos, que o Mundo se torna 'transparente', suscetível de 'mostrar' a transcendência." (ELIADE, 1992, p. 139-140).

Se em Torga a presença do sagrado é retratada como latência, em Guimarães essa configuração se dá de forma manifesta. Assim como Torga, João Guimarães Rosa era médico. Passou a dedicar-se à literatura antes mesmo de concluir o curso de medicina e ganha o seu primeiro prêmio literário com os primeiros contos que publicou. Com o emprego de uma linguagem inovadora e permeada de regionalismo, Rosa vai-se tornando cada vez mais notável no mundo literário. A publicação de *Grande Sertão: veredas*, na década de 1950, ganha a aclamação da crítica e coloca Rosa entre os mais importantes escritores da terceira fase do modernismo brasileiro.

Guimarães Rosa aborda, com largueza, temáticas ligadas à dimensão sagrada, quase sempre fazendo referências diretas a entes religiosos. Tomando-se, por exemplo, o conto "A vela ao diabo", do livro *Tutameia*,

observa-se, no próprio título, uma citação ao diabo, entendido na nossa cultura como o antagonista do bem, a força do mal.

O que mais chama atenção nesse conto é o caráter manifesto da espiritualidade vivenciado pela personagem principal Teresinho. Vivendo um impasse amoroso com Zidica, que, habitando em lugar distante – a cidade de São Luís – passa a escrever pouco e menos afetuosamente, Teresinho não hesita em pedir ajuda ao sagrado. Não concebendo a ideia de que possa estar sendo abandonado, procura os meios de cobrar a atenção de Zidica. Primeiro recorre à igreja, onde promete rezar novena e acender vela para santo incógnito, a fim de obter seu favor.

Devia, cada manhã, em igreja, acender vela e de joelhos ardê-la, a algum, o mesmo santo – que não podia saber qual, para o bom efeito. O método moveria Deus, ao som de sua paixão, por mirificância (...). Sem pejo ou vacilar, começou, rezando errado o padre-nosso, porém afirmadamente, pio, tiritoso. Entrava nessa fé, como o grande arcanjo Miguel revoa três vezes na Bíblia. Havia-de. (ROSA, 1985, p. 26).

O cenário remete a um culto de feições da religiosidade do catolicismo popular: acender vela, fazer novena e oferecer a um santo. O narrador refere-se também ao arcanjo São Miguel, que aparece na Bíblia, no livro de Apocalipse (cap. 12) em confronto cósmico com o dragão, que simboliza a força do mal. Teresinho tinha também a sua batalha: recobrar os afetos de Zidica. No entanto, “nada pula mais que a esperança” (ROSA, 1985, p. 26). Estando no terceiro dia da novena e sem ter recebido carta de São Luís, Teresinho declinou: “Quem sabe, cismou, vela e ajoelhar-se só, não dessem – razoável sendo também uma demão, ajudar com o agir, aliar recursos? Deus é curvo e lento. E ocorreu-lhe Dlena”. (ROSA, 1985, p. 26, 27).

A figura de Dlena aparece cercada de mistérios. Moça inteligente, amiga, olhos de gata, acolhe Teresinho “com tato de aranha em jejum”. Diante de Dlena Teresinho chega dócil “como um bicho inclina o ouvido” (ROSA, 1985, p. 27). E esta o aconselha com a perspicácia de mulher cujo sorriso era um prólogo, como informa o narrador. Seria Dlena simplesmente o ombro amigo que Teresinho buscava para depositar seus dissabores? Ou seria ela a representação de uma força superior, portadora de poderes místicos, capaz de recuperar para Teresinho a atenção de Zidica?

Os conselhos de Dlena aquietaram temporariamente o coração de Teresinho. “Nenhum afligir-se, mas aguentar tempo. Pagar na moeda” (ROSA, 1985, p. 27), alertou ela. Com Dlena, Teresinho vai a festa e ci-

nema. “Valia divertir-se, furtar o tempo ao tormento”. (ROSA, 1985, p. 28). No correr dos dias, porém, seus conselhos passam a soar menos afetuosos. No final do conto, abandonando tudo o que projetara para recobrar a atenção de Zidica, dá o passo decisivo: “Saiu-se – e tardara – de lá, dela, de vê-la. Voou para Zidica, a São Luís, em mês se casaram. Foram infelizes e felizes misturadamente.” (ROSA, 1985, p. 29). Como se Tere-sinho chegasse à conclusão de que havia acendido, por Dlena, uma vela ao diabo, conclui: “Dlena, ente.” (ROSA, 1985, p. 28).

3. *Discurso e cultura: representações literárias e o caráter identitário*

Sobre a representação do sagrado na obra de Rosa, Silva (2011) diz: “Na obra de Rosa interagem diversas manifestações religiosas e culturais, estampando um vivo retrato do Brasil e das atuais sociedades multiculturais e multirreligiosas em geral” (SILVA, 2011, p 14).

Ainda para Silva (2011), Rosa atualiza a encenação do pluralismo de opiniões, “esquivando-se sempre de apresentar uma resposta que fosse a definitiva.” (SILVA, 2011 p. 148). Vale lembrar que essas considerações, apesar de incidirem sobre todo o conjunto da obra de Rosa, prestam-se nitidamente a essa análise, uma vez que o conto apresentado traz também os elementos dos quais se refere, ou seja, as manifestações de representações do sagrado.

Nesse sentido, fica patente a influencia cultural do autor nas formas de representação literária. Tendo em vista uma análise de cunho discursivo, é pertinente uma retomada do contexto de enunciação em que são produzidos esses dois discursos: o conto de Torga e o conto de Rosa. Portugal, país de forte religiosidade cristã, e Brasil, para onde convergiram culturas e crenças diversificadas. Esses dados permitem relacionar essa análise à teoria das formações discursivas, de Foucault (*Apud* BRANDÃO, 1993), que postula as delimitações às quais os sujeitos estão submissos. De acordo com essa teoria, os enunciadores pronunciarão apenas os discursos nos quais a sua formação discursiva autorizar. Em outras palavras, os sujeitos enunciadores emitem discursos de um determinado lugar de fala cuja configuração das proibições e permissividades já são previamente colocadas.

No tocante ao discurso literário, em que se goza de amplo poder imaginativo, não se quer afirmar aqui que determinadas formas de expressão serão impossíveis de ocorrer em um ou outro contexto, mas está-

se afirmando que também ele está envolto por uma gama de possibilidades, às quais o escritor adere, consciente ou inconscientemente como forma de se aproximar ou de se afastar do mundo verossímil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA sagrada. Trad.: Centro Bíblico Católico. São Paulo: Ave Maria, 1975.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. A essência das religiões. Trad.: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OTTO, Rudolf. *O sagrado*. Trad.: João Gama. Lisboa: Edições 70, 2005.

PINTO, Ênio Brito. Espiritualidade e religiosidade: articulações. *Revista de Estudos da Religião*. São Paulo, p. 68-83, dez. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2009/t_brito.pdf>. Acesso em: 05-08-2012.

ROSA, Guimarães. *Tatumeia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SILVA, Rogério Mosimann. A leitura como provocação para o diálogo intercultural e inter-religioso. Uma reflexão a partir da obra de Guimarães Rosa. In: DE MORI, Geraldo; SANTOS, Luciano; CALDAS, Carlos (Orgs.). *Aragem do sagrado*. Deus na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Loyola, 2011, p. 137-153.

TORGA, Miguel. *Contos da montanha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

EMPRÉSTIMOS LINGÜÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: DESCRIÇÃO E TRATAMENTO NO DICIONÁRIO ESCOLAR

Maryelle Cordeiro
maryellecordeiro@gmail.com

1. Introdução

Devido à importância do ensino e o papel que o dicionário exerce como coadjuvante nesse processo, deseja-se, a partir da teoria linguística, refletir sobre a importância da presença de empréstimos linguísticos constantes em livros didáticos. Outro objetivo é também observar qual tem sido a prática lexicográfica nos dois dicionários escolares que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados nas escolas de ensino fundamental.

Após uma breve exposição do panorama teórico, pretende-se fazer uma análise sobre a descrição e o tratamento dado pelos dicionários de tipo 3 aos empréstimos encontrados em livros didáticos.

O corpus para a realização do trabalho foi coletado em livros didáticos de ciências, geografia e história do 7º ano do ensino fundamental. As obras usadas na análise foram: *Ciências*, de Fernando Gewandszajder; *Projeto Araribá: História*, organizado pela Editora Moderna e *Para viver juntos: Geografia* por Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Clóvis Medeiros.

Os dicionários consultados foram o *Mini Aurélio século XXI* (2010) e o *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa* (2010).

2. A lexicologia e a lexicografia

O léxico é a parte essencial de uma língua, sendo composto por todos os itens lexicais que fazem parte do patrimônio social e cultural de um povo. Nesse conjunto de vocábulos ou expressões que compõem o sistema linguístico está encerrado todo o repertório conceitual, todas as unidades formadoras do sistema linguístico e estas unidades, por sua vez, são criadas a partir das necessidades e interesses de uma comunidade.

A lexicologia é uma das subáreas da linguística que se ocupa do estudo científico do léxico de uma língua levando-se em consideração diversos aspectos como a estruturação, o funcionamento e a mudança

pertinentes a essa língua. Tais aspectos são fundamentais na determinação da origem, da forma e do significado do acervo lexical dessa língua e o uso que é feito desse acervo em uma comunidade de fala.

As palavras possuem certas características específicas que são capazes de revelar informações sobre a sua história, a região em que são usadas, a sua estrutura morfológica e a maneira como são realizadas foneticamente, assim como o uso nas esferas social, cultural, política e institucional. Dessa maneira, outros ramos da linguística como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e de maneira particular a semântica podem ser relacionadas à lexicologia.

O papel da lexicologia é analisar, cientificamente, a significação do léxico nos seus variados níveis. Já ao lexicólogo impende a tarefa de observar e interpretar cientificamente como são feitos esses empregos e usos. Por meios dos estudos lexicológicos, é possível, então, observar e descrever cientificamente as unidades léxicas de uma língua.

Para Oliveira e Isquierdo (*apud* SEABRA, 2004, p. 36), além de estudar o universo de todas as palavras de uma língua, compete à lexicologia a realização de outras tarefas como:

[...] definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical de base – a *lexia* –, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma “visão de mundo”, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes.

A lexicografia, disciplina intimamente ligada à lexicologia, é responsável pelo estudo do repertório escrito da língua e pela organização e compilação dos dicionários.

Os primeiros estudos lexicográficos, no mundo ocidental começaram a ser realizados no começo da Era Moderna. As primeiras obras com características lexicográficas eram listas de palavras cujo propósito era ajudar na leitura de textos clássicos latinos e na interpretação da Bíblia. Para a elaboração desses trabalhos, as listas eram baseadas principalmente nos glossários latinos do período medieval.

A lexicografia somente começou a se consolidar como disciplina linguística no período do Humanismo, entre os séculos XVI e XVII.

Na Europa, desde a Idade Média, por causa da escolarização do latim era crescente a necessidade pelo uso da tecnologia escrita por causa da escolarização do latim. Posteriormente ocorreu também a necessidade de dicionarização das línguas vulgares.

A lexicografia se ocupa da descrição lexicográfica, objetivando, principalmente, analisar a significação das palavras. Como o léxico é formado por palavras, uma tentativa de descrição do léxico de uma língua é feita nos dicionários. É o tipo de obra que é o responsável pela organização sistemática do léxico e também pela sua descrição.

Os dicionários também buscam registrar e definir os signos lexicais que se referem a conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Trata-se um produto cultural de extrema importância nas sociedades contemporâneas, destinados ao grande público.

Biderman (2002, p. 75) faz algumas considerações com relação ao dicionário:

Dado o papel do dicionário em relação à norma social, por registrar a linguagem aceita e valorizada na comunidade dos falantes e também por ser o depositário do acervo lexical da cultura, ele é uma referência básica para uma comunidade. Por isso o dicionário é um instrumento indispensável e imprescindível na fixação do léxico de uma língua e ferramenta fundamental na consolidação de uma língua escrita e literária.

Os dicionários podem ser apresentados em diferentes formatos e versões como os monolíngues, os dicionários de língua; os analógicos ou ideológicos; os temáticos ou especializados como os de verbos, regências, antônimos e sinônimos; os etimológicos; os históricos e os terminológicos que abrangem termos das diferentes áreas de especialidade.

Com relação ao número de entradas um dicionário pode ser classificado como infantil, com cerca de cinco mil verbetes, voltado para a faixa etária de 7 a 10 anos.

O dicionário escolar apresenta-se dividido em dicionário do tipo 1, com entradas que vão de 500 a 1.000 mil verbetes, destinado aos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Já o dicionário de tipo 2 contém de 3.000 a 15.000 entradas e é usado do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. O dicionário do tipo 3 contempla de 19.000 a 35.000 palavras, pensados para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Recente, foram aprovados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) os dicionários de tipo 4, cujo repertório pode variar de 40.000 a 100.000 entradas, criados para os alunos do ensino médio.

O dicionário padrão, o dicionário geral de língua abrange de 50.000 a 70.000 palavras. São contemplados, em sua macroestrutura, termos técnicos e científicos, além de regionalismos e termos raros.

O dicionário *Thesaurus* é o grande compêndio da língua variando de 100.000 a 400.000 verbetes. É chamado de tesouro lexical da língua. Geralmente se subdivide, apresentando-se em diversos outros tipos de dicionários.

A estrutura do dicionário é composta pelos lemas, ou entradas lexicais que fazem referência ou a um termo da língua ou a um referente do universo extralinguístico. A lista total dos lemas constitui a nomenclatura do dicionário, ou seja, sua macroestrutura.

3. *Estrangeirismo x empréstimo linguístico*

O léxico de um sistema linguístico está em constante processo de inovação e uma das formas de inovação e enriquecimento lexical é feita por meio da criação de neologismos. Segundo Carvalho (2006) “Os neologismos criados no setor artístico, científico, tecnológico têm o objetivo de oferecer novos conceitos sobre o universo e assim acompanhar a evolução humana”.

Alves (1984) concebe o neologismo como sendo uma unidade lexical recente, uma nova aceção atribuída a uma palavra que já existe em uma língua ou um termo que foi importado, recentemente, de outro código linguístico. A autora define dessa maneira três tipos de neologismo.

O neologismo formal é aquele cunhado na própria língua. Esse processo de criação de uma nova palavra pode ser feito por meio de processos de derivação, composição, siglagem, redução de palavras, articulação de uma ou mais sílabas, conferindo a elas valor significante inédito.

A neologia semântica ocorre quando a uma palavra da língua é atribuído novo significado.

O terceiro tipo de neologismo é a neologia por empréstimo quando ocorre a adoção de um termo de uma língua estrangeira.

A criação de neologismos como processo renovador da língua faz-se necessária ao se pensar que uma língua de cultura moderna, para que seja vista como um meio de comunicação internacional, seja nas áreas técnicas como na área científica, deve estar aberta à criação de novos elementos léxicos.

Para Alves (1984):

Deve até considerar a criatividade lexical como parte responsável pela riqueza imediata, como sinal evidente de sua vitalidade. Uma língua que não conhece nenhuma forma de neologia seria uma língua morta e, em suma, a história de todas as nossas línguas constitui a de sua neologia.

Dado o conceito de neologismo por empréstimo, é necessário que seja feita uma distinção entre os conceitos de estrangeirismo e de empréstimo, pois muitas vezes nota-se que é comum a confusão com relação à definição dos dois termos, tomando-se geralmente um pelo outro.

O estrangeirismo seria a primeira fase que uma palavra passa quando é importada de outra língua. Nesse momento de chegada em outra língua a nova palavra é sentida como externa à língua que a importou.

Para Alves (*apud* CANO & PRADO, 2006, p. 267), “O estrangeirismo costuma ser empregado em contextos relativos a uma cultura alienígena, externa à língua enfocada. Nesses casos, imprime à mensagem a “cor local” do país ou da região estrangeira a que faz referência”.

Na fase de chegada, uma das características principais do estrangeirismo é que a palavra importada não sofre nem um tipo de adaptação gráfica e mantém a mesma forma escrita da língua original.

Já o empréstimo linguístico é classificado por Aprile (2005) de duas maneiras. O primeiro deles é o empréstimo por adaptação, que pode se dizer que é a etapa seguinte pela qual o estrangeirismo passa. É a fase em que ele começa a ser usado frequentemente na língua de chegada e passa a ser codificado por ela. Nesse período o termo não é mais visto como um elemento estranho à língua. Quando codificado é empregado sem tradução ou marcas gráficas, sofrendo, muitas vezes, adaptações fonéticas para adequar-se a pronúncia da língua em que está sendo usado. O empréstimo, ao ser integrado à língua, obedece a critérios ortográficos, fonológicos e morfosintáticos do idioma para o qual foi importado. Pode também sofrer processos de derivação dando origem a outras palavras. Quando é empregado na língua de chegada sem sofrer nenhuma adaptação gráfica, apresentando-se com a mesma forma da língua de origem é chamado de xenismo.

O segundo tipo empréstimo é o empréstimo por decalque que também pode ser subdividido em dois tipos.

O primeiro deles é o decalque estrutural que é feito geralmente por meio da tradução literal de palavras compostas ou locuções, como por exemplo, *skyscraper* e *system analysis* que em português geraram arranha-céu e análise de sistemas.

O outro tipo é o decalque semântico em que um termo já existente em uma língua passa a adotar outro significado por efeito da influência de uma palavra estrangeira correspondente. Um exemplo desse tipo de decalque pode ser visto quando pensamos, por exemplo, na palavra inteligência, usada como serviço de informação, que começou a ser usada como o mesmo sentido usado no inglês com *intelligence*.

Aprile (2005) ainda distingue os empréstimos de acordo com as condições em que a palavra é adotada, definindo assim os conceitos de empréstimos por necessidade e empréstimo de luxo.

Os empréstimos por necessidade são aqueles voltados para a aquisição de novos objetos e de conceitos ainda desconhecidos. Como exemplo, podem ser citados os termos da área de informática em que não existem correspondentes na língua de chegada, como por exemplo, a palavra mouse.

Os empréstimos de luxo ocorrem quando se adota um termo de uma língua estrangeira, ainda que já exista um correspondente pelo menos aproximado na língua importadora. Geralmente são aqueles importados do mundo da moda, da culinária como as palavras *chemise* e *chef* para os correspondentes já existentes no português que são camisa e cozinheiro.

4. A competência lexical e o dicionário escolar

A competência lexical para Ferraz (2010) deve ser compreendida tanto no sentido de conhecimento que se deve ter para que se consiga utilizar uma palavra quanto à capacidade de saber reconhecer, aprender, recuperar e relacionar as diversas palavras seja no nível oral ou no nível escrito da língua. Para que um aluno possa usar adequadamente as palavras e desenvolver a sua competência lexical deve aprender o léxico juntamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica da língua.

Também Correia (2011) faz algumas considerações a respeito da competência lexical quando diz que:

... ter um vocabulário rico é mais do que conhecer muitas palavras: significa saber usá-las adequadamente em função do contexto frásico, cognitivo e enunciativo, mas também significa ter pistas ou ferramentas para inferir aspectos imprescindíveis ao conhecimento e uso das palavras, conhecidas ou desconhecidas (aspectos categoriais, flexionais, semânticos e sintáticos) e ainda, produzir palavras novas adequadas às necessidades (denominativas e discursivas) que ao indivíduo se apresentam.

No mundo globalizado e altamente tecnológico em que vivemos atualmente, é de extrema importância que não só a tecnologia e as ciências cheguem à escola, como também é necessário que a linguagem que acompanha esse novo mundo chegue ao ambiente escolar.

Porém, essa linguagem não deve só chegar à escola deve também ser codificada e utilizada pelos alunos de maneira correta.

O dicionário funciona também com um excelente instrumento didático. O seu uso, quando feito de maneira adequada, permite ao aluno que amplie o seu repertório e conseqüentemente aperfeiçoe a sua competência lexical.

Cano e Prado (2006) consideram o dicionário como depositário da cultura de uma época. Cabe a ele não só fazer a descrição da língua, como também registrar as normas e os costumes de uma determinada época.

O dicionário cumpre também o papel de ser um acervo de conhecimentos técnicos e científicos de uma sociedade. A pessoa que não o possui o instrumento, o conhecimento necessário para a época em que está vivendo ficará sempre a margem da sociedade. Nesse sentido, é muito importante o papel exercido pela escola, que pode ajudar o aluno com a transmissão dos conhecimentos necessários, sendo auxiliada por meio dos livros didáticos e também por meio dos dicionários.

Um dicionário escolar deverá, dessa maneira, auxiliar na instrumentação, na aquisição do conhecimento por parte do aluno. Nesse tipo de obra devem ser abarcados termos que abrangem tanto a área de ciências, geografia, história e também as áreas técnicas e da tecnologia. O aluno deve estar constantemente atualizado, o que ajuda também no aperfeiçoamento da sua competência lexical.

5. A análise nos dicionários

A seleção do léxico nos dicionários destinados ao ensino de língua materna deve se realizar seguindo critérios pedagógicos, segundo os níveis a que se destinam. Uma proposta interessante seria um dicionário que acompanhasse o vocabulário utilizado nos livros didáticos. Uma nomenclatura que fosse selecionada e atualizada de acordo também com as necessidades escolares dos alunos.

Os termos selecionados para a análise em questão foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo foi o de palavras consideradas como xenismos, empréstimos que não sofreram nenhuma modificação gráfica na língua de chegada, e o segundo grupo o de empréstimos. O grupo de palavras por empréstimo, por sua vez, foi subdividido em empréstimo por adaptação e empréstimo por decalque. Como xenismos foram selecionadas as palavras *el niño*, *jihad*, *la niña* e *laser*. Os empréstimos por adaptação considerados na análise foram antraz, burca, clone, talibã e os empréstimos por decalque foram ácido desoxirribonucleico e efeito estufa.

A primeira consideração a ser feita diz respeito à guia introdutória do dicionário, as páginas iniciais que explicam o seu funcionamento. Em ambos os dicionários não existe menção explícita da inserção do termo estrangeirismo na nomenclatura. No *Mini Aurélio* essa informação é feita de maneira sutil, na parte de sinais e símbolos indicando que a seta (→) precede palavra estrangeira. Também foi escrita uma pequena nota com a mesma indicação anterior na parte de indicação do funcionamento do dicionário. Já no *Mini Houaiss* existe uma nota que diz que o dicionário registrou algumas palavras estrangeiras de uso percentualmente mais corriqueiro na língua. Com relação ao empréstimo não existe citação de sua inclusão, possivelmente devido ao fato de ser um elemento já incorporado à língua e usado como palavra do próprio idioma.

A etapa seguinte foi verificar a inclusão dos termos nos dicionários. No *Mini Aurélio* constam as palavras burca, clone, ácido desoxirribonucleico, efeito estufa e laser. Já no *Mini Houaiss* são contemplados os termos antraz, burca, clone, talibã, ácido desoxirribonucleico, laser e efeito estufa.

Com relação às marcas de inserção no *Mini Aurélio*, em todas as unidades lexicais consideradas como empréstimos, já incorporadas à língua, não existem marcas de inserção, somente de origem. Já as palavras de origem estrangeira são precedidas por uma seta (→), informação que é dada nas explicações sobre o dicionário, nas páginas iniciais. No *Mini*

Houaiss também nenhum empréstimo possui qualquer marca gráfica e apesar de os xenismos serem apresentados sempre em itálico não existe qualquer menção a essa marcação gráfica nas páginas de explicação do dicionário.

Existem em todas as palavras encontradas no *Mini Aurélio* marcas de origem que são feitas entre colchetes indicando-se de qual língua a palavra é oriunda. No *Mini Houaiss* somente a palavra *laser* tem a menção da sua origem, também feita entre colchetes, indicando a proveniência do inglês.

No que diz respeito pronúncia tanto o *Mini Aurélio* quanto o *Mini Houaiss* não trazem a transcrição fonética. No caso de xenismos, o *Mini Aurélio* propõe uma pronúncia aproximada em português. O *Mini Houaiss* também, ao final do verbete, mostra a pronúncia figurada da palavra.

Com relação à definição do verbete, tanto no *Mini Aurélio* quanto no *Mini Houaiss*, as classes gramaticais das palavras são definidas, não existindo, no entanto, em nenhuma delas informações adicionais como a formação de plural. No *Mini Aurélio*, o que se pode ver é que alguns verbetes são definidos de maneira clara, simples e em outros são marcados pela circularidade e pela hermeticidade. Nesses casos o consulente deve recorrer a uma ou mais palavras para entender o significado da primeira palavra procurada. No *Mini Houaiss* a maioria dos termos é definido de maneira também bem simples, porém em alguns deles é feita uma definição sinonímica, como no caso de antraz que é definido somente por carbúnculo que leva o consulente mais uma vez ao problema da circularidade.

6. Considerações finais

A seleção do léxico que constitui a nomenclatura é uma das tarefas mais importantes na elaboração de um dicionário. Caso esse dicionário seja usado no ensino de língua materna essa tarefa adquire caráter especial uma vez que o dicionário é imprescindível na aprendizagem da língua. Entretanto, o que se pode perceber é que seleção de novas unidades das áreas de ciências, geografia e história nos dicionários escolares é feita, na maioria das vezes, de maneira pouco criteriosa no que diz respeito à seleção dos verbetes que o compõem.

É possível notar também que não existe nenhuma preocupação em manter a nomenclatura atualizada acompanhando o vocabulário usado

nos livros didáticos. Vocabulário esse que deve também fazer parte do cotidiano do aluno sendo usado por ele constantemente.

Com relação à organização e definição o que pode se perceber é que muitas vezes é feita de maneira hermética ou até circular levando o aluno a não entender e até mesmo a desistir de procurar o significado daquele termo, o que prejudicaria o desenvolvimento da sua competência lexical uma vez que ficaria privado do conhecimento e com isso não poderia colocar em prática, de maneira adequada, o vocabulário adquirido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico do português. *Alfa*: São Paulo, v. 28 (supl.), p. 119-126, 1984.

APOLINARIO, Maria Raquel (Org.). *Projeto Araribá: História*. São Paulo: Moderna, 2007.

APRILE, Marcello. *Dalle parole ai dizionari*. Bolonha: Il Mulino, 2005.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A definição lexicográfica. *Terminologia. TERMISUL, Cadernos do I. L.*, nº 10, 1993.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, p. 13-22, 2001.

CANO, W. M.; PRADO, D. de F. Os estrangeirismos as área da informática no Aurélio século XXI. *Alfa*: São Paulo, v. 50 (2), p. 265-266, 2006.

CARVALHO, Nelly Medeiros. A criação neológica. *Revista Trama*. Marçal Cândido Rondon, v. 2, nº 4, p.191-203, 2006.

CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, A.; PEREIRA, Maria Teresa (Orgs.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 223-237.

FERRAZ, Aderlande P. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso del material auténtico en la enseñanza de PLE. *IX Congreso Internacional de Lingüística General*. Universidad de Valladolid, 2010, p. 1846-1859.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Ciências*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. Lexicologia aplicada: algumas contribuições didáticas. OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS2010, p. 99-115.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Mínidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=1131>. Acesso em: 14/06/2012.

PONTES, Antônio Luciano. *Marcas de uso em dicionários escolares brasileiros*. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiiengtlex/pdf/resumos_expandidos/Ant%C3%B4nio%20Luciano%20Pontes.pdf> . Acesso em: 13/06/2012

SAMPAIO, F. S; MEDEIROS, M. C. *Para viver juntos*: Geografia. São Paulo: Edições SM, 2009.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais*: a toponímia da Região do Carmo. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SEIDE, Márcia Sipavicius. *Lexicografia pedagógica no Brasil*: avanços e desafios. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiiengtlex/pdf/resumos_expandidos/Marcia%20Sipavicius%20Seide.pdf>. Acesso em: 13/06/2012.

ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): ABORDAGEM COLABORATIVA

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi(UNIGRAN)
sgarbi@unigran.br

Maria Alice de Mello Fernandes (UNIGRAN)
mariaalice@unigran.br

Rute de Souza Josgrilberg (UNIGRAN)
rutedesouza@unigran.br

Terezinha Bazé de Lima (UNIGRAN)
bazelima@unigran.br

1. Introdução

Educar, inserir-se no processo de ensinar e aprender e conduzir educandos à construção de conhecimentos era algumas das ações que marcavam o processo ensino/aprendizagem, o qual se dava no ambiente presencial de sala de aula. Na sociedade contemporânea, a educação avança cada vez mais para a *e-learning* ou aprendizagem virtual, envolta em flexibilidade e com plena interatividade (FORMIGA, 2009), assim, a inovadora metodologia que envolveu o processo ensino/aprendizagem que possibilitou ao aluno a elaboração do conhecimento em outros ambientes que não aquele apenas da sala de aula, já que esse aluno pode estudar em sua casa, em seu trabalho ou em outro local que desejar, desde que esteja conectado à rede.

Além da liberdade espaço-temporal que a educação a distância (EaD) concedeu ao aluno, essa modalidade traz em sua natureza algumas peculiaridades ou especificidades e uma delas é o distanciamento físico que se dá entre professores e alunos, fato que acaba por gerar certos questionamentos quando refletimos sobre essa relação e a construção de valores no que concerne à avaliação, pois, diferentemente da modalidade presencial, na modalidade a distância o processo avaliativo requer nova tomada de atitude, uma vez que na educação presencial esse processo põe-se sob o “olhar” presente do professor, pelo menos na maioria das vezes, ao passo que na EaD grande parte do processo ocorre longe da observação docente, apesar de contar com tutorias outras presenciais; talvez tenhamos aí uma das questões mais complexas no processo pedagógico.

Estudos detalhados e aprofundados sobre o tema “avaliação” na EaD precisam ser desenvolvidos, discussões fazem-se necessárias para que possamos entender como está ocorrendo a avaliação da aprendizagem nesse novo panorama educacional ,pois ao pensar em avaliação na educação a distancia percebe-se um longo caminho a ser construído.

Este texto, portanto, tem como objetivo principal desenvolver reflexões no que diz respeito à EaD, especificamente no que concerne à avaliação na EaD, como é desenvolvida e quais as implicações desse novo paradigma. Cremos que se debruçar sobre as questões citadas seja necessário e urgente, na medida em que temos atualmente no Brasil, nos mais variados níveis de escolaridade, cursos sendo oferecidos em quantidade cada vez maior, o que é salutar se pensarmos que o Brasil é um país com grande território e que a EaD propicia a integração/aproximação de regiões oportunizando às pessoas das mais variadas localidades a chance de acesso ao conhecimento.

2. A educação a distância (EaD) e o processo educativo na era digital

2.1. O que entendemos por educação a distância (EaD)?

Como estudiosos da educação, somos sabedores de que em nossa área há conceitos que levam certo tempo para serem aceitos, uma vez que são dependentes de outros conceitos já dominantes, o que faz com que demorem um pouco mais para serem sedimentados. Assim se deu com a educação a distancia (EaD); somente após as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70 e 80 a EaD foi entendida pelo que é devida às especificidades que a determinam.

Na década de 80, para Perry e Rumble (1987), a prática da EaD ocorria quando havia uma comunicação de dupla direção – ir e vir –, sendo que professores e alunos não estavam no mesmo local, necessitando para tal de meios de comunicação que possibilitassem o “contato”, fossem eles, telefone, fax, rádio e/ou computador, entre outros.

Já na década de 90, houve visível aprofundamento na caracterização, ou tentativa de caracterização da EaD. Garcia (1995) a percebeu como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substituiu o contato pessoal professor/aluno pela ação contínua de variados recursos didáticos e apoio de tutoria que conduzia o aluno à aprendizagem autônoma e flexível. Assim, algumas ações se faziam necessárias para que a EaD fosse, de fato, educação a distância, entre elas o afastamento espa-

ço-temporal dos atores diretamente envolvidos: professores e aluno. Além desse afastamento teria que ocorrer, ainda, a participação intensa do aluno em se tratando do seu controle de aprendizagem e, também, fizesse necessário o uso de algum aparato tecnológico ou material impresso que pudesse mediar a comunicação entre professores e alunos.

Nesse caminho de estudos, outros teóricos se debruçaram e tem se debruçado sobre a EaD, os quais têm tecido sérias reflexões sobre essa modalidade de educação. Assim, qualquer que seja a conceituação a que tenhamos acesso, o que interessa é que a EaD, inegavelmente, possibilita o acesso ao saber, sobretudo para aquelas pessoas que estão estabelecidas em regiões longínquas ou que por motivos diversos não podem estudar na modalidade da educação presencial.

Na opinião de Landim (1997), a EaD é a modalidade de ensino/aprendizagem mais apropriada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociais, econômicos e culturais, caracterizando uma nova revolução na democratização do conhecimento.

Além de todas essas vantagens, ela rompe com o modelo titular do professor, exige equipes especializadas para preparar, confeccionar e distribuir material didático e estabelece uma nova linguagem na relação professor/aluno, o que é salutar para todos.

2.2. O processo educativo na era digital

Em meio a inúmeras inovações tecnológicas incorporadas nos séculos XX e XXI, a educação passa por um processo de transição, saindo apenas do espaço presencial e chegando ao espaço da tela dos computadores, entre outras metodologias, com os variados recursos para pesquisa e aprendizado, os quais promovem a interação professor/aluno permitindo, segundo Moran (2000, p. 44), “pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias e produzir novos textos, avaliações e experiências,”. Assim, o que temos, são programas educativos mais flexíveis e adaptáveis às condições diversas dos alunos de modo a possibilitar a construção do conhecimento que conduza à eficiência do processo ensino/ aprendizagem. No que concerne à educação a distância, em especial com o uso da Rede, esse processo se dá mediado por recursos tecnológicos de pesquisa, com interatividade por meio das chamadas web aulas.

Ao utilizarmos a internet como meio educativo, as web aulas, os vídeos, os chats, os fóruns e/ou outras ferramentas, desejamos integrar diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem com o intuito de atender às necessidades e possibilidades dos alunos, visando potencializar a aprendizagem e o alcance dos objetivos desses alunos.

Essas ferramentas e metodologias conduzem o aluno a refletir sobre sua aprendizagem durante o estudo individual, permitindo-lhe expandir as interações da aula para além do espaço e do tempo, além do contato face a face, dando suporte às atividades de formação no ambiente digital. Com esse avanço tecnológico foi que passamos à atual realidade da educação, nos deparando com uma nova maneira de processar o ensino e a aprendizagem, logo, precisamos entender que se constrói, também, uma nova maneira de avaliar.

Devemos observar, também, que essa educação inovadora calcada na era digital, não se restringe apenas aos campos tecnológicos, mas deve se preocupar, com o processo de ensino/aprendizagem do aluno primando pela qualidade, pois o aluno da EaD que vive as adversidades e tem acesso a essa modalidade de educação é grande merecedor de que se imprima qualidade acadêmica efetiva ao processo educativo que o envolve. De acordo com esse ponto de vista, Romiszowski (2004, p. 13) afirma que:

Usar a Internet para fins educacionais requer o uso de critérios que garantam que a tecnologia atua em função dos objetivos de aprendizagem e não vice-versa. Favorecer a interatividade é um dos grandes diferenciais da Internet, [...] O real aproveitamento da tecnologia se dá com o envolvimento do potencial humano de criatividade e competência, de modo a favorecer a aprendizagem eficaz.

Dessa forma, as webaulas permitem momentos de convivência e interação entre os colegas de sala de aula virtual, seja nas atividades de aula, nas atividades complementares que promovem debates, seminários, fóruns ou avaliações. Atividades, também, em que todos podem estar juntos, online, como no chat, é uma estratégia que garante a interação, quase em tempo real, entre professor e aluno. Com a presença efetiva de bons professores, e alunos que se conectam, trocam informações, questionam e aprofundam conhecimentos, notamos que o espaço de aprendizagem virtual se torna “possibilitador de sonhos”, pois, como sugere Whitesel (1998, p. 1):

A tecnologia não ensina os alunos; os professores eficientes, sim. Um espaço de aprendizagem virtual criado de maneira eficiente por um professor bem preparado pode cumprir as promessas que os educadores fazem a seus a-

lunos. Podemos ajudar a levar aquilo que ensinamos para um número cada vez maior de alunos espalhados por uma área geográfica amplamente diversificada.

Ainda no que compete à EaD, a forma de estudar os conteúdos continua semelhante à educação presencial, ou seja, com muitas leituras seguidas de atividades, envolvimento e participação do aluno em cada aula ministrada. Abrindo um parêntese aqui: às vezes essa interação é até maior que na educação presencial, já que, comprovadamente o volume de leitura é grande e a possibilidade de trocas entre professor e aluno também é intensa. Não há como estudar menos, pois se o curso é bem planejado, com boa metodologia, rico em material básico e complementar e se tem bons professores orientadores o aluno terá oportunidade de tecer a construção do conhecimento e ser incentivado à pesquisa. Todas essas ações se forem bem conduzidas, propiciam constante avaliação do processo educativo.

3. A avaliação da aprendizagem

Ao abordarmos o processo educativo, tanto na educação presencial quanto na educação a distância, temos, necessariamente, que voltar nosso olhar para a avaliação da aprendizagem. A avaliação exige do professor reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no sentido de entender os avanços dessa prática, suas potencialidades e suas fragilidades.

O ato de avaliar (não confundido como o mero ato de mensurar) possibilita ao educador tomar decisões sobre o que fazer para superar os possíveis problemas encontrados, ou, ainda, implementar sua prática visando ao avanço qualitativo do processo.

Se a avaliação da aprendizagem é componente do processo educativo, se é elemento da didática, deve, então, auxiliar nesse processo, não se restringindo à simples mensuração, uma vez que a “medição”, por ela mesma, apenas descreve a realidade, constata a realidade. Para termos a avaliação no sentido que defendemos, para que contribua com/no processo escolar, para que auxilie aluno e professor em seus atos de aprender e ensinar, faz-se necessário instrumentos e procedimentos adequados (LIBÂNEO, 1994, p. 204), pensamento válido para as modalidades de educação desenvolvidas presencialmente ou a distância.

3.1. Aprendizagem “objeto” da avaliação

O processo de avaliar é peça fundamental para a aquisição de aprendizagem; em tudo o que fazemos, a todo o momento somos avaliados. Nosso corpo, por exemplo, a todo instante, em toda nossa vivência envia sinais avaliativos para que possamos atentar para seu funcionamento; se em perfeito estado ou não, logo, a febre, que por ventura tenhamos, é um alerta para que saibamos que algo não está de acordo tomemos providências para buscar a causa da mesma. Assim, também, a avaliação se faz presente também na esfera educacional, pois vamos constatando o que aprendemos por meio das ações avaliativas, as quais compõem a metodologia desenvolvida em determinado nível de escolaridade, o que nos conduz ao entendimento de que a “aprendizagem” é objeto da avaliação.

E por que a aprendizagem é objeto de avaliação? Porque a aprendizagem é um processo que envolve mudanças de comportamento que ocorrem por meio da experiência construída por vários fatores, entre eles os emocionais, os neurológicos, os relacionais e/ou os ambientais inclusive. Aprender é construir e reconstruir conhecimento continuamente e é isso o que deve acontecer na relação ensino/aprendizagem que se dá em aula.

Se a aprendizagem exige ressignificações dos sujeitos envolvidos no processo e construção de novas habilidades, então a aprendizagem é “objeto” a ser avaliado porque é em torno dela que a educação e que o ensino devem se pautar e é nela que nosso objetivo como educadores deve estar centrado. Olhar com cuidado para a aprendizagem do aluno e avaliá-la de forma a desencadear ações que o auxiliem a, efetivamente, aprender é o que deve ser feito.

Criar e desenvolver um processo avaliativo comprometido com a aprendizagem, seja na educação presencial ou na educação a distância, é dever do educador, pois como pontua Romiszowski (2004, p. 3):

Avaliação é avaliação e não poderia ser diferente na EaD on-line. Pode até ser mais efetiva pelo potencial da tecnologia WEB, desde que se leve em conta que tal efetividade requer análise crítica e trabalho constante nas dimensões da aprendizagem interativa viabilizadas pela tecnologia.

Assim, também na EaD, quem constrói o aprendizado é o aluno, auxiliado pelo professor, o qual busca sanar as dúvidas desse aluno e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, pois a avaliação é a mesma, não se trata de uma mera substituição de moldes velhos por novos e sim da compreensão do novo contexto, do novo ambiente alternativo que atende às novas demandas educacionais, por meios tecnológicos.

Entendendo a avaliação como parte do processo ensino/aprendizagem, como reiteradamente afirmamos e, ainda, que avaliar faz-se necessário para que delimitemos onde queremos chegar, vamos, a partir de então, pensar mais especificamente como se faz ou poderia ser feita a avaliação na EaD.

4. O processo avaliativo na EAD

Como vimos, a avaliação é componente fundamental do processo ensino/aprendizagem, seja na educação presencial ou a distância, pois é por meio dela que o ato de aprender pode ser observado e pode aguçar reflexões, a partir dos dados, das informações colhidas, com o objetivo de tomar decisões que melhorem a qualidade do ensino.

Avaliar, sabemos, não se resume em sondar as quantidades de conteúdos aplicados no decorrer de cada aula, mas em detectar a qualidade do aprendizado absorvida pelos alunos. Assim, o processo de avaliação estende-se para o conhecimento, as informações e as habilidades que cada educando possa adquirir no decorrer de cada aula e a cada conteúdo ministrado.

A avaliação em EaD, como a própria modalidade indica, tem especificidades que são resultado do modelo educacional proposto para o ensino/ aprendizagem, as quais levam em conta a origem do mesmo. O ensino desenvolvido na EaD tem como centro o aluno e isso faz emergir profundas transformações no processo avaliativo, pois, de acordo com Gunawardena & Zittle (*apud* MEDEIROS, 1999), há que refletir sobre:

1. A orientação e o apoio reservado às atividades desenvolvidas nos diversos ambientes virtuais que devem passar por constantes avaliações.
2. O aproveitamento da navegação por hipertextos como atividade a ser efetivada e avaliada na modalidade em EaD.
3. O apoio às múltiplas tecnologias nos ímpares momentos que compõem o processo ensino/aprendizagem em EaD.
4. A aceitação e o incentivo às tecnologias específicas que direcionam à ambientação e suscitam relações sócio afetivas nessa nova modalidade.

5. Adesão real e efetiva ao estudante oportunizando fazer perguntas, tecer críticas e sugestões e dando devolutivas às suas ponderações, com profundidade de conhecimento e em tempo hábil.

Medeiros (1999) nos alerta para que cada ambiente virtual de aprendizagem (AVA) possua mecanismos que incentivem a aprendizagem autônoma e emancipatória. Esse tipo de aprendizagem sugere a existência, por parte do aluno e do professor, de pontual participação, de compromisso e de colaboração; atitudes que pressupõem uma relação acadêmica pautada pela qualidade, pela autoridade, desde que a autoria e a autonomia grupal e individual se construam com argumentos interativos, uma vez que é com base nos argumentos que a aprendizagem aflora e nela, consequentemente, a avaliação se estabelece.

Concordamos com o ponto de vista de que é de parca seriedade a ação da EaD que dispensa a reivindicação de momentos presenciais reservados a algumas avaliações, pois há situações, e não é necessário ocorrer em todos os momentos avaliativos, em que a presencialidade é condição para fazer evoluir a aprendizagem. Sabemos que muitos questionamentos reflexivos ainda se fazem necessários, pois o tema avaliação da aprendizagem, por si, já é denso e quando tomado na perspectiva da EaD, mais denso se faz, já que avaliar mudanças de comportamento e de atitudes na forma não presencial é, ainda, fato novo que incorpora à temática da avaliação mais uma “pitada” de complexidade.

Além das atividades avaliativas desenvolvidas no decorrer das aulas expostas nos ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente ao tratarmos sobre as provas a serem aplicadas em momentos presenciais, o nível de exigência dessas provas que sugerimos sejam em boa parte discursivas, deve ser o mesmo das aplicadas na educação presencial. Sabemos que elas se tornam mais complexas a distância, devido ao acúmulo de conteúdos cobrados, pois é necessário que o aluno estude com profundidade os conteúdos-base e complementares que o professor dispõe no ambiente virtual, e que, por meio da interação síncrona e assíncrona, vá tirando suas dúvidas e se preparando para os momentos presenciais em que será avaliado por meio dessas provas.

Quando se trata da graduação, as avaliações são feitas por disciplina, sob a forma de trabalhos semanais, enviados por portfólios, além do uso de fóruns, *chats*, tele e vídeos conferências e, é claro, das provas presenciais, além de outras ferramentas avaliativas que o AVA disponha.

Também, todo ambiente virtual possui um dispositivo que registra data e hora de acesso do professor e dos alunos. A EaD garante o registro de cada passo do aluno, dando destaque à avaliação processual, uma vez que é possível saber quantas vezes ele entrou no AVA, o tempo passado em *chats* e fóruns e qual a qualidade dessa participação. Desse modo, pode-se verificar se o aluno está interagindo ou não e se os resultados são positivos no que diz respeito à aprendizagem; todo esse “conjunto” também se caracteriza como um método avaliativo, pois conforme, pontua Piletti (1987, p. 190):

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Temos então a avaliação, também na EaD, como uma ação pedagógica necessária para o processo ensino/aprendizagem que resulta em um conjunto de conhecimentos, o qual o aluno adquire mediante seu interesse e dedicação em cada aula apresentada. Desse modo, com a exigência do comprometimento com as atividades, participação, frequência e avaliação, o ensino pela EaD é tão, ou mais, eficaz quanto o ensino presencial, o que expurga qualquer “ranço” que possa, ainda, existir sobre a efetiva qualidade dessa modalidade educativa.

5. *Considerações finais*

Ao iniciarmos a tessitura desse texto desejávamos fazer com que as ideias expostas, pudessem, efetivamente, desencadear momentos dedicados a um estudo reflexivo voltado à temática que envolve a educação a distância e, mais detidamente, à avaliação do processo/aprendizagem dessa modalidade.

Creemos que, como já afirmamos anteriormente, a EaD representa uma revolução na democratização do ensino em todos os níveis de escolaridade. Essa revolução, em nosso país, por tudo o que conhecemos sobre ele e a educação que nele se desenvolve faz-se de extremada importância.

Entendemos que a avaliação na EaD tem pontos fortes calcados na autonomia, autodidaxia, pesquisa e autoria, capacidades importantíssimas na formação de todo educando que deseje ser crítico e cômico de seu papel. Mas não podemos ignorar o fato de que nessa modalidade de

educação, o contato pessoal – professor/aluno –, a presença “face a face”, é bem menor ou, praticamente, inexistente, o que, fatalmente, dificulta, por exemplo, o professor conhecer ou observar mudanças comportamentais individuais no aluno, ações bastante importantes para o processo qualitativo de avaliação que almeje qualidade.

Mesmo diante dessa especificidade, por outro lado, a relação professor/aluno é menos hierarquizada, pois a interação via mensagens eletrônicas não causa inibição; o aluno sente-se mais “à vontade” para comunicar-se, já que os símbolos socioculturais subjetivos não afloram, como na educação presencial. Esse fato não anula o distanciamento espacial que existe entre ambos, mas auxilia muito para que se de uma educação mais democrática.

A explicitação de regras, em toda modalidade de educação é importante, mas na EaD ela é ainda mais necessária, pois tanto as questões pedagógicas, quanto as diretamente ligadas à avaliação, postas pelo professor, evitarão equívocos ou mal entendidos para uma clientela que tem por meio da web aula, da plataforma, afinal no AVA, seu grande companheiro de ensino/aprendizagem.

Das práticas que conhecemos, entendemos que muito precisamos avançar na referida temática, pois a avaliação na EaD exerce uma função basicamente somativa no processo, o que nos faz visualizar que a função diagnóstica é pouco exercida, assim como a formativa é quase inexistente por conta de metodologias e tecnologias que ainda devem avançar para propiciar maior contato entre alunos e professores.

Enfim, se objetivamos uma educação que se preocupe com qualificação ou o aperfeiçoamento dos estudantes para o mercado profissional, grande parte dos atuais modelos de avaliação são apropriados. Mas, se o objetivo da educação é o desenvolvimento do conhecimento que conduza os estudantes a serem pessoas críticas, conscientes e cidadãs (nas verdadeiras acepções dessas palavras) então, esse modelo atual carece ser reelaborado, pois se reduz, com raras exceções, a colher dados apenas quantitativos. Fica aqui, portanto, a provocação para que um número maior de educadores envolvidos com o tema da educação a distância e o processo de avaliação que permeia essa modalidade, se amplie, que sugestões em direção ao avanço qualitativo sejam pontuadas, e ainda, que a EaD, cada vez mais, se legitime como uma modalidade de educação democrática de extremada qualidade. É isso que precisamos, prin-

cialmente, em um país como o nosso, tão grande, tão diverso e com déficits de escolaridade tão sérios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. Brasília, *Linhas Críticas*, v. 5, n. 9, p. 7-30, 1999.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação a distância*. O estado de Arte. São Paulo: Pearson, 2009.

GARCIA ARETIO, L. *Edicación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1995.

LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Edição da Autora, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MEDEIROS, M. F. Paradigma em educação a distância: processo re-constitutivista em ambientes colaborativos e interativos. In: *Anais da III Jornada de Educación a Distância – Mercosul-99*. Osorno: Chile, 1999.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Gestão inovadora com tecnologias. In: _____. *Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação*. São Paulo: Takano, 2002.

PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1987.

REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n. 2, 2007.

RERRY, G.; RUMBLE, G. *A short guide to Distance a Education*. Cambridge: Internacional Extension College, 1987.

ROMISZOWSKI, H. Avaliação no design instrucional e qualidade da educação a distância: qual a relação? *RBAAD/ABED*, vol. 2; n. 4, 2004. Disponível em: <www.abed.org.br>.

SCRIVEN, M. The Sate of Art in the New Discipline of Evaluation. *Congresso Internacional de EAD/ABED*, Salvador, 2004.

VIEBRANTZ, R.; MOROSINI, M. C. *A norma de qualidade para a aprendizagem, educação e formação*. ISO/IE (19796-1)-Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 277-285, set/dez.2009.

WHITESEL, C. Reframing Our Classrooms, Reframing Ourselves. Perspectives from a Virtual Paladin. North Carolina: The Technology Source Archives at the University of North Carolina. *Revista Electrónica*, 1998.

**ENTRE LER, RESPONDER E GUARDAR:
A CORRESPONDÊNCIA
ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E MONTEIRO LOBATO
NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

Tamyres Costa Vieira Oliveira (UNEB)

tamyres.1987@hotmail.com

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos (UNEB)

lucietebastos9@yahoo.com.br

1. A escrita de si no século XX

Certeau (1998, p. 225) define a escrita como uma “prática mítica moderna” que se constitui como “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”, espaço esse que “circunscreve um lugar de produção para o sujeito” permitindo-lhe dar a “si mesmo o campo de um fazer próprio” e, assim, “sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente Moderno”.

No campo da escrita, temos o conjunto de documentos que remetem à escrita de si, como biografias, autobiografias, diários íntimos e correspondências, que abarcam as histórias de vida e que sempre foram usados por pesquisadores. Todavia, somente há pouco tempo ganharam estatuto privilegiado de análise dentro do campo da pesquisa histórica e literária. Os arquivos pessoais e os escritos de si tratam sobre a vida cotidiana e as vivências pessoais de um determinado indivíduo, e o interesse por eles surgiu no século XIX, no entanto, ganhou maior visibilidade no século seguinte pelo interesse de pesquisadores sobre esse tipo de material.

A riqueza destes acervos e as possibilidades de pesquisa por meio deles levaram estudiosos das ciências humanas, interessados em temas ligados ao particular, à vida cotidiana e às experiências de vida, a nutrirem considerável interesse pela investigação dessa escrita que permite o conhecimento de questões ligadas à história e à sociedade a que pertence ou pertenceu o sujeito, o que vai muito além da mera curiosidade sobre questões pessoais.

O interesse por esses tipos de arquivos, que tratam da literatura íntima, surgiu a partir da “valorização do indivíduo como sujeito histórico, que, nas brechas deixadas pelo sistema, pode fazer determinadas opções

e, assim, tomar a direção de sua vida” (TANNO, 2007, p. 110) e esta literatura começa a se firmar enquanto gênero a partir “do estabelecimento da sociedade burguesa e da difusão da noção de indivíduo” (MACIEL, 2007, p. 3) quando da tomada de consciência, por parte do homem, de sua condição histórica. Nesse sentido, Bastos (2011, p. 2) escreveu:

A partir do século XX, o indivíduo e sua trajetória passaram a ser mais valorizados e a produção de uma memória pessoal e individual ganha cada vez mais espaço na sociedade moderna e, a partir da década de oitenta, certamente estimulado pelos novos aportes teórico-metodológicos experimentados, o gosto do público pelo gênero biográfico e autobiográfico cresceu muito.

Com o crescimento do interesse pelo gênero, surge também a apreciação pela investigação de cartas pessoais. Segundo Tanno (2007, p. 111), a prática epistolar “implica uma relação de troca (informações, pedidos, confidências) entre o remetente e o destinatário que se revezam nesses papéis (...)”, que se configura como uma prática relacional envolvendo, o que Phillip Lejeune, um dos maiores estudiosos contemporâneos de autobiografia, chamou de “pacto epistolar”, que é a lógica de receber, ler, responder e guardar cartas. Ao trabalhar com cartas o pesquisador deve considerar os aspectos que norteiam a personalidade de quem a escreve e a subjetividade de seu olhar para o mundo, pois “a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a sua verdade” (GOMES, 2004, p. 14).

A escrita sobre a vida particular de uma pessoa permite que ela se inscreva na sociedade e crie uma identidade própria, como escreveu Tanno (2007, p. 113) “para existir, é preciso inscrever-se”, uma vez que a existência de acervos pessoais contribui para mantermos “arquivos para recordar e tirar lições do passado, para preparar para o futuro, mas, sobretudo, para existir no cotidiano” (ARTIÈRES, 1998, p. 14). O mesmo autor, na página 32, escreveu que “arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte”.

Sabendo da importância da correspondência epistolar para a pesquisa na contemporaneidade, pelo vasto campo de interpretação que a ela vem agregado, é que esta investigação foi proposta. Nesse sentido, este texto traz parte dessa pesquisa, que tem o propósito de investigar a correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato, buscando focalizar o processo dinâmico da troca de missivas empreendida por ambos no período em que viveram e conservaram relações de amizade.

2. *Entre o sertão e a capital: a correspondência entre Anísio e Lobato*

Anísio Spínola Teixeira é natural de Caetitê, cidade localizada no interior baiano, famosa pelos respaldos políticos e socioculturais mantidos pela elite local. É nascido no seio da abonada e numerosa família Teixeira, pertencente à elite dos finais do século XIX com características patriarcalistas e de fé cristã fervorosa. Filho de Dr. Deocleciano Pires Teixeira e de Anna Spínola Teixeira, desde jovem é reconhecido por sua excelência nos estudos. Formou-se em direito pela UFRJ e atuou como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Era um homem militante no cenário da educação brasileira, e, influenciado pelos pensamentos pragmáticos e modelos educacionais de John Dewey, definiu a escola pública como sendo a raiz da democracia⁷⁴, introduzindo, assim, nos anos 20, ideias que influenciam o pensamento educacional brasileiro até os dias atuais.

Anísio conseguiu, como poucos, articular seu pensamento intelectual à prática contribuindo, com suas desafiadoras ideias, para a reforma no sistema educacional brasileiro e, como um importante nome dentro do cenário intelectual do Brasil, foi e continua sendo alvo de pesquisas, com diversificados temas de estudo.

A família Teixeira empreendeu, ao longo de sua trajetória, uma prática de troca de cartas entre familiares, amigos e empregados, responsável pela manutenção dos elos de sociabilidade com as mais diversas esferas sociais da época. E, mesmo com todas as adversidades impostas pela falta de estradas e demora dos correios:

com as capitais aparece intenso nas cartas da família Teixeira. O próprio contingente de correspondências trocadas entre os membros da família, muitas vezes em relativo curto espaço de tempo (entre escrever/responder), demonstra uma dinâmica comunicação entre o Sertão e a capital (AGUIAR, 2010, p. 7).

A rede de relações estabelecidas por essa família não se restringe, somente, à região, estendendo-se também pelos grandes centros urbanos como Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, e no caso específico de Anísio Teixeira à Nova York, como podemos constatar no fragmento a seguir, colhido de uma de suas cartas:

⁷⁴ Para Anísio Teixeira a democracia só existiria quando montassem no Brasil a máquina que prepara as democracias, que, para ele, era a escola pública. Sua obra é baseada na concepção de que a democracia depende do acesso de todos ao ensino.

Continuo a escrever neste mesmo papel, onde há vinte dias lhe começara uma carta. (...) Hoje, porém, estou de novo em viagem. Sigo amanhã para o sertão. Um mês no mato, pelo menos. Caçando, espojando-me, animalizando-me. E não pude comigo que lhe não mandasse algumas linhas (...) de lembrança e de muita saudade. Já passou por aí aquela onda de capelinhas verdes e árvores de natal que cobre New York, todo fim de ano, decorativamente. É de praxe a permuta dos nossos bons desejos nessa ocasião. Aqui vão os meus, sem praxe, pois já são tardios, mas com muito coração. Para você e para todos os seus (FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 46).

Relatos como este de inúmeros outros constantes de suas cartas evidenciam, “Atrelado aos fragmentos de história de vida, (...) uma variedade de intercâmbios existentes entre aqueles que residiam no Sertão e nos centros urbanos mais avançados” (AGUIAR, 2010, p. 2). No entanto, não era fácil o deslocamento das cartas para seus respectivos destinatários, pois:

As missivas, assim como os jornais, não chegavam com a velocidade desejada, mesmo assim, possibilitavam a circulação de informações sobre diversificados assuntos e ideias que fomentavam a vida dos intelectuais fora e dentro do país (BASTOS, 2011, p. 2).

A demora no recebimento das cartas também foi sinalizada por Lobato em carta destinada a Teixeira, em setembro de 1929 “Trinta dias gasta uma carta para vir da Bahia às minhas mãos; a tua de 29 de julho mostrou isso. Tragédia, heim? E ainda é bom que cheguem ao destino” (FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 37). No que diz respeito à correspondência epistolar, Anísio Teixeira foi um missivista ativo e trocou cartas com diversas personalidades brasileiras, dentre elas, Monteiro Lobato, pelo qual nutria particular apreço. Suas correspondências foram guardadas pelos amigos porque, segundo Alberto Venâncio Filho (In: FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 7), “as cartas de Anísio eram sempre peças lapidares, ricas no conteúdo e elegantes na forma. Cada um dos seus numerosos amigos guardaram exemplares dessa farta e primorosa literatura epistolar, cuja divulgação seria obra para uma instituição de cultura que se dispusesse ao empreendimento”. No conceito de Olívia Gomes Barradas (In: FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 5) a correspondência entre Lobato e Teixeira, justifica-se porque ambos são “dois brasileiros singulares, duas personalidades marcantes, além de grandes escritores, cujas obras foram todas voltadas para o sentimento de patriotismo”.

Anísio e Lobato se conheceram nos anos 1927, quando da permanência de Anísio em Nova York, a fim de cursar mestrado pela Universidade de Columbia, onde obteve o título de *Master of Arts* e de Lobato que estava nesse país ocupando um cargo de adido comercial brasileiro.

Houve uma identificação imediata entre ambos, tanto que empreenderam uma relação de amizade sustentada pela admiração que um sentia pelo outro. De acordo com Venâncio Filho (In: FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 8):

Anísio Teixeira percebera a capacidade de ação de Monteiro Lobato, a força criadora, o espírito empreendedor, especialmente a ironia que fluía de seus pensamentos. Monteiro Lobato percebera em Anísio Teixeira a intuição notável, e uma Inteligência brilhante e original.

A correspondência entre ambos iniciou-se após a vinda de Anísio Teixeira dos Estados Unidos, período que se configurou como o mais intenso de troca de missivas entre eles. As cartas de Monteiro Lobato endereçadas a Anísio Teixeira foram mais numerosas, e trata, especificamente, da experiência fecunda e significativa que se constituiu para ambos a permanência naquele país, revelando a admiração que o escritor d'O Picapau Amarelo nutria pela inteligência de Anísio Teixeira. É o que pode ser observado no seguinte trecho de uma carta que Lobato endereçou a Anísio, em julho de 1929 (In: FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 31):

Recebi o seu livro⁷⁵ e estou a lê-lo com o interesse e simpatia que me causam os trabalhos “pensados”. Que penetração, que visão segura do problema! Poucas vezes na vida tenho encontrado inteligência lúcida como a sua e tão penetrante. Se no Brasil houvesse ressonância para as ideias esse livro calaria fundo e marcaria época. Infelizmente as coisas são o que são. Poucos lerão o seu trabalho – e menos ainda o entenderão (...)

A relação entre os dois era de uma proximidade fraternal, ambos se admiravam enquanto amigos e intelectuais e apoiavam os projetos de carreira um do outro. Era corriqueiro, nas cartas, o incentivo que um concedia ao outro em relação aos projetos pessoais e as missivas eram sempre regadas por muitos elogios e admiração mútua. Para ilustrar cito um trecho de uma das cartas de Anísio Teixeira, datada de 1931, endereçada a Lobato (In: FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 59):

Passei o meu domingo último lendo *Alice no país das maravilhas*¹. Está esplêndido de graça, de naturalidade e de bem traduzido. Aquele tipo de “imaginar” á inglesa, ingênuo e lógico, o que dá em “brasileiro” às vezes uma mistura ridícula, - você o transpôs para o português sem perder nada daquela doçura da fonte que há na pequenina obra-prima. Pelas crianças e como uma delas, o meu muito obrigado. Você fez um presente de natal aos meninos do Brasil.

⁷⁵ Os autores também têm dúvidas quanto ao livro e sugerem que seja Instrução Pública no Estado da Bahia. Imprensa Oficial, 1928.

Sabe-se que ambos escreviam sob a tutela de um pensamento pedagógico, reformador, com temas educativos (Lobato) e teorias educacionais (Teixeira). O segundo escrevia seus livros sob a concepção de uma educação integral, progressista e democrática e Lobato produzia uma literatura infantil filosófica e dotada de sentido educativo. Anísio Teixeira narrou, nas cartas, muito daquilo que fez, viveu e presenciou, a partir de suas vivências cotidianas, e essa prática de se inscrever na escrita do cotidiano faz com que “a narrativização das práticas seja uma maneira de fazer textual, com seus procedimentos e táticas próprios” (CERTEAU, 1998, p. 152).

As cartas constituíram um considerável instrumento de difusão de ideias, revelando, nessa dinâmica de informações, o universo cultural que envolvia emissor e destinatário, uma vez que permitiam a circulação destas informações sobre os mais variados assuntos, alicerçando a vida de ambos os intelectuais fora e dentro do país. Anísio Teixeira e Monteiro Lobato travavam discussões que remetiam a diversificados assuntos sobre a vida particular, intelectual e social, na qual revelaram um significativo universo cultural e letrado que os envolvia e os preocupava. Monteiro Lobato, no trecho abaixo, de carta enviada a Anísio Teixeira, datada de 1929 (In: FRAIZ & VIANNA, p. 37), evidencia sua preocupação com os rumos tomados pelo Brasil:

E que ferveadeira de debate político não irá por ela e pelo resto do país! Tenho corrido os olhos nos debates do congresso e saio desolado. Não vejo uma idéia, uma *issue*, quer dum lado quer doutro. Só pessoalismo e intrigalhadas. E os chavões todos, clássicos, e pan-americanos (este país excetuado) – libertação, vitória dos princípios liberais etc. Que cabindas inda somos, que zulus. O mundo está a brotar de todos os lados, e a voar e a telever e a radio-ouvir a promover explosões de átomos, e nós continuamos mascando o *chewing gum da Revolução Francesa*.

Inquietações eram sempre exacerbadas no discurso dos epistológrafos em questão. Falavam da preocupação em relação aos rumos tomados pelo Brasil, ao bem-estar um do outro e da família que os cercava, da circulação de bens culturais, entre outros assuntos que os atormentava. Vejamos no excerto a seguir (In: FRAIZ & VIANNA, 1986, p. 59) a inquietação do escritor de educação não é privilégio com a circulação de bens culturais:

Escolas – sem livros e sem riqueza!! Eu. Livros e riqueza – você. Não há necessidade de comparar. Leio agora que na Rússia os *Siviets* já atiraram sobre o solo russo 144 milhões de livros! Os alunos que eram em 1915, 1.230.000, foram em 31, 17.600.000! E nós a engatinharmos.

A leitura do excerto acima nos permite dá indícios, mesmo que de maneira sucinta, da grande preocupação de Anísio Teixeira com a circulação de bens culturais impressos no país, ressaltando que, neste quesito, ainda estamos a engatinhar. O diálogo entre Anísio e Lobato

anuncia não só a dinâmica que as cartas propiciam às ideias de seus interlocutores, mas também a circulação dessas ideias registradas que falam para além do momento em que foram escritas, viajando em tempos e em espaços diversos, à espera e se oferecendo à pesquisa (BASTOS, 2011, p. 1).

A análise das cartas nos coloca diante de um universo rico e significativo para a pesquisa, abrindo um leque para as mais diversas interpretações, pois revelam, nas entrelinhas do discurso dos missivistas aqui citados, indícios de elementos que caracterizam a visão de uma época, focalizando as concepções pessoais dos interlocutores envolvidos em relação à sociedade em que viviam e na qual gostariam de viver, permitindo não somente o estreitamento das relações de amizade entre ambos, como também momentos de discussões intelectuais que nos propiciam refletir sobre o momento e condições socioculturais em que eram fomentadas.

A investigação de elementos presentes na escrita de um indivíduo permite ao investigador a visualização de um cenário que perpassa não somente a vida do investigado, como também da sociedade e do tempo em que viveu, pois “a máquina escriturística (...) é, antes, ambição da sociedade moderna em construir, em uma página em branco, uma escrita de si e de refazer a história” (OLIVEIRA, 2008, p. 146), e “o leitor é que será incumbido de, como detetive, descobrir o que o escritor escondeu” (LIMA, 2010, p. 6) e dar significado àquilo que revelou.

A escrita de si pode perpassar pelo real e pelo ficcional, não podendo se identificar qual dos dois itens está mais presente em suas entrelinhas, no entanto, podemos extrair de seu conteúdo informações que caracterizam a vida pública ou privada de uma pessoa e, quem sabe, traçar um perfil pessoal daquele que se investiga, pois nas tramas entre a realidade e a ficção “o homem aprende com o pretérito para se preparar para o devir, mas é no presente que aciona o mecanismo que interliga os outros tempos” (BASTOS, 2011, p. 2).

Assim, “trocar cartas, corresponder-se, escrever para alguém são formas de se expor, de compartilhar experiência, construir elos invisíveis e, muitas vezes, duradouros” (CUNHA, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 24), missivas que permitem a leitores não previsíveis, no momento em que as cartas foram escritas, perceber situações e relações que até mesmo seus autores jamais poderiam imaginar.

3. *Considerações finais*

A partir do que foi exposto, percebe-se que no século XX, especificamente no limiar de seus anos, a relação de proximidade entre o sertão e a capital acontecia a partir do intenso fluxo de troca de cartas e, mesmo com as adversidades, uma vez que não existiam recursos tecnológicos como os de hoje e devido à precariedade do serviço de correio, escassez e/ou ruína das estradas, as pessoas continuavam a se comunicar e relatar fragmentos de vida que remetiam ao pessoal, social e intelectual do cotidiano daquela época.

Assim, a correspondência epistolar se constituiu um meio significativo para a aproximação entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato, permitindo a manutenção de elos intelectuais e socioculturais estabelecidos entre eles, e viabilizou a manutenção dos intercâmbios culturais entre a sociedade caetiteense letrada, neste texto, representada por Anísio Teixeira e os centros urbanos mais avançados, representados por Monteiro Lobato, uma vez que os aproximou, permitindo uma relação que envolvia questões afetivas como a amizade, sociais como o trabalho desenvolvido por ambos e intelectuais como as discussões sobre os rumos tomados pelo Brasil, sobre o petróleo que tanto Lobato defendia e questões sobre escola pública, por parte de Anísio.

A correspondência se caracteriza como uma forma de escrita de si que permite uma relação de troca de informações, vivências, confidências e cotidianidades de indivíduos que se revezam nesses papéis. “É, portanto, uma prática relacional que envolve quem escreve e quem lê, sendo que cabe ao destinatário preservar ou não as cartas” (TANNO, 2007, p. 54). Nesse caso, as cartas entre ambos foram preservadas, seja por motivos afetivos, de cunho intelectual, ou como uma “possível” intenção de autobiografia, configurando-se como uma escrita de si, na qual está arraigado o sentimento do eu e do outro, representados na figura de remetente e destinatário.

O trabalho com as cartas, portanto, nos desperta para a investigação dos relatos pessoais que revelam muito mais do que aquilo que está na intencionalidade de seu emissor, revela, nas entrelinhas, uma época e o pensamento de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIÈRES, Phillipe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos: Arquivos Pessoais*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

AGUIAR, Lielva Azevedo. *Entre o sertão e a capital: Caetité nas primeiras décadas do século XX*. 2010, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/31.pdf>>. Acesso em: 20-01-2012.

BASTOS, Luciete. Representações da leitura e da cultura caetiteense na escrita epistolar de Anísio Teixeira. In: *XII Congresso Internacional da ABRALIC*. UFPR, Curitiba, 18 a 22 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0726-1.pdf>>. Acesso em: 20-01-2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

LIMA, Maria Tereza Gomes de Almeida. *O pacto autobiográfico e os álbuns fotográficos*. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, vol. 9, n. 10 e 11, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/239.pdf>>. Acesso em: 15-11-2011.

MACIEL, Sheila Dias. *A literatura e os gêneros confessionais*. Disponível em: <<http://www.cptl.ufms.br/pgletras/docentes/sheila/A%20Literatura%20e%20os%20g%EAneros%20confessionais.pdf>>. Acesso em: 09-03-2012.

OLIVEIRA, Emerson Dionísio de. A máquina escriturística: de Duchamp a Certeau. *Revista Poiesis*, n. 12, p. 139-150, 2008. Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis12/Poesis_12_maquina.pdf>. Acesso em: 14-04-2012.

RIBEIRO, Marcos Profeta. *Mulheres e poder no alto sertão da Bahia: A escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1921-1927)*. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, 2009.

TANNO, Janete Leiko. *Os acervos pessoais: memória e identidade na produção e guarda dos registros de si*. UNESP, v. 3, n. 1, 2007, p. 110.

FRAIZ, Priscila; VIANNA, Aurélio (Orgs.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

**ENTRE OS GÊNEROS DO DISCURSO
E OS DISCURSOS SOBRE GÊNERO:
CLARICE LISPECTOR E A SUBVERSÃO DO FEMININO**

Thiago Eugênio Loredó Betta (UENF)
thiago.eugenio@gmail.com

Andreza Barreto Leitão (UENF)
andreza_bl@yahoo.com.br

Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda.sergio@gmail.com

**Não se nasce mulher, torna-se mulher [...]
A feminilidade é fabricada, como aliás também
se fabricam a masculinidade e a virilidade.**

(Simone de Beauvoir)

1. Introdução

Tendo por premissa a atuação “criativa” de Clarice na imprensa feminina dos anos 1950-60, busca-se a reverberação do que Aparecida Maria Nunes (2006) chama de *exercício lúdico nas páginas femininas* também em material literário. Para tal empreendimento, recorre-se às teorias da Análise do Discurso da escola francesa. Destacam-se os conceitos de cenografia, *ethos* e paratopia propostos por Dominique Maingueneau (2001, 2004 e 2006), além de outros relacionados à pragmática discursiva.

A trajetória investigativa inicia-se por uma breve proposição acerca da análise do discurso, prosseguiremos com os conceitos que posteriormente embasarão nossa análise. Segundo Bourdieu (2005), a chamada “dominação masculina está presente não só nos corpos, mas também nas mentes, na linguagem e na fala” e é justamente isso o que procuraremos identificar. Todavia, entende-se que uma abordagem de gênero deve ir além das discussões de papéis e funções de mulher e de homem, para englobar a problematização de todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas em processos que diferenciam os sujeitos. Assim, com esse trabalho, pretende-se transcender as representações naturalizadas de masculino e feminino que tradicionalmente constituem as falas.

2. *As teorias da análise do discurso: uma discussão preliminar*

A análise do discurso – doravante AD – nasce na confluência de três campos disciplinares: a linguística, o marxismo e a psicanálise e tem sua origem na França, na década de 1960. De acordo com Mussalim (2001), a gênese da AD enquanto disciplina teve como marco o novo olhar dado pelos linguistas Jean Dubois e Michel Pêcheux sobre o estruturalismo.

Da conjugação dessas três correntes mencionadas temos a AD constituída como um campo disciplinar.

“Assim, para a AD: a) a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma; b) a história tem seu papel afetado pelo simbólico; c) (...) o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2005, p. 20).

Ressalta-se que a comunicação linguística não pode ser concebida linearmente como transmissão de uma mensagem por um emissor destinada a um receptor,

pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações (*Idem*, p. 21).

De acordo com Silva (2011, p. 2092), Bourdieu – juntamente com Charaudeau – se situa entre “os estudiosos que, ao tratarem do comportamento linguístico, procuraram estabelecer mediações teóricas entre as estruturas objetivas e subjetividade dos indivíduos”. Isto é, Bourdieu sugere que longe de ser unilateralmente determinado apenas por estruturas objetivas ou pela subjetividade, a ação social é fruto da relação dialética que se estabelece entre ambas as dimensões. É com esse entendimento que Bourdieu constrói os conceitos de *habitus* e de *campo* numa tentativa de conciliar as estruturas objetivas e a subjetividade. Para Silva (*op. cit.*, 2092-2093),

Bourdieu, (...) ao aplicar sua teoria sociológica, em especial os conceitos de *habitus* e de *campo*, nos estudos dos fenômenos linguísticos, valoriza o lado ativo e criativo do sujeito sem negligenciar os condicionantes sócio-históricos do comportamento discursivo.

Entendemos que a prática discursiva inscreve-se na tessitura histórica e promove efeitos de sentido entre interlocutores. Assim, a questão primordial da AD é a maneira pela qual o discurso produz sentidos para além do texto e num determinado contexto. Convertendo o texto em dis-

curso, o que vem a ser discurso? Com Émile Benveniste, “discurso aproxima-se de ‘enunciação’: trata-se da ‘língua assumida pelo homem que fala, e na condição de intersubjetividade que constitui o fundamento da comunicação linguística” (BENVENISTE, *apud* MAINGUENEAU, 2006, p. 266).

Maingueneau atualiza a AD ao considerar o caráter pragmático dos enunciados, redefinindo os conceitos de enunciação e enunciador. O autor “tenta inserir em um modelo integrativo as diversas dimensões do discurso e reservar entre elas um lugar determinante para as enunciações e para o enunciador” (AMOSSY, 2005, p. 16).

O teórico compreende o enunciado que emerge numa cena de enunciação ou cenografia. Segundo ele, mais do que apresentar ideias, a enunciação implica na construção e legitimação de um quadro cênico, o que implica que “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2004, p. 87). Para isso, propõe um quadro em três ângulos: a *cena englobante* (finalidade do texto), a *cena genérica* (a inscrição do texto num gênero discursivo) e a *cena de enunciação* (construída pelo texto). A cenografia “é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra” (*Idem, ibidem*).

O enunciador, ponto de origem do enunciado, não é um ser estanco e alienado de sua produção. O modo como ele constrói o discurso, ainda que não se coloque literalmente, leva a assunção de um fiador. O discurso convoca o receptor (cf. a visão estruturalista de Jakobson) convertido em coenunciador (cf. a pragmática de Bakhtin e Maingueneau) para, além de decodificar conteúdos, participar do mundo configurado pela cena de enunciação. “Qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse” (AMOSSY, 2005, p. 72). Assim,

Esse tom [que dá autoridade ao que é dito] permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito (MAINGUENEAU, 2004, p. 98).

A figura do *fiador* que, paradoxalmente, enuncia e legitima o que diz é construído a partir de um *caráter* e uma *corporalidade*. “O caráter corresponde a uma gama de traços psicológicos. Já a corporalidade corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e se movimentar no espaço social” (*Ibidem*, p. 99). Deste modo, as

características físicas e psicológicas relacionadas à figura do enunciador levam-nos à compreensão do *ethos discursivo*.

A noção de *ethos* permite articular corpo e discurso: a instância subjetiva que se manifesta através do discurso não se deixa perceber neste apenas como um estatuto, mas sim como uma voz associada à representações de um ‘corpo enunciante’ historicamente especificado (MAINGUENEAU, 2006, p. 271).

Compreendendo que o ato de comunicação é um fenômeno social, Maingueneau fala também de regras de polidez, as quais, baseado na teoria das faces de P. Brown e S. Levison, inspirados em E. Goffman considera que “como a comunicação verbal pressupõe no mínimo dois participantes, existem, no mínimo, quatro faces envolvidas na comunicação: a face positiva e a face negativa⁷⁶ de cada um dos interlocutores” (MAINGUENEAU, 2006, p. 38).

3. *A AD e a revelação do habitus feminino em Clarice Lispector*

Buscaremos localizar Clarice em sua literatura. Maingueneau acredita na confluência de olhares sobre o fenômeno literário. Para ele “o projeto de articular obra e sociedade se exprime através de contextos de reflexões muito variados” (MAINGUENEAU, 2001, p. 16). Ele afirma que a existência do campo literário e do autor na sociedade em geral é problemática, pois

a pertinência ao campo literário não é (...) a ausência de qualquer lugar, mas antes uma negociação difícil entre o lugar e o não-lugar, uma localização parasitária, que vive da própria impossibilidade de se estabilizar. Essa localidade paradoxal, vamos chamá-la de paratopia (*Ibidem*, p. 28).

Para Maingueneau, portanto, é próprio do autor literário encontrar-se numa condição paratópica. Devido ao caráter breve deste estudo, tentaremos tangenciar ao que poderíamos chamar de condição paratópica da autora Clarice Lispector. Será interessante observar aqui tal condição a partir da análise das personagens por ela criadas no conto *Praça Mauá*, bem como no *ethos* que rege suas colunas em *Só para mulheres*. Paralelamente, tentaremos extrair o que a análise discursiva desses dois trabalhos da autora oferece-nos em termos de revelação da condição feminina.

⁷⁶ Face negativa: o território de cada um, sua intimidade. Face positiva: a fachada social, que valorizamos ao apresentar aos outros.

Praça Mauá é o décimo conto da décima primeira obra de Clarice Lispector, *A via crucis do corpo* (VC) (1974) que revela-nos uma face desconhecida de Clarice. “O livro é desafiadora e desbragadamente sexual, de um modo que Clarice nunca foi antes e nunca voltaria a ser” (MOSER, 2009, p. 502). No primeiro texto, um misto de prefácio, crônica e confissão, intitulado *Explicação*, Clarice titubeia entre escrever sob pseudônimo ou assumir a autoria do volume. Audaciosa, assume o risco e “a outra face”, a face negativa: “Sucumbi. Que podia fazer? Se não ser vítima de mim mesma” (VC, p. 12). Remontamos aqui à noção de que em toda comunicação há a possibilidade do enunciador bem como do co-enunciador possuírem, cada um deles, duas faces: uma positiva, uma negativa. Diz, então, Clarice:

Vão me jogar pedras. Pouco importa. Não sou de brincadeiras, sou mulher séria. Além do mais, tratava-se de um desafio. Hoje é dia 12 de maio, dia das mães. Não fazia sentido escrever nesse dia histórias que eu não queria que meus filhos lessem porque eu teria vergonha (VC, p 12).

Desse modo:

A *Via Crucis do Corpo* reforçou sua reputação de estranha e imprevisível – e até mesmo, pela primeira vez, “de pornográfica”. (...) é notável como um retrato da vida criativa de Clarice captado em tempo real, a ficção invadindo a vida cotidiana. “Lixo sim”, vociferou a revista *Veja*, reagindo com previsível dureza à provocação lançada em *A via crucis do corpo* (MOSER, 2009, p. 503-507).

Considerando as etapas da *diesse* narrativa (apresentação, complicação, clímax e epílogo), em *Praça Mauá* observamos que somente no 17º parágrafo, ou decorrido mais de 75% da obra, inicia-se a complicação. Portanto, Clarice, não subverte a linearidade narrativa, entretanto, aprofunda a apresentação das personagens. *Praça Mauá* possui 5 personagens Luisa/Carla, Celsinho/Molerão, Joaquim, Silvinha e Claretinha.

Em boa parte do texto Clarice traça o perfil de cada um deles, numa linguagem a um só tempo telegráfica e analítico-descritiva, pois, em períodos sintáticos curtos, entremeados pelo conectivo aditivo (e) e adversativo (mas), a autora detalhadamente destrincha os perfis sociais e psicológicos das personagens.

E particularmente sobre as personagens de VC, Rosebaum (2002, p. 87) afirma haver uma dupla temática “a temática existencial, filosófica ou metafísica e a vertente realista, mediada, sobretudo, (mas não só) pela condição histórica particular da mulher”. Nas palavras de Clarice: “Eu mesma espantada. Todas as histórias deste livro são contundentes

tes. E quem mais sofreu fui eu mesma. Fiquei chocada com a realidade. Se há indecências nessa história, a culpa não é minha” (VC, p. 11). Talvez esse ato impulsivo de uma escrita que revelava a concretude de realidades cruas tenha sido ao mesmo tempo responsável por revelar pontos mais essenciais da autora⁷⁷.

Do mesmo modo que Clarice “entrega a cara a tapa” na explicação de *A via crucis do corpo*, a autora, dialeticamente, expõe as faces positivas e negativas de suas personagens. Nesse processo, constrói-se o *caráter* e a *corporalidade* dos personagens/*fiadores* do conto.

A menina Claretinha parece ter sido a única poupada por Clarice Lispector de demonstrar qualquer traço mais pérfido no caráter. Mas percebemos que ela não é poupada, por outro lado, de ter seu destino pré-estabelecido e idealizado pela mãe (Celsinho/Moleirão), que “queria para Claretinha um futuro brilhante: casamento com homem de fortuna, filhos, jóias” (VC, p. 63).

Mas paremos para refletir: por que esse deveria ser o modelo de felicidade para Claretinha? Pelo fato de ela ter nascido menina? Na realidade, tendemos a naturalizar algo que é social e culturalmente construído. Historicamente tem-se que a riqueza para o homem é o “patrimônio”, enquanto a riqueza para a mulher é o “matrimônio”, o que constitui uma heteronomia. Para Bourdieu (2005, p. 70):

A masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino, tarefas enormes e, em certo sentido, intermináveis que, sem dúvida, exigem (...) um gasto considerável de tempo e esforços, determinam uma somatização da relação de dominação assim naturalizada. É através do adestramento dos corpos que se impõem as disposições mais fundamentais, as que tornam ao mesmo tempo inclinados e aptos a entrarem nos jogos sociais.

Vemos que esse adestramento se dá pela educação. Desde pequena, à menina é dito que se ela fizer travessuras ou não comer todo o jantar ela vai “ficar feia”; já ao menino diz-se que ele tem que comer tudo “pra ficar forte”. Do mesmo modo, as meninas são confinadas no âmbito do privado e brincam com bonecas, já os meninos são incentivados a falar em público e brincam com carrinho, ferramentas de brinquedo etc. Todo o processo educativo, assim, corrobora a disparidade entre os gêneros. É importante perceber que, no pensamento estruturacionista tanto

⁷⁷ No prefácio ela ainda enfatiza, num Post Scriptum: “Hoje, 13 de maio, segunda-feira, dia da libertação dos escravos, portanto a minha também – escrevi ‘Danúbio Azul’, ‘A língua do P’ e ‘Praça Mauá’”.

dominantes, quanto dominados colaborem na manutenção das estruturas de dominação. Nesse processo, é fundamental compreendermos a noção de *habitus*, que, segundo Bourdieu (2005, p. 60-61), seria um “princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, que podem ser objetivamente reguladas’ e regulares’ sem ser o produto de obediência a regras”.

Assim, o *habitus* feminino é marcado pela docilidade, fragilidade, emotividade e pelo “instinto” maternal. A formação do *habitus feminino* é, pois, fruto de um longo aprendizado, e de incorporação de um inconsciente comum à maioria das sociedades ocidentais. Nas duas obras, tanto na coletânea de colunas *Só para Mulheres* quanto no conto *Praça Mauá* isso fica explícito. Por mais que não seja uma militante do movimento de mulheres, ou estudiosa de teorias de gênero, Clarice Lispector, talvez sem querer, nos permite vislumbrar tal constatação. Façamos agora uma análise das personagens principais – Carla e Moleirão – do conto *Praça Mauá*, em associação com o material publicado por Clarice cujo gênero colunas femininas assume um tipo “prescritivo” e de certo modo “educativo”, “ensinando” às leitoras dicas de como ser boa esposa, boa mãe e, portanto, uma mulher realizada.

Sobre a personagem Carla, observamos a seguinte descrição: “Tinha dentes miúdos e cintura fininha” (VC, p. 61). O que nos remete à coluna *Só para Mulheres*, quando Clarice assume o pseudônimo de Tereza Quadros: “O bolero dará a impressão de uma cintura mais fina e flexível” (QUADROS, 1952. In: LISPECTOR, 2008, p. 146). Continuando a descrição da personagem do conto:

Era toda frágil. Quase não tinha seios, mas tinha quadris bem torneados. Levava uma hora para se maquilar: depois parecia uma boneca de louça. Tinha trinta anos, mas parecia muito menos (...) Usava uma franjinha e pintava junto dos lábios delicados um sinal de beleza feito com lápis preto. Era uma graça. Usava longos brincos pendentes, às vezes pérolas, às vezes falso ouro (VC, p. 61-2)

E Celsinho, ao constituir-se como Moleirão também assume a corporalidade feminina: “usava batom e cílios postiços. Os marinheiros da praça adoravam-no (...) tomava diariamente dois envelopes de proteína em pó. Tinha quadris largos e, de tanto tomar hormônios, adquirira um fac-símile de seios” (*id.*, *ibid.*).

O papel da mulher ideal seria a manutenção do capital social do marido. Por isso sua preocupação constata com a aparência de si, da casa e da família. Disso ainda resulta a redução das qualidades femininas a

seus atributos estéticos, no sentido de que estes venham atrair e servir ao outro (o homem), o que se explicita através de termos como “irresistível”. Segundo Bourdieu (2005, p. 82):

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (...) tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes e disponíveis.

Sobre a insegurança feminina constante em relação ao corpo, vemos sobre Carla a declaração “Luisa mal comia, para manter a forma” (VC, p. 63) e ao seguinte trecho em que Clarice empresta voz à Ilka Soares, em que podemos intuir uma atuação lúdica de perversão intencional para com as suas leitoras, nobres donas de casa e mocinhas casadoiras coenunciadoras:

Talvez você, para não ter o trabalho de dieta e preocupações, tenha resolvido que não é gorda – é apenas gordinha. Desculpe, mas é mesmo? Quantos passos além de “gordinha” você já deu? Cada pessoa tem seu próprio tipo. Mas ser gorda não é tipo; é talvez o tipo engordado. E isso não ajuda a ser sedutora (SOARES, 1960. In: LISPECTOR, 2008, p. 46).

Se o seu valor está na aparência, os reinvestimentos de Carla voltam-se substancialmente para apetrechos que venham a lhe conferir mais valor: “no dia seguinte ia comprar roupas. Tinha roupas que não acabavam mais. Comprava blue-jeans. E colares. Uma multidão de colares. E pulseiras, anéis” (VC, p. 62). Ainda sobre a condição de seres-percebidos das mulheres, Bourdieu prossegue: “Delas se espera que sejam ‘femininas’ (...) portanto, na condição de objetos simbólicos, tudo o que venha servir para se ‘valorizar’ é aceito de bom grado pelas mulheres. Daí sua constante dedicação a coqueteria” (BOURDIEU, 2005, p. 80).

Novamente vemos a passagem respaldada pela voz de Clarice nas colunas femininas: “A sedução da mulher começa com a sua aparência física. Uma pele bem cuidada, olhos bonitos, cabelos sedosos, corpo elegante, atraem os olhares e a admiração masculina” (PALMER, 1959. In: NUNES, 2006, p. 5). É certo que no quesito “ser-percebido”/“objeto estético” ambas as personagens, Carla e Moleirão atendem ao que se espera do perfil de feminilidade atrelado à vaidade. Em toda descrição de sua corporalidade vemos isso, percebemos a absorção do *habitus feminino* e vemos com certa ênfase o quanto toda essa corporalidade das personagens é artificial, no sentido de ser cultural, construída e não biologicamente dada. Os caracteres das personagens, contudo, destoam. Apesar de ter atributos privilegiados em sua corporalidade como mulher, o *ethos*-

feminino da personagem de Carla é “incompleto” na constituição do caráter, pois ela abre mão de ser mãe, possui apenas um gato que a olha friamente e de quem ela não precisa se preocupar em “cuidar”, dorme o dia inteiro e não cuida da casa. Margareth Rago aponta em que momento é forjado esse modelo de mulher personificado na mãe devotada e inteira sacrifício que deve “deliberadamente esquecer-se de si mesma e realizar-se no êxito dos filhos e do marido”:

Por caminhos sofisticados e sinuosos se forma uma representação simbólica da mulher, a esposa, mãe, dona de casa, afetiva, mas assexuada. (...) Às mulheres ricas, as exigências de um bom preparo e educação para o casamento, tanto quanto preocupações estéticas com moda ou com a casa, reclamam sua freqüência nos novos espaços da cidade (RAGO, 1895, p. 62).

Tal modelo, que configura a idéia da mãe “rainha do lar” da sociedade burguesa configura até nossos dias, uma vez que é reproduzida e atualizada no e pelo *habitus feminino*. No conto *Praça Mauá*, a fala de Celsinho: “Mas você não é mulher de verdade!” (VC, p. 64). Com esta fala, que instaura a complicação da narrativa, depreendemos o ponto central da análise. Desencadeia-se então o climax, que nas obras de Clarice, anuncia um momento epifânico, que

no plano literário, refere-se à súbita iluminação advinda das situações cotidianas e dos gestos mais insignificantes. O êxtase decorrente de tal percepção atordoante geralmente é fugaz, mas desvela um saber inusitado, uma vivência de totalidade grandiosa, que contrasta com o elemento prosaico e banal que a motivou (ROSEMBAUM, 2002, p. 68).

Carla, assim como nós leitores, converte a afirmativa em indagação: Afinal, o que é ser mulher de verdade? Análogo à GH, Lorelei e Ana⁷⁸ personagens de Clarice que “repentinamente deparam com uma sofrida alienação de si mesmas” (*id.*, p. 55), Carla diz “*Eu! Como é que não sou?*” (VC, p. 64). Aquela assertiva de Celsinho, ao criar um momento de tensão, é ao mesmo tempo uma denúncia à não-feminilidade de Carla e à feminilidade em si como uma construção social.

E Clarice arremata: “– Você, vociferou Celsinho, não é mulher coisa alguma! Nem ao menos sabe estalar um ovo! Eu sei! Eu sei! Eu sei!” (VC, p. 64) – ou seja, masculino e feminino não são coisas “naturais”, o “ser mulher”, longe de ser determinado biologicamente, é um ser

⁷⁸ Respectivamente, dos romances *A paixão segundo GH* (1964), *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969) e do conto *Amor de Laços de família* (1960)

socialmente e culturalmente construído. Com Gramsci, nos reportamos a uma síntese da condição feminina:

o ideal estético da mulher oscila entre a concepção de 'reprodutora' e de 'brinquedo' e enquanto não houver a formação de uma nova identidade feminina, independente, se concebendo de forma diferente, ou seja, desconstruindo seu papel histórico pré-estabelecido, dificilmente haverá emancipação efetiva (GRAMSCI, 1968, p. 390-391).

4. Considerações finais

Em *Praça Mauá*, o modo como Clarice corporifica suas personagens dá à Molerão/Celsinho condições de reivindicar o *status* da feminilidade. Assim, acreditamos que Clarice Lispector promove com seus escritos a eliminação do revestimento cultural que define padrões de comportamento e modos de ser. Por isso, enquanto escrevia sob pseudônimo para mulheres, ressaltando a feminilidade, ou quando fazia literatura, estava ela desmistificando o humano. Através de uma sutil revolução, a autora submete-se aos padrões femininos vigentes para subvertê-los e denunciá-los. Como afirma Aparecida Nunes, Clarice implodiu o discurso das páginas femininas. Rompendo, deste modo, o ideal de feminilidade existente, não para criar novos modelos, porém, para revelar o humano que está para além de gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *Só para mulheres*. Aparecida Maria Nunes (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Cotexto. 2006.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MUSSALIM, Fernanda. Introdução à análise do discurso. In: ____; BENTES, Anna Maria (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-114.

NUNES, Aparecida Maria. *Clarice Lispector jornalista*. São Paulo: SENAC-SP, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PALMER, Helen. Correio Feminino – Feira de Utilidades. *Correio da Manhã*, 30 de dezembro de 1959.

QUADROS, Teresa. Quem deseja ter cintura fina. *O Comício*, 15 de maio de 1952.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROSENBAUM, Yudith. *Clarice Lispector*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SILVA, José Otacílio. As contribuições de Pierre Bourdieu para a análise do discurso político. In: *Anais do VII Congresso da Abralin*. Curitiba, 2011, p. 2092-2105.

SOARES, Ilka. Gorda? Gordinha? Gordota? *Diário da Noite*, 28 de julho de 1960.

**ESBOÇO SOBRE UMA ESCRITURA BIOGRÁFICA
DE ANTÔNIO FERREIRA SANTOS
A PARTIR DE UMA LEITURA DE *O CONSERVADOR***

Ediane Brito Andrade (UNEB)

edianyandrade@yahoo.com.br

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@ig.com.br

1. Introdução

O trabalho filológico de resgate de textos que se encontravam relegados ao esquecimento favorece o acesso a histórias ainda não contadas, às personalidades dantes “desconhecidas”, mas que deixaram um legado às gerações futuras por meio do texto escrito. Segundo Auerbach (1972, p. 11), “[...] a filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem”. Assim sendo, pode-se afirmar que, através da recuperação do patrimônio escritural de um povo, aplicando-lhes os procedimentos da filologia, recupera-se também sua história, sua cultura.

Nesta perspectiva, a filologia e a literatura mantêm entre si uma relação intrínseca. Enquanto aquela busca restituir o texto à sua forma genuína, livrando-o das modificações e danos sofridos no decorrer do tempo e disponibilizando-o ao público leitor, esta procura explicá-lo, depreender seu(s) sentido(s). Por conseguinte, “[...] a filologia não subsiste se não existe o texto (pois é o texto a sua razão de ser) [...]” (SPINA, 1977, p. 75). Do mesmo modo, é com a literatura, e o texto é, ao mesmo tempo, seu produto e objeto de análise.

A linguagem literária é uma linguagem específica, por meio da qual a realidade ganha nuances diferenciadas, sentidos múltiplos. Na escrita biográfica, sobretudo, a vida é representada de maneira muito peculiar, uma vez que se propõe a narrar o *real* vivido. Por meio de traços específicos, o autor que se narra busca mostrar parcelas de sua vida, já que a completude da mesma não permite uma apreensão total do que se viveu.

As buscas empreendidas no periódico baiano *O Conservador*, em função do trabalho desenvolvido com o projeto de pesquisa intitulado *Edição e estudos de textos literários e não literários publicados em periódicos baianos*, coordenado pela professora doutora Maria da Conceição

Reis Teixeira, possibilitaram o acesso a textos literários do escritor baiano Antônio Ferreira Santos, cuja obra encontra-se dispersa. No presente texto, objetiva-se discorrer sobre o caráter autobiográfico do referido autor a partir da leitura de algumas de suas produções resgatadas no periódico em questão.

2. *O trabalho de resgate dos textos no O Conservador*

O projeto de pesquisa *Edição e estudo de textos literários e não literários publicados em periódicos baianos* tem como uma de suas vertentes a recuperação de obras literárias dispersas em periódicos, cujos autores, muitas vezes, são ainda “desconhecidos” por não figurarem em compêndios literários. Com o trabalho desenvolvido procura-se recuperar a memória da época em que estes textos foram produzidos, assim como a mentalidade vigente na sociedade. Além disso, pretende-se contribuir para o preenchimento de lacunas na historiografia literária baiana.

O primeiro passo dado no sentido de resgatar os textos do periódico *O Conservador* foi localizá-lo nos acervos baianos. Os exemplares do *O Conservador* foram localizados no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, no Setor de Periódicos Raros. Logo em seguida, procedeu-se o processo de digitalização por meio da fotografia digital e posterior transcrição dos mesmos.

Dentre os escritores que veicularam suas obras nesse periódico destaca-se Antônio Ferreira Santos, objeto de estudo deste trabalho. Foram resgatados vinte textos deste escritor, textos estes que revelam aspectos da época e da cidade em que o escritor viveu – Nazaré – BA.

3. *Breves considerações sobre a vida e as obras de Antônio Ferreira Santos*

Antônio Ferreira Santos nasceu em Maceió – AL, em 19 de fevereiro de 1894 e mudou-se para Nazaré – BA, com sua mãe e irmãos, aos nove anos, logo após a morte de seu pai. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito da Bahia em 1918. Colaborou com o jornal *O Conservador* desde sua fundação em 1912, tanto com publicação de artigos críticos, quanto com publicações literárias. Esse periódico funcionou como *loco* ideal para veiculações de suas obras, dada à escassez de editoras interessadas em publicar.

Apesar das dificuldades enfrentadas, Ferreira Santos conseguiu publicar três livros, a saber: *O meu calvário*, *De um pessimista e Riscos e rabiscos*. O primeiro e o último são coletâneas de poemas e o segundo, em prosa, trata de várias questões concernentes às mulheres. Destes, até o momento, localizou-se apenas o primeiro no acervo particular do professor Lamartine Augusto (coleccionador de obras de escritores baianos, sobretudo dos filhos, naturais ou adotivos, de Nazaré – BA).

Outras obras suas foram localizadas e resgatadas no periódico *O Conservador*, o qual destinava um espaço às produções literárias dos baianos. Os já resgatados compreendem um total de vinte e um textos – *Namorados*, *Da vida*, *A vida*, *Mulheres*, *Os improvisos*, *Faulhas*, *Recordações*, *Isabel Rivera*, *Idéa e força*, *À margem da philosophia* (prosa); *Quadros*, *Trovas*, *No calvário*, *Villancetes*, *De antanho*, *O canto da cigarra*, *A dor do só*, *A dor da vida*, *A dor da velhice* (verso); *Lettras*, *Policia literária* (crítica literária) – os quais permitem inferir o caráter autobiográfico das suas obras.

3.1. A escrita biográfica de Ferreira Santos

A bio-grafia (vida grafada), segundo Hoisel (2006), consiste numa retomada dos acontecimentos vividos pelo homem ao longo do tempo, por meio da qual os mesmos são resignificados. As memórias constituem, portanto, uma forma de tornar o passado presente, por meio das lembranças, dos sentimentos e das sensações outrora vivenciadas. Todavia, ninguém vive a mesma coisa duas vezes: as circunstâncias e os sentimentos são outros, modificados pelo tempo. Por conseguinte, o *eu* “[...] revive sua história ao escrevê-la” (STAROBINSKI, *apud* HOISEL, 2006, p. 26).

De acordo com Hoisel (2006, p. 28), “[...] o escritor se mostra por sua obra e pede assentimento sobre a verdade de sua experiência pessoal”. Neste sentido, as obras de Antônio Ferreira Santos transparecem características de sua vida. Elas deixam perceptíveis algumas marcas do homem que era, dos sonhos, dos sentimentos e aspirações. Na sua escrita deixa entrelaçar as visões construídas sobre o mundo e sobre seu *eu*. A partir de seus textos apreende-se que sua escrita e sua vida se mesclam.

Fazendo jus à memória, o autor revive a vida, não como outrora, não do mesmo modo como a viveu, porém de maneira mais intensa. Nas palavras de Ferreira Santos, “recordar é sentir outra vez. Mas, sentir mais

febrilmente, porque a saudade é maior do que o bem, do que o prazer, do que a alegria de que ella proveio” (*O Conservador*, 1919, p. 1).

Ao narrar os acontecimentos vividos, os ambientes circundantes, Ferreira Santos vai narrando-se a si mesmo, construindo um laço indissociável entre o *eu* que narra e o *eu* que vive. Todavia, isto é realizado sutilmente mesmo com o texto trazendo sua assinatura, o *pacto autobiográfico* de que fala Lejeune (*Apud* HOISEL, 2006, p. 30).

3.2. Retalhos da vida de um pessimista⁷⁹

Considerando que “[...] a escritura biográfica independe de um conteúdo prévio, exterior ao texto, que revele a vida de seu produtor [...]” (HOISEL, 2006, p. 13), a leitura de Ferreira Santos convida o leitor a percorrer por caminhos diversos, trilhados pelo escritor ou projetados pela sua imaginação.

A sua vida vai sendo desenhada em seus textos por meio de traços sutis que vão dando forma ao sujeito que escreve e que, ao mesmo tempo, é escrito. Os acontecimentos vividos vão, aos poucos, sendo retratados – não se sabe com que precisão, já que narrar-se, implica em “(re)criar-se”. Acerca disso, vale destacar as considerações de Evelina Hoisel (2006, p. 105) sobre o narrar e o viver:

Entre o viver e o narrar subjaz um conflito e um diálogo. Autobiografar-se, corporificar-se em signo escrito é o dilema maior vivenciado por um eu. Duplo movimento de morte e de vida, pois a vida vivida desloca-se para se tornar vida impressa no corpo da letra [...].

Nesse sentido, Ferreira Santos vai, mesmo que involuntariamente, deixado “rastros” de sua vida na escrita, vai configurando-se num ser que cabe num papel. Por meio da memória, suas lembranças são retomadas, trazendo à tona momentos diversos, desde suas vivências “doces” da infância, até a amargura da dor física ou de momentos de alegria, como num dia de procissão. Especialmente, em seus poemas, há uma presença forte da nostalgia, de uma saudade dos tempos fugidios. Como se fosse impossível ser feliz no presente, como se apenas no passado residisse a felicidade. Da leitura de seu poema *Luar de agosto* depreende-se a inten-

⁷⁹ *De um pessimista* é o título de um livro publicado por Antônio Ferreira Santos. No texto *Da vida XVII*, publicado no *O Conservador* de 18 de abril de 1920, o autor fala sobre esse livro, que trata a respeito das mulheres, de seus encantos e de suas “armadilhas”.

sa saudade da infância, da inocência encerrada por esse período singelo da vida:

[...]
Quanta recordação!...
Quanta lembrança
Dos meus tempos de antanho,
D'aquelles tempos em que eu era assim
Desse tamanho.
Quando a correr atraz
Das borboletas multicores
Áureas azuis de infinitas cores...
Sorria sempre a um bando de esperança,
Que são os sonhos das creanças.

[...]
Como eu me lembro,
Daquelle Ceu escampo
De dezembro
Quando eu ia ao campo
– enxada aos ombros pés descalços –
– Ao vento a cabeleira
De oiro –
A buscar, na herva rasteira
O thesoiro
Das minhas phantasias de creança!...

(SANTOS, 1915, p. 24-25).

Opondo-se às imagens da infância, da mocidade, aparece sempre a velhice, descrita de tal modo que conduz o leitor a uma vivência antecipada desse tempo que se encontra no porvir. A velhice ganha contornos tristonhos, pois sempre é carregada de saudade dos tempos passados:

Oh! Na calma silente,
Dolente,
Desta sereno e remançosa paz,
Com que saudade nos acode a mente,
O tempo bom em que se foi rapaz!
[...]
Oh! A velhice!...
A velhice mordaz que não cança
De matar ilusões e atear desesperança!

(*O Conservador*, 1920, p. 2)

Em muitos outros momentos mostra-se revoltado com pensamentos que o levam distante, que o faz viajar para longe, que o conduz a um encontro consigo mesmo:

Crepusculejáva.

E com o bandear do sol para os refúgios do accaso, eu tive um verdadeiro desmembramento do espirito.

[...] Recostei-me numa *chaise – longue* e envolvido numa nuvem de nostalgia, levei este mesmo espirito que eu julgo (porem não garanto) ser meu para lá das luctas de todos os dias, e o fiz vagar por novas esferas, por sítios diversos.

Adveio-me, então um desejo incontido de ser tudo no mundo [...]. (*O Conservador*, 1919, p. 1).

Do trecho acima se depreende o devaneio do escritor que parte de um observar do fim da tarde a uma introspecção espiritual, reveladora de sua vontade de transformar-se. No mesmo texto pondera: “porque, de verdade, Lucinda, eu hontem, mais não tive do que – um desdobramento doloroso e suave ao mesmo tempo da minha personalidade”.

O amor também é tema frequente em sua escrita, figurando em diferentes matizes. Ora o exalta, ora afirma sê-lo o penar dos homens. No texto *Da vida VI*, explicita o quão difícil é falar sobre o amor:

Lucinda – Mandas pedir-me, na tua ultima carta, uma pagina sobre o Amôr: – Dou-t’á de mim para ti, como pobre e sem valia que sou, do[s] [mai]s desvaliosos dos rabisca[dores] [...]

– de todos os temas apresentados para uma dissertação, certamente, e jamais alguém ousará contestar, aquelle que nos obriga a falar do Amôr é o mais difficil, o mais caprichoso dentre todos os que mais forem caprichosos e difficeis [...]. (*O Conservador*, 1919).

Mesmo afirmando ser difícil falar sobre o amor, o autor o conceitua, buscando defini-lo. A sublimação desse sentimento é defendida pelo escritor em vários textos. E sua elevação é tamanha que a dificuldade em dar-lhe uma definição reside no fato de ele ser tão complexo que não encerra apenas um significado, o que faz com que ele seja definido como tudo de belo e valoroso que exista, inclusive a dor:

Se o amôr é a vida, se o amor é tudo que nos circunda, é a Gloria, é a Dôr, é o Sonho, como pode ser o nada?

[...] O amôr é o desejo de se dar vida, desejo ás vezes insoffrivel como o de uma proméssa que tarda ou como o de um capricho que se esquiva a realisar. (*O Conservador*, 1919).

Starobinski (*apud* HOISEL, 2006, p. 24), ao abordar sobre a *escrita de si* de Rousseau, ressalta que “[...] a vida subjetiva não é oculta ou recolhida na ‘profundez’, mas aflora espontaneamente, porque é demasiadamente forte para ser reprimida”. Assim sendo, a escrita autobiográfica deixa transparecer a alma do autor. Seus sentimentos são escritos, de

modo a mostrar (mesmo que de maneira fragmentada) o que se viveu, o que se sentiu.

Nesta perspectiva, infere-se que a escrita de Ferreira Santos seja permeada pela dor, por ser ela fruto da dor real vivida pelo escritor desde o começo de sua juventude, quando contraíra tuberculose. Não à toa intitulara uma coletânea *Procissão das dores*, na qual trata da dor de ser só, da dor da velhice, da dor da vida. Em alguns momentos faz-se menção à própria enfermidade física:

Luar de agosto...
A lembrar
A alma tuberculosa
Do desgosto
A chorar
Um pranto amargo de nervoso,
Nas orbitas cançadas do luar...

(SANTOS, 1915, P. 23).

Em outros momentos, Ferreira Santos mostra-se como um jovem a par dos acontecimentos políticos de seu tempo. Não tem medo de denunciar na sua escrita os malefícios da sociedade em que viveu, fazendo-o com eloquência – que muito provavelmente adquiriu e aperfeiçoou por conta de sua formação acadêmica em Direito. Apresenta-se como alguém cuja visão frente ao mundo é determinada, bem definida. Não relutava em expor suas ideias e defendia a supremacia do conhecimento em detrimento da força:

Convenham em que mais vale uma ideia triunfante que um combate vitorioso. Aquella, elaborada no silencio do gabinete, amadurecida pelos exemplos que o passado fornece, que o presente amostra e que o futuro deixa antever, pode perigrinar de pais em pais e de cerebro em cerebro, regenerando, modificando, ensinando. O segundo dá simplesmente o exemplo do extermínio, do desbarato. E' o culto da força bruta, que anestesia sentimentos, que aniquila virtudes, que restringe a liberdade. (*O Consevador*, 1917, p. 1).

Em outro momento, o autor denuncia as mudanças de valores pelas quais passava a sociedade, e considera que as mesmas são meras consequências da vida moderna. Contudo, o tom de denúncia pode ser compreendido da leitura do texto *Da vida XI*, no qual o autor se mostra descontente com as mudanças trazidas pelo progresso que destroem os festejos e a tradição junina:

[...] o progresso com tudo isto acabou. A civilização fez eclipsar-se isto tudo. Hoje o S. João que passamos é o mais monótono possível.

Não há mais fogueiras, não há mais serenatas, nem aquela alegria tão comunicativa que reinava em todos, especialmente na véspera de S. João [...]. (*O Conservador*, 1919, p. 1).

O revelar-se inconformado com o rompimento de antigos valores e a imposição de novos pela sociedade moderna se faz perceber em outro trecho da coletânea *Da vida*, de número III. O escritor fala sobre as várias mudanças advindas do meio no qual o sujeito encontra-se inserido, ao mesmo tempo, que aponta a necessidade do indivíduo abrir-se para o novo, abandonando os preceitos conservadores e retidos pelo sujeito ao longo da vida:

Sacrifica-se o sentimento, põe-se de parte o pudor, affasta-se para um lado a vergonha para ler-se a frente do edifício da Vida o fatídico dilema: – *Entra. Mas, antes, deixa ficar com o pó dos teus sapatos, os teus sentimentos, a tua piedade, o teu pudôr, a tua vergonha, porque o caminho aqui a seguir é muito diverso, Com estes predicados serás vencido... e nos queremos vencedôres.* (*O Conservador*, 1918, p. 1)

Assim, a agitação da vida social moderna retira do homem sua essência enquanto ser, impondo-lhe valores “superficiais”.

Neste sentido, o meio é considerado como responsável por conferir ao sujeito sua visão de mundo, seu próprio modo de ser e agir, considerando-o fruto do mesmo. A este respeito, Mandel (2006, p. 169) afirma que

O homem não pode nunca descrever e explicar o mundo de maneira totalmente objetiva, porque ele é sempre o *produto* de uma certa região, de um meio biológico, social e cultural específico, de cuja interpretação ele será o reflexo. O mundo exterior do qual ele toma conhecimento através da imagem visível, chega até ele através das lentes deformadas da cultura.

3.2.1. *O sertão*

A presença do cenário sertanejo nos textos de Ferreira Santos é em consequência de ter vivido algum tempo no sertão em busca de uma vida mais tranquila, mais saudável, já que se encontrava tuberculoso. Desse modo, diferente dos textos em que a experiência de vida sertaneja faz aflorar os realtos da vida cotidiana vivenciada, neste autor tem-se apenas relatos dos acontecimentos presenciados ou das paisagens vistas.

Ferreira Santos apresenta as dificuldades próprias de quem vive no meio sertanejo e que no tempo em que lá viveu pôde presenciar, mas, sobretudo, descreve as maravilhas que este meio encerra.

Escrevo-te de longe, de um começo de sertão, de um princípio de caatinga.

Não imaginas o que seja a vida aqui: Dentro do povoado, um pouco monótona, não há dúvida, essencialmente às noutes quando não há luar.

Mas, por fóra, em todo a redondeza, que maravilha de paisagens e que delícia de impressões!

E' um gozo o ver-se a longas boiadas passarem, diante dos nossos olhos admirados [...]

E' um espetáculo que deleita. (*O Conservador*, 1919).

Numa passagem do texto *Da vida XVI*, publicado no *O Conservador* em 08 de dezembro de 1919, descreve a beleza do luar do sertão e o envolvimento da alma com tamanha beleza:

Lucinda: – Bem razão possuía o poeta quando cantou:

Não ha, ó gente, não,

Luar como este do sertão.

Na verdade o luar aqui no sertão é um deslumbramento.

A gente se esquece por inteiro das agitações mundanas, desprende-se, por completo, de tudo o que não seja unicamente, exclusivamente, gozo espiritual [...].

Porque nestes logares, e em noutes destas, a vida é da alma, a vida é do espírito.

As músicas e as serenatas, tão comuns no sertão em noites de luar, não deixaram de figurar em seus textos. O autor descreve com minúcia o desafio de viola empreendido por dois sertanejos (Chico Barbudo e Zé redondo):

Digo-te de um desafio ao luar: – Duas almas sertanejas, cheias de amor e de poesia, desta poesia natural espontânea, dos verdadeiros poetas, que se não figuram antes que nasceram tal, encontrados, de momento, sem concertos prévios, nas liças da tyranna.

[...] A viola repinicava, com ardência... (*O Conservador*, 1920, p. 2).

O autor vai tecendo a imagem do sertão como observador dos acontecimentos. A sua vivência é a de quem sente, mas não faz parte da ação que narra, apenas a observou. Ao relatar as experiências do vaqueiro – figura recorrente e de grande significância no cenário sertanejo – o narrador descreve os fatos presenciados.

É um gozo o ver-se a longas boiadas passarem, diante dos nossos olhos admirados, quasi que intermináveis, num desfile moroso de animaes resignados, passos tardes, á todoada do *guieiro*.

De longe, o vaqueiro, mettido num *roupão* de couro de veado, chapéu de largas abas, do mesmo *feito* engalanado de furos e botões brancos, grandes alpercatas, espóras atadas aos tomozelos nús, que nos avisa:

– *Deixa passá o rasto do bicho, que o bicho dá.* (*O Conservador*, 1920, p. 1).

Percebe-se que ele se identifica com esse meio em que se encontra, sente-se feliz em estar aí. Fato que se constata, sobretudo, pelo seu deslumbramento com todas as coisas do sertão.

Destaque-se, mais uma vez, que Ferreira Santos não vivia no sertão, mas em Nazaré – pequena cidade situada no recôncavo baiano. A cidade é citada em seus textos, e é possível identificar alusões explícitas e implícitas sobre a mesma. A título de exemplo cita-se aqui uma estrofe do poema *O comboio*, que faz menção ao transporte locomotivo da cidade:

És sempre assim, todos os dias, quando,
Um apito, fumo, ao Ceu sem nuvens lanças...
E aqui – milhões de dôres vaes deixando,
E alli – deixando vaes mil esperanças.

(SANTOS, 1915, p. 128).

Considerando que a estrada de ferro de Nazaré era uma das grandes fontes geradoras de emprego para a cidade e que este era o meio de transporte mais rápido e viável para longas distâncias, parece que a situação descrita pelo autor era frequente.

4. *Considerações finais*

Pode-se afirmar que através dos exemplos aqui apresentados é possível ter uma breve percepção do caráter autobiográfico das obras de Antônio Ferreira Santos. O mesmo mostra-se por meio de sua escrita e “convida” o leitor a sentir a veracidade de seus relatos.

O ato de contar-se não é uma tarefa simples, embora possa ser feita não intencionalmente. A vida não pode ser escrita tal como ela é, mas o escritor, por meio dos recursos da linguagem, lança-se nesse projeto. Hoisel (2006, p. 750), ao enfatizar sobre a escrita biográfica na concepção de Guimarães Rosa, afirma que “vida e grafia interpenetram-se, pois,

o que é o corpo, senão um signo a povoar a escritura do mundo, conduzindo a vida, como o signo verbal é um corpo habitando o livro, compondo uma escritura, reescrevendo a vida?”.

Saber que Ferreira Santos teve uma vida literária significativa para a Nazaré de seu tempo é o primeiro passo no sentido de recolher suas obras dispersas em periódicos e reuni-las, possibilitando o acesso às mesmas pelo público leitor contemporâneo, contribuindo assim para o preenchimento de uma lacuna na historiografia literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad.: José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 1973.

HOISEL, Evelina. *Grande sertão: veredas – uma escritura biográfica*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2006.

MANDEL, Ladislav. *Escritas, espelho dos homens e das sociedades*. Trad.: Constância Egrejas. São Paulo: Rosari, 2006.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars Poetica/Edusp, 1994.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Filologia textual e literatura. *Cadernos do CNLF*, n. 10. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005.

_____. A filologia textual: o revelar de aspectos da história. *Cadernos do CNLF*, n. 12. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008.

ESCOLAS BILÍNGUES NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E ARGENTINA: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Angela Baalbaki (UERJ)
angelacf@bol.com.br

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o modo pelo qual jornais brasileiros e argentinos *online* fizeram circular certos sentidos sobre o acordo bilateral assinado entre o Ministério da Educação do Brasil e da Argentina para a criação de escolas bilíngues de fronteira. Trata-se de um trabalho que se fundamenta nos dispositivos da análise do discurso de linha francesa.

As leis⁸⁰ dos dois países estabelecem a obrigatoriedade de oferecimento do ensino das respectivas línguas oficiais nas escolas de ensino médio. Vale lembrar que tais leis são produto de decisões e resoluções do MERCOSUL, que propunha, desde sua fundação em 1991, o ensino recíproco das línguas oficiais dos estados membros. No caso da Argentina, a lei nº 26.468, de 16 de janeiro de 2009, prevê também o oferecimento nas escolas primárias das províncias limítrofes com a o Brasil.

Há várias perspectivas construídas historicamente que fundamentam os processos de ação conjunta na fronteira. Se a fronteira foi por muito tempo entendida pelos enfrentamentos bélicos e pelas estratégias de ocupação – de fato, uma memória que trabalha a divisão promovida por embates entre Portugal e Espanha – como espaço a ser controlado e defendido, atualmente, considera-se que a fronteira deva estar pautada por estratégias de entendimento e pacificação (segundo orientações da ONU). Tudo parece indicar a passagem de um sentido de defesa para um da integração regional⁸¹. Durante muito tempo as escolas⁸² cumpriram a

⁸⁰ As leis, as declarações conjuntas são *gestos institucionais* que operam sobre as línguas e como elas funcionam nos espaços de enunciação.

⁸¹ Para Sturza (2006), durante um longo período, “a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social” (p. 28).

⁸² Um exemplo de projeto de “educação para defesa” pode ser observado nas políticas educacionais do Uruguai, no início do século XX, que expandiu e tornou obrigatória a alfabetização em espanhol dos fronteiriços que viviam na região norte do país.

tarefa de estabelecer uma fronteira educacional e linguística para os fronteiriços de cada país; funcionando como “instituições de defesa”.

Com o fenômeno de mundialização acelerado a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança na constituição simbólica das fronteiras, de fato, uma diluição das fronteiras na busca pela integração econômica de algumas regiões. E essa prática não foi diferente com o MERCOSUL. Sem dúvida, as novas demandas econômicas ressignificam o imaginário da fronteira como limite espacial entre duas nações.

2. *O que é o Projeto de Educação Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF)?*

Trata-se de um projeto que prevê o desenvolvimento de um modelo de educação intercultural e bilingue na área se fronteira dos países que integram o MERCOSUL. As principais questões referem-se a aspectos linguísticos, culturais e educacionais da área de fronteira. Vale destacar que essa área se reduz, de fato, a uma zona de fronteira que corresponde à relação de cooperação estabelecida entre as escolas das cidades-gêmeas.⁸³ O acordo bilateral foi firmado por meio de um documento de base que orienta o trabalho do PEIBF.

Em linhas gerais, o projeto funciona a partir do intercâmbio docente e a sua unidade básica de trabalho são as escolas-espelho – escolas parceiras que atuam formando uma unidade operacional – que devem somar seus esforços em prol à interculturalidade e ao bilinguismo, dando destaque à valorização do conhecimento e da cultura dos países envolvidos.

Segundo o documento elaborado pelo MEC e o MECyT, os docentes de cada país, duas vezes por semana, cruzam a fronteira e dão aulas da sua língua nacional na escola do país vizinho. Além disso, há a realização de encontros para a elaboração conjunta de planejamento. Dessa forma, os próprios professores podem vivenciar a interculturalidade e o bilinguismo.

⁸³ A fundação das cidades-gêmeas, ao menos no Uruguai, foi como uma forma de diminuir a presença brasileira em seu território e garantir a estabilização da soberania territorial oriental. Sturza (2006) afirma que “em consequência da realidade demográfica e linguística, implementou-se uma política de ocupação demográfica da região fronteiriça. Fundaram-se cidades em correspondência às existentes no lado brasileiro” (p. 81). Acreditamos que o mesmo tenha acontecido.

Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam. (MEC & MECyT, 2006, p. 22).

A idealização desse projeto deu-se a partir da implementação de várias ações. Sem dúvida a primeira reporta ao Tratado de Assunção, que, dentre outras disposições, assume o português e o espanhol como línguas oficiais do MERCOSUL. Outra ação está relacionada ao Setor Educacional do Mercosul (SEM) que propôs a difusão do aprendizado desses idiomas. Além dessas, mencionamos o estabelecimento, desde 2003, de *Declarações Conjuntas* entre Brasil e Argentina que buscavam o fortalecimento da integração regional. Um dos seus propósitos era implementar um modelo de ensino comum nas escolas de zona de fronteira. Segundo o documento elaborado pelo MEC e o MECyT,

a partir deste momento equipes técnicas da Argentina começaram a elaborar uma primeira versão do programa nas suas linhas gerais e a pesquisar sobre aquisição e didática de segundas línguas e bilinguismo, bem como sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho (MEC & MECyT, 2006, p. 7)

A finalidade do projeto é promover a construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural, baseada na cooperação interfronteiriça. Em outros termos, busca a integração regional no contexto de fronteiras internacionais. Por se tratar de um modelo de ensino comum entre escolas de zonas de fronteira⁸⁴, o projeto propõe progressiva transformação de tais escolas em instituições interculturais bilíngues. Uma questão, no entanto, se impõe: qual o tratamento dispensado a essas línguas? Segundo Thomaz (2010), o PEIBF pode ser entendido não só como uma política educacional para as regiões de fronteira, mas também como o planejamento de uma política linguística de promoção das línguas oficiais do eixo sul. No entanto, para a referida autora, o MERCOSUL não adota uma política linguística clara que evidencie se o ensino das línguas é de LE ou de L2. No caso das escolas bilíngues e interculturais de fronteira, a promoção do português e do espanhol é diferente do restante das regiões de não fronteira, visto não se tratar de ensino de LE, mas de L2.

⁸⁴ As escolas das zonas de fronteira devem ser entendidas, no texto da Declaração Conjunta, como as escolas-espelho localizadas nas cidades-gêmeas.

As principais atividades do projeto iniciaram em 2005, em conformidade ao acordo bilateral firmado entre Brasil e Argentina⁸⁵, em 2004. As primeiras experiências ocorreram na primeira série e, paulatinamente, foram estendidas para as demais séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das primeiras etapas foi elencar quais cidades-gêmeas seriam contempladas e quais escolas participariam do projeto. Para tal, no Brasil, em 2004, iniciou-se o processo de adesão por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino. As primeiras escolas brasileiras de fronteira a participar do projeto eram de Uruguai (RS) e de Dionísio Cerqueira (SC). Em seguida, foram realizados diagnósticos sociolinguísticos nas escolas e nos municípios envolvidos. Os diagnósticos indicaram, sobretudo,

diferença quantitativa e qualitativa da presença do português e do espanhol nas cidades-gêmeas em particular, e em toda a fronteira em geral. Enquanto que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol ou mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. Este dado tem consequências diretas para a atuação das escolas do programa (MEC & MECyT, 2006, p. 11).

Alguns fatores foram apontados como sendo os “responsáveis” pela dominância do português na zona de fronteira, quais sejam: variações cambiais; ingresso de argentinos no mercado de trabalho brasileiro; mídia televisiva brasileira. Esses seriam os fatores que imputariam a diferença de *status* da língua portuguesa no território argentino. Sabemos, no entanto, que o que determina o deslocamento das populações fronteiriças é a situação econômica dos países.

3. *A língua portuguesa fora do espaço de enunciação nacional*

Os espaços de enunciação em que as línguas funcionam, segundo Guimarães (2007), são divididos, sobretudo, pela organização política

⁸⁵ Somente em 2006, o projeto entrou para a pauta do Setor Educacional do MERCOSUL e passou a constituir um projeto multilateral. Dessa forma, outros países que compõem o bloco introduziram as atividades do projeto em suas escolas de fronteira. Originalmente, o projeto deu-se entre o Brasil e a Argentina. Posteriormente, em 2008, foi reestruturado para atender ao Uruguai (3 escolas), ao Paraguai (1 escola) e à Venezuela (1 escola). Em 2010, novas escolas foram incorporadas e, somente, a escola de fronteira de Foz do Iguaçu saiu do programa.

dos estados nacionais. No entanto, as línguas se dividem pela própria relação com seus falantes, ou melhor, como os falantes experimentam as línguas, complementa o autor. As línguas são divididas no sentido que são atravessadas pelo político – disputa pelo direito de dizer e pelo modo de dizer. Guimarães (2007) ainda adverte que as noções de língua nacional, língua oficial e línguas estrangeiras apontam para uma divisão imaginária das línguas entre nações. O que é falar português no Brasil? Para o autor, há um recobrimento: ao mesmo tempo o português é a língua oficial do estado brasileiro e também é a língua nacional do país; funcionando, portanto, como elemento de identificação de sujeitos em sua condição de “cidadãos do estado”. O que seria, então, falar português na América Latina? Guimarães (2004) aponta que seria falar a língua oficial de um estado que está em relação de convivência e de disputa com o espanhol – língua oficial de quase a totalidade de países da América do Sul.

Para o referido autor são dois os modos de funcionamento das línguas em um espaço de enunciação, quais sejam: a) o que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes; e b) o que representa as relações imaginárias institucionais (leis, decretos, declarações conjuntas). Para o primeiro modo de funcionamento, distinguem-se a língua materna, a língua alheia e a língua franca. No segundo, a língua nacional, a língua oficial e a língua estrangeira⁸⁶. Ao considerar o espaço de enunciação em um estado, é possível verificar que o segundo modo de funcionamento sobrepõe ao primeiro.

Ao partir da definição de espaços de enunciação, Zoppi-Fontana (2009) considera a constituição da dupla dimensão discursiva da LP em um espaço de enunciação transnacional, o que configuraria a (re)significação do português como língua nacional e como língua transnacional. A autora assinala que tomar a LP como uma língua transnacional “consiste em considerar as imagens produzidas nos processos discursivos que interpretam e significam a língua nacional como uma ‘língua de comunicação internacional’” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 22).

⁸⁶ Guimarães (2007) distingue as diferentes representações imaginárias de línguas em relação ao modo de funcionamento. A *língua materna* é aquela praticada pelo grupo no qual o falante nasce. A *língua alheia* é qualquer língua que não se dá como materna. A *língua franca* é aquela praticada por grupos de falantes de línguas maternas distintas. A *língua nacional* é aquela que mantém relação de pertencimento de um grupo. A *língua oficial* é a de um estado nos seus atos legais. E por fim, a *língua estrangeira* é a língua falada pelo povo de um estado diferente daqueles falantes de referência.

Por que falamos em espaço de enunciação transnacional? Ao falarmos da língua portuguesa como língua estrangeira não estamos falando apenas de espaço de enunciação nacional, mas de um espaço outro em que a língua é enunciada; um espaço além das fronteiras (territoriais e simbólicas).

A fronteira, em geral, é entendida como uma zona de instabilidade e de indefinição; é abordada por variados aspectos: geográfico, econômico, cultural, educacional, acadêmico, linguístico. É de natureza constituída pela latência do contato entre territórios, pessoas, culturas e línguas. Contudo, cabe compreender, do ponto de vista discursivo, quais são os sentidos que dizem e redizem a fronteira. Esses sentidos são contraditórios, pois apontam tanto a integração e a transgressão (cruzamento entre línguas, hierarquização das línguas) quanto ao confronto/disputa e à convivência dos espaços de circulação das línguas (Cf. STURZA, 2006). A fronteira incorpora significados à medida que acontecimentos históricos reclamam sentidos para essa área e para o modo como os espaços de dominação de uma língua ou outra são regulados.

Para Sturza, as línguas de fronteiras significam uma política que as organiza e as distribui. Mas qual seria o modo como as línguas se relacionam na fronteira? Observa-se que a presença da Língua Portuguesa no território argentino está afetada pelas determinações sociopolíticas que a definiram como língua de domínio em determinadas zonas de fronteira. Trata-se, portanto, de língua de referência (STURZA, 2006) para a população fronteiriça, podendo ser reconhecida como língua materna de muitos fronteiriços, por exemplo, da província de Misiones⁸⁷, em que se reconhece a situação hegemônica do português. Ao tomá-la como língua de referência, constata-se que é matriz de uma prática linguística, resultante do processo do contato e do cruzamento com espanhol – prática esta designada como *portunhol*. Verifica-se um lugar hierárquico sobre o modo de distinção entre a língua portuguesa e a espanhola no espaço de enunciação fronteiriço.

Há uma discursividade (constituída a partir de leis, documentos, produções acadêmicas etc.) que organiza uma ordem – um lugar hierár-

⁸⁷ Confira a página 14 do documento produzido pelo Ministério da Educação da Argentina que diz que “es relevante considerar el caso del portugués en la provincia de Misiones, donde parte de la población habla esa lengua como primera lengua”. (Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, 2010: 164). Disponível em: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89787>>.

quico – para a distribuição das línguas da fronteira de acordo com o modo como elas se relacionam no *espaço de enunciação fronteiriço* (STURZA, 2006) – um espaço de enunciação de línguas de contato. Nessa distribuição, há outros sentidos políticos, visto que as duas línguas não se reportam aos mesmos sentidos daqueles que são postos a funcionar e a significar em um espaço de enunciação nacional. Em outros termos o espaço de enunciação fronteiriço “não é o mesmo espaço de enunciação que ocupam enquanto línguas nacionais, uma vez que são afetadas por outra formação sócio-histórica” (STURZA, 2006, p. 21).

4. *Procedimentos analíticos: o batimento teoria e prática*

No que tange às questões teórico-analíticas, em Análise do Discurso, não há um método preestabelecido a ser seguido, mas caminhos a serem construídos pelo analista frente às questões de pesquisa e ao seu material de análise.

Orlandi (2000) indica três grandes etapas metodológicas possíveis de serem realizadas em uma pesquisa inspirada pelo quadro teórico da Análise do Discurso. A primeira refere-se à constituição do *corpus*, a segunda trata da delimitação do objeto discursivo e a terceira corresponde à investigação do processo discursivo. Logo, o material bruto que constitui nosso *corpus* empírico (as notícias de jornais brasileiros e argentinos sobre as escolas que participam do projeto PEIBF), precisa passar por um processo de dessurpencialização para poder configurar o *corpus* discursivo – nosso objeto de análise. A seguir apresentamos uma tabela que lista as notícias que compõem nosso *corpus* empírico.

| | Título | Jornal | Língua | País | Data da edição |
|---|--|---------------|---------------|-------------|-----------------------|
| 1 | Brasil e Argentina instalam escolas bilíngues em SC e RS | Folhhablu | Português | Brasil | 04/03/2005 |
| 2 | Brasil e Argentina inauguram escolas bilíngues | Terra online | Português | Brasil | 04/03/2005 |
| 3 | Brasil e Argentina abrem suas primeiras escolas públicas bilíngues | Folha online | Português | Brasil | 04/03/2005 |
| 4 | Escuelas bilingües en la frontera para chicos que hablan portuñol | Pagina 12/WEB | Espanhol | Argentina | 05/03/2005 |
| 5 | La Argentina y Brasil se unen en una frontera educativa | Lanacion.com | Espanhol | Argentina | 05/03/2005 |

O *corpus* discursivo é constituído de recortes – unidades discursivas em que se pode compreender o funcionamento discursivo. Recortar pressupõe que o objeto de análise varia segundo os diferentes tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção. Os recortes contêm sequências discursivas (SDs) que já mostram um encaminhamento da análise. As questões nortearam os recortes foram: quais são as dimensões e as funções simbólicas ocupadas pela LP ao se inscrever em um espaço de enunciação fronteiriço? Como as línguas significam no PEIBF?

Vale destacar que, no presente trabalho, observamos o funcionamento discursivo de duas materialidades linguísticas – pois três textos que compõem o nosso *corpus* estão escritos em língua portuguesa e dois, em língua espanhola. Assim sendo, temos um gesto institucional de promoção da língua portuguesa não só em outro estado-nação, como também em outra língua – no caso na língua nacional e oficial da Argentina. Será, portanto, nesta língua estrangeira, para nós brasileiros, que depreenderemos os vestígios linguísticos que apontam para um determinado funcionamento discursivo das coesões e confrontos simbólicos da língua portuguesa em um espaço de enunciação fronteiriço.

Os recortes foram organizados em dois blocos, cada qual agrupando quatro sequências discursivas que abrigam as temáticas: a) o hibridismo na área de fronteira; b) o bilinguismo na área de fronteira.

4.1. Bloco 1: Hibridismo na área de fronteira

SD1: [...] o objetivo é iniciar pela educação medidas que favoreçam a integração e o desenvolvimento regional, levando em conta o *aspecto híbrido da cultura nas áreas de fronteira*. (*Folhablu*)

SD2: [...] se *confunden* en esta ciudad las *palabras del portugués y del español, en un híbrido* que aquí todos parecen entender sin problemas: *el portuñol*. (*La nación*)

SD3: Y de la misma forma que la frontera entre Brasil y la Argentina está indicada en esta ciudad por pequeños monolitos dispuestos a la vera de una calle, también *son imprecisos los límites entre los idiomas de ambos países*. (*La nación*)

SD4: "Este es un día histórico. Vinimos a legitimar al *portuñol* con la mejor arma: la educación", dijo Rovira. (*La nación*)

Nas quatro sequências, a fronteira e a língua de fronteira (e, por conseguinte o sujeito fronteiriço) são significadas como híbridas; ele-

mentos que se mesclam, confundem-se. Esse translugar – que é a zona de fronteira – é marcado por uma prática linguística que é dividida e organizada pelo hibridismo.

Observa-se que o lugar político da língua portuguesa em um *espaço transfronteiriço* entra em relação com outras práticas linguísticas, no caso, o portunhol. Assim sendo, os limites geopolíticos não são suficientes para impedir ou conter o cruzamento das línguas de fronteira e dos sujeitos fronteiriços. De fato, sujeitos que não se enunciam pela língua portuguesa ou pela língua espanhola, mas pelo portunhol – prática linguística que deve ser legitimada. Ressaltamos, contudo, que, ao funcionar como a língua da fronteira, o portunhol tem legitimidade pelo modo de os fronteiriços significarem-no. Uma última observação merece destaque: o hibridismo é mais falado em espanhol do que em português – de fato um sintoma do hibridismo na área de fronteira.

Essa observação pode ser verificada na SD4, na qual a fala do então governador da província de Misiones, Carlos Eduardo Rovira, é citada. Ao inserir, no fio do discurso, a citação de governante, essa pode assumir caráter de autoridade, uma forma de conferir maior credibilidade ao texto jornalístico. Seria, portanto, o papel da escola legitimar o portunhol nesta área da fronteira argentina.

4.2. Bloco 2: Bilinguismo na área de fronteira

SD1: No programa, alunos da 1ª série de quatro escolas na região de fronteira (duas brasileiras e duas argentinas) passarão a ser *alfabetizados em português e em espanhol*. (*Folha Online*)

SD2: As instituições atuarão juntas na formação de uma unidade operacional, o que permitirá aos professores *vivenciar o bilinguismo que pretendem construir com as crianças*. A *capacitação dos docentes nos dois idiomas* será feita por técnicos dos dois países. (*Terra Online*)

SD3: "Los que vienen a nuestra escuela podrán *diferenciar ahora los dos idiomas* y aprenderlos bien", dijo a LA NACION Andrea Farías, maestra de uno de los tres grupos de primer grado [...]. (*La nación*)

SD4: La influencia del portugués es grande. Hasta ahora el modelo era homogeneizante, en las escuelas se les negaba que hablaran en portugués. Ahora queremos dejar de negar esa realidad, para que haya un *aprendizaje sistemático del portugués*, y que los fortalezca, explica Sandra Montiel, la coordinadora provincial del Programa de Enseñanza Común en escuelas de frontera. (*Página 12/WEB*)

A escola é uma instituição legitimada pelo estado para desenvolver políticas linguísticas. Nas sequências acima, observamos que é o papel das escolas desfazer o hibridismo da fronteira, separando as duas línguas e construindo o bilinguismo tão almejado: *alfabetizados em português e em espanhol, diferenciar ahora los dos idiomas, aprendizaje sistemático del portugués*.

Tenta-se desfazer o imbricamento e a ambiguidade entre as duas línguas. Uma das formas é estudá-las separadamente, em outros termos, é estudar paralelamente as duas línguas como forma de manter uma pretensão unidade de cada uma delas.

Nas quatro sequências, o hibridismo representado pelo portunhol é silenciado. Verificamos, portanto, uma identificação com outra matriz de sentidos, que o significa como, por exemplo, impuro, incorreto, desvalorizado. Esse cruzamento entre línguas resulta uma prática linguística a qual não se confere *status* oficial ou nacional, mas fronteiriço. Há, nos dois blocos, diferentes representações imaginárias do portunhol e das línguas oficiais de cada país.

Outros sentidos também podem ser depreendidos. Há uma memória que ecoa sentidos de zona de fronteira como uma linha, um limite de verificação do monolinguismo dos estados nacionais. A memória desse ideal monolíngue ainda trabalha, em certa medida, nos discursos nacionalistas, que desprezavam a existência de outras línguas, pois as viam como ameaça ao poder simbólico da unidade nacional por meio da língua oficial. Negava-se, até a implementação do PEIBF, que outras línguas – além da nacional/oficial – fossem faladas. No entanto, essa memória não deixa de promover seus efeitos, pois reaparece, por exemplo, marcadamente no seguinte trecho SD4: “Hasta ahora el modelo era homogeneizante, en las escuelas se les negaba que hablaran en portugués”.

5. *Considerações finais*

As ações de política educacional na zona de fronteira repercutem sobre a dinâmica das línguas em contato – um modo de intervenção do estado sobre essas áreas. No entanto, o projeto indica que há uma política de línguas que deriva da ação conjunta de dois estados. Dessa forma, há um transbordamento da língua vinculada apenas à unidade nacional, ou seja, à relação simbólica atribuída à língua com a ideia de nacionalidade.

Com o projeto das escolas de fronteira, assume-se a existência da língua nacional em solo vizinho, ou melhor, em um espaço de enunciação transfronteiriço. São apontadas novas formas de circulação das línguas que dizem e redizem os sentidos de encontro de dois estados. Nesse espaço de interseção, outro sentido de fronteira é construído pela organização de blocos econômicos, trata-se de “a fronteira do estado pós-moderno, um espaço supranacional, determinado por todos os tipos de relações além de suas margens territoriais” (STURZA, 2006, p. 31).

À medida que a língua portuguesa avança para além das fronteiras brasileiras, acaba por dividir outros espaços de enunciação com a língua espanhola. Outros sentidos são gerados nesta relação de contato e de disputa com a língua espanhola e também com o portunhol.

O projeto torna-se, portanto, uma forma de compreender a língua portuguesa além da história dessa língua no Brasil. Ou ainda, uma forma de produzir conhecimento linguístico sobre o português brasileiro fora do país, produzindo uma “brasilidade deslocada” (STURZA, 2006, p. 96)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: _____. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004b, p. 27-49.

_____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 63-82.

MECyT & MEC. *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*. Buenos Aires e Brasília, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

THOMAZ, Karina. M. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, v. 11, n. 21, jun. 2010.

STURZA, Eliana R. *Línguas de fronteira e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas*. 2006. 168f. Tese (Doutorado) – Unicamp. Campinas, 2006.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. O português como língua transnacional. In: __. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009, p. 13- 41.

ESQUADRÃO DA MODA INTOLERÂNCIA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

Verônica Barçante Machado (UFOP)

veronicabm2000@yahoo.com.br

1. Introdução

Atualmente, a moda pode ser entendida como um fenômeno presente na vida cotidiana que interfere direta ou indiretamente na sociedade. No mesmo momento em que se apresenta de forma extremamente sedutora, pode fazer com que as pessoas percam o seu estilo ou o encontro, tornando-se escravas de suas tendências. Isso acontece há anos e continuará acontecendo, pois os estilos fazem parte da rotatividade do mercado.

Filmes e programas televisivos são representações dessa realidade. Um exemplo disso é o programa de televisão do SBT “Esquadrão da Moda”, que é o objeto de estudo desse trabalho. Nesse *reality show* encontramos muitos dados relacionados ao preconceito de imagem e estilo de personalidade. Nele, Isabella Fiorentino e Arlindo Grund são os apresentadores que fiscalizam, durante duas semanas, uma determinada pessoa cujos familiares e amigos a inscreveram por não aguentarem mais seu modo versátil de se vestir. A linguagem é determinante: os apresentadores mostram francamente para o participante que ele se veste mal, que suas roupas são ridículas e que ele é motivo de risadas em muitos acontecimentos. No programa, as pessoas, muitas vezes, não estão cientes de que se vestem mal, choram pelas peças atiradas ao lixo, mas ao final, acabam aceitando a situação e continuam “felizes da vida” pela nova mudança. Enfim, mais uma pessoa que pode desencadear um valor diferente em sua vida, uma vez que a imagem é muito importante para a nossa representação no mundo.

O Programa Esquadrão da Moda foi escolhido para ser analisado, dentre tantos outros, devido ao fato de tratar do tema “moda” de forma extremamente preconceituosa. A ideia inicial para este estudo é a de que encontraríamos muitas expressões preconceituosas e intolerantes para serem demonstradas neste trabalho. Logo, objetiva-se descrever fatos e elementos de preconceito social e linguístico no programa. Para tal, é feita

uma exposição de algumas dessas expressões utilizadas pelos apresentadores do programa supracitado e do comportamento de seus participantes, relacionando preconceito e intolerância na linguagem com o ambiente da moda.

Essa pesquisa é fruto do trabalho monográfico intitulado “A intolerância e o preconceito linguístico no Programa Esquadrão da Moda”, no qual foram analisados 17 (dezesete) programas, totalizando, aproximadamente, sete horas de gravação.

2. *O objeto de estudo*

2.1. O Programa Esquadrão da Moda

O Programa Esquadrão da Moda é exibido geralmente às terças-feiras a partir das 21(vinte e uma) horas no Sistema Brasileiro de Televisão – rede aberta.

Esquadrão da Moda é um *reality show*, do formato original do programa *What Not to Wear*, dos canais *Discovery Home & Health* e *BBC*, que pretende repaginar o visual de seus participantes, ajudando-os a entender o que vestir e, principalmente, o que não devem usar. No Brasil, o programa é produzido pelo SBT e sua estreia foi em 3 março de 2009. O programa saiu do ar no mês de maio de 2011 (devido à gravidez da apresentadora Isabella Fiorentino) e retornou à programação da emissora em 21 de abril de 2012.

A *top model* e consultora Isabella Fiorentino e o *stylist* Arlindo Grund formam o casal de especialistas em moda que tem por missão ensinar aos participantes a se vestirem adequadamente e com estilo.

A inscrição do participante no programa é feita por parentes ou amigos que o consideram *sem estilo* ou que acham que ele *simplesmente se veste de forma inadequada*. Dessa forma, ele não fica sabendo que está inscrito e é inesperadamente abordado em uma armação feita pelos apresentadores em conjunto com quem os inscreveu.

Sem que os participantes percebam, eles são filmados durante duas semanas em cenas cotidianas, vestindo suas roupas que são consideradas *bregas* ou *inapropriadas*. Depois é feita uma abordagem inusitada pelos apresentadores, informando que eles farão parte do *reality show*.

Assim, a partir do momento em que eles aceitam a participar do *Esquadrão da Moda*, devem abrir mão de suas roupas, passar uma semana ouvindo conselhos dos apresentadores sobre moda e receber dez mil reais para renovar o guarda-roupa, além de ganhar uma mudança no visual: cabelo e maquiagem.

2.2. Os apresentadores

Isabella Fiorentino seguiu a carreira de modelo e consultora de moda. Atualmente, possui o *Workshop de Moda Isabella Fiorentino*, curso itinerante que percorre o Brasil. Além disso, tem uma coluna na revista *Estilo*, na qual comenta sobre moda e cuidados femininos e atua como apresentadora do programa *Esquadrão da Moda* do SBT junto com o *stylist* Arlindo Grund.

Desde 2010, Arlindo Grund ministra aulas de Produção para catálogo comercial de moda e Produção para Editorial de moda no *IED, Istituto Europeo di Design*. É um dos nomes mais procurados quando o assunto é estilo. Além de ser o responsável pelos editoriais e as capas das revistas *Marie Claire*, *Estilo*, *Boa Forma* e *Playboy*, o estilista ainda assina figurinos de diversas campanhas publicitárias clicadas por J.R. Duran e Fernando Louza.

3. Fundamentação teórica

3.1. Sociolinguística interacional

A sociolinguística interacional surge nesse trabalho como base teórica para que o comportamento linguístico e paralinguístico dos participantes e apresentadores do *reality show* “*Esquadrão da Moda*” sejam analisados como fontes potenciais de comunicação e para que ações e intenções de significado, comportamentos verbais e não verbais sejam compreendidos no contexto imediato.

Com base no arcabouço teórico da sociolinguística interacional, analisamos o comportamento não só dos participantes, mas também dos apresentadores do *reality show*.

Cabe à sociolinguística interacional ocupar-se da organização subjacente ao desempenho comunicativo, à descrição dos esquemas de conhecimento de diversas naturezas que os membros de uma comunidade de fala projetam, a partir de suas experiências, e que determinam suas estruturas de expectativas. Essas estruturas fazem parte da noção que os membros de uma comunidade têm de realidade e determinam o que eles inferem do discurso.

Os quadros e esquemas da interação são reconhecidos através de pistas linguísticas e paralinguísticas, ou seja, a maneira com que as palavras são ditas, e não apenas o que elas significam tais como: sinais não verbais, como direção do olhar, distância proxêmica, movimento corporal, gesticulação, voz, altura do som e ritmo. Tudo mencionado acima contribui para o significado que os falantes atribuem ao que está sendo comunicado direta ou indiretamente.

Goffman (1972) em “A situação negligenciada” explica que o comportamento linguístico é notadamente influenciado por variáveis sociais. Porém, paralelamente a essas variáveis, existe outra gama de características envolvidas na fala (semânticas, expressivas, paralinguísticas etc.), que fornecem uma nova leva de indicadores para se examinar essa fala.

O autor explica que capturar comportamentos gestuais associados ao falar é tarefa complicada, já que no gesto está também incluso o cenário material e humano; portanto o ambiente deve ser apresentado durante as análises. Para Goffman (1972), ao serem analisados tais materiais, além de levar em conta os atributos sociais, tais como idade e sexo, devem-se levar em conta os valores agregados a esses atributos. Para isso, é necessário se voltar para a ocasião social.

Eu definiria uma situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. De acordo com essa definição, uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado. (GOFFMAN, 1972, p. 17)

O autor ressalta que as situações sociais têm sido negligenciadas nas análises.

O contexto social interfere diretamente no comportamento dos interlocutores no momento da interação. Para Hymes (1978), competência linguística envolve necessariamente competência social, já que para inte-

ragimos de maneira aceitável, devemos ser capazes de produzir elocuições não somente gramaticalmente corretas, mas também apropriadas a cada situação.

Segundo Goffman (1979), aquele que tem sua caixa sonora em uso pode ser considerado o falante em uma interação, que ele também nomeia como animador. Considera-se, às vezes, um responsável pelas palavras ditas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam. Nesse caso, se lida com uma pessoa que ocupa uma identidade social específica. E além, disso, o indivíduo pode alterar o papel social que ele ocupa: “Quando se usa o termo ‘falante’, está frequentemente implícito que o indivíduo que anima está produzindo seu próprio texto e delimitando sua própria posição através dele: animador, autor e responsável são um só.” (GOFFMAN, 1979, p. 135)

Bateson (1972) procurou critérios comportamentais que pudessem indicar se um dado organismo é ou não capaz de reconhecer que os indícios emitidos por ele mesmo e por outros membros de sua espécie são sinais no zoológico de Fleishacker em São Francisco. O autor observou macacos brincando, envolvidos em uma sequência interativa na qual as ações ou sinais são semelhantes às de um combate. “Ora, esse fenômeno, o da brincadeira, só poderia ocorrer se os organismos participantes fossem capazes de algum grau de metacomunicação, isto é, de trocaram sinais que levassem a mensagem ‘Isto é brincadeira’.” (BATESON, 1972, p. 89)

Analisando a expressão ‘Isto é brincadeira’, tem-se o fato de que as ações não denotam o que aquelas ações que elas representam denotariam. Portanto, na brincadeira, são encontrados sinais que representam outros eventos.

Bateson (1972) ressalta duas peculiaridades próprias da brincadeira, a saber: uma é que as mensagens ou os sinais trocados durante a brincadeira são de algum modo não verdadeiros ou não intencionados; outra é que aquilo que é denotado por esses sinais é não existente.

O autor define um enquadre psicológico como que é (ou delimita) uma classe ou um conjunto de mensagens (ou de ações significativas). Ao incluir certas mensagens (ou ações significativas) dentro de um enquadre, outras mensagens são excluídas. E ao excluir certas mensagens, outras são excluídas.

Qualquer mensagem que defina um enquadre fornece ao receptor instruções ou auxílio para entender as mensagens que estão incluídas no enquadre.

Os quadres são comparados a molduras de quadros.

Toda essa questão de quadres e paradoxos pode ser ilustrada em termos de comportamento animal, em que três tipos de mensagens podem ser reconhecidas ou deduzidas: (a) mensagens do tipo aqui que estamos chamando de indícios de humor; (b) mensagens que simulam indícios de humor (na brincadeira, na ameaça, no comportamento historiônico etc.); e (c) mensagens que permitem ao receptor diferenciar entre indícios de humor e aqueles indícios que se assemelham a eles. A mensagem “Isto é brincadeira” é do terceiro tipo. Ela informa ao receptor que certas dentadas e outras ações significativas não são mensagens do primeiro tipo.

Portanto, a mensagem “Isto é brincadeira” estabelece um enquadre do tipo que pode facilmente precipitar um paradoxo: é uma tentativa de diferenciar, ou de traçar uma linha, entre categorias de tipos lógicos diferentes. (BATESON, 1972, p. 101)

3.2. O preconceito e a intolerância na linguagem

Marcos Bagno (2006), em seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, fala sobre o preconceito linguístico e como ele pode influenciar o pensamento e o comportamento das pessoas com relação à língua materna.

O autor afirma que há uma tendência geral das pessoas a lutarem contra as várias formas de preconceito existentes, porém essa tendência não chega a atingir o preconceito linguístico. Esse é alimentado pelos meios de comunicação, tais como revistas, televisão, rádio, livros e manuais, que pretendem ensinar o que é “certo” ou “errado” na língua. Os próprios brasileiros têm uma imagem errônea e preconceituosa a respeito da língua que é falada no país.

Marli Quadros Leite, em seu livro *Preconceito e intolerância na linguagem*, trata do tema anunciado no título, fazendo uma distinção entre preconceito e intolerância e algumas de suas formas de manifestação, especialmente na mídia.

Leite (2008) comenta que a linguagem é, para o homem, uma representação de sua subjetividade. A autora ressalta que por detrás de uma atitude linguística existe uma atitude social, na qual todo falante demons-

tra sua ideologia. Para ela, o preconceito é, a princípio, uma opinião, que pode acabar levando o indivíduo à intolerância.

À primeira vista, pode-se dizer simplesmente que as palavras *preconceito* e *intolerância* são sinônimas. Um exame um pouco mais detido, contudo, pode mostrar que preconceito é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à *intolerância*, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de *intolerância* é o de ser um *comportamento*, uma *reação explícita* a uma ideia ou opinião contra a qual se pode objetar. [...] Um *preconceito*, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica. (LEITE, 2008, p. 20)

Segundo Leite (2008), o preconceito tem a ver com o gosto de cada um, que é um não gostar sem razão, uma discriminação silenciosa que um indivíduo pode ter com relação à linguagem do outro sem uma ação discursiva do fato rejeitado, do que poderia ser certo ou errado. Já a intolerância necessariamente é ruidosa, explícita, nasce de julgamentos e é manifesta por um discurso metalinguístico.

4. *Procedimentos metodológicos*

O objeto de estudo deste trabalho é o Programa Esquadrão da Moda. A análise que realizamos consiste em, inicialmente, descrever fatos e elementos de preconceito social e linguístico no universo da moda e, especificamente: (i) descrever algumas das expressões preconceituosas dos apresentadores do *reality show* do SBT; (ii) descrever o comportamento dos participantes do *reality show*, relacionando preconceito e intolerância na linguagem com o ambiente da moda.

Para realizar essas descrições, foram selecionados como *corpus* dois programas, totalizando, assim, uma hora e cinquenta minutos de gravação. Serão apresentadas e analisadas nesse trabalho algumas das principais expressões preconceituosas encontradas nos referidos programas. Utilizaremos, para esse estudo, as teorias da sociolinguística interacional e os conceitos de preconceito e intolerância na linguagem apresentados pelos autores Bagno (2006) e Leite (2008).

5. *Análise dos dados*

O foco central de análise foi a interação entre os apresentadores e as participantes, especialmente a fala dos apresentadores. Porém, foram

encontradas também falas preconceituosas de parentes e amigos das participantes.

5.1. Programa 1: EZELISE CROCCO (04.01.2011, 44 min)

A participante Ezelise gosta de se vestir à moda cigana. Ela se afirma minimalista, ou seja, não segue a moda, tem seu próprio estilo. Durante o vídeo, ela diz que não se importa muito com a moda; para ela, moda é uma coisa que deve fazer bem, dar conforto. A participante desenvolveu um estilo próprio, que afirma ser um pouco esotérico.

A abordagem é feita em um bar temático de São Paulo, com Arlindo Grund se vestindo de adivinho e Isabella Fiorentino falando com ele sobre as roupas da participante através de um ponto no ouvido.

Apresentam-se, a seguir, exemplos de fala preconceituosa e intorante exibidos nesse programa.

(1) 1. Isabella: “*Toda trabalhada na cafonice.*” (01.36) [ECO1]

Nesse momento do programa, está sendo apresentada uma imagem da participante vestindo uma saia trabalhada manualmente. Isabella, Arlindo, a cabeleireira Vanessa e o maquiador do programa Cintra estão reunidos analisando imagens de Ezelise.

Para dar um tom de comédia ao que está sendo dito, cada pessoa presente na interação, diz uma coisa e o outro falante completa a frase. Esse revezamento dos turnos de fala, de acordo com Goffman (1972), é o que dá dinamicidade ao discurso. Os primeiros a falarem, Arlindo e Vanessa, o fazem sobre o trabalho manual feito na saia. Isabella, ao utilizar seu turno de fala, diz que a saia é trabalhada na *cafonice*. Ela quebra a expectativa dos ouvintes, porque não fala sobre o trabalho manual da saia, mas diz que ela é feita na *cafonice*. Portanto, não adianta a saia ter tantos trabalhos manuais e até mesmo ter custado caro, se o trabalho é *cafo-na*.

(2) 3. Arlindo: “*A impressão que eu tenho é que ela passou em uma feirinha hippie. Só que ela passou nas piores bancas.*” (01.38) [ECO1]

4. Vanessa: “Só que ela passou na xepa da feirinha hippie.”
(01.40) [ECO1]

Enquanto analisam as imagens da participante, Arlindo e Vanessa desvalorizam a cultura *hippie*, da qual a Ezelise se diz adepta. Para eles, a participante escolheu o que de pior a cultura *hippie* poderia oferecer. Segundo o dicionário Aurélio, a xepa seria “*mercadorias que sobram da venda diária nas feiras livres, e que, quando perecíveis, são dadas ou oferecidas a baixo preço*”. A escolha do léxico *xepa*, nesse caso, foi feita de forma a desvalorizar ainda mais as escolhas da participante. O tom geral é de deboche.

(3) 14. Isabella: “Pois é, a gente até acha divertido essa vib hippie...”
(07.06) [ECO1]

Isabella, enquanto diz isso, balança a cabeça de um lado para o outro e mexe com os braços de forma a ilustrar com gesto o seu discurso. Porém, na hora em que a apresentadora utiliza a expressão *vib hippie*, o faz em um tom de desprezo. Mais uma vez, percebe-se, uma total desvalorização da cultura *hippie*. Para Isabella, roupas desse tipo não servem para a participante. Pelo contexto, é como se a insinuação fosse: *É divertido, mas você não deve levar tão a sério, nem usar esse tipo de roupa.*

(4) 17. Irmão: “... E vou mostrar uma das coisas que é meu trauma desde a infância: o guarda-roupa dela. Uma saia como essa; pode um negócio desses?” (08.08) [ECO1]

Com um preconceito direto e de forma descontraída (mas irônica), o irmão de Ezelise diz que as roupas dela o traumatizaram. Ele afirma isso apresentando o guarda-roupa da participante. Trauma, segundo o dicionário Aurélio (1986) é uma “*desagradável experiência emocional de tal intensidade, que deixa uma marca duradoura na mente do indivíduo*”. Ou seja, nota-se ironia e exagero na expressão. O irmão de Ezelise utilizou a palavra trauma para dar tom de exagero ao que ele estava afirmando. Nesse caso, também é válido o conceito de Batenson (1972) de “*Isto é brincadeira*”, onde ele está, de forma descontraída, afirmando ou insinuando o quanto as roupas da irmã o incomodam.

(5) 30. Arlindo: “Fizeram o teste do pezinho no hospital em você? Ou você bebeu água da placenta?” (02.12) [ECO2]

Nesse caso, Arlindo insinua com sua frase que Ezelise possui algum problema (provavelmente mental) que não foi detectado na infância. Ele se utiliza da mensagem “Isto é brincadeira” para afirmar ou insinuar que considera a participante burra na hora de fazer suas escolhas de vestuário. O apresentador diz isso de forma irônica, tentando dar um tom de brincadeira, como quem está ensinando uma lição. Para falar, ele muda o tom de sua voz, especialmente para enfatizar a última frase.

5.2. Programa 2: ANA PAULA MARTINS (11.01.2011, 45 min)

A participante Ana Paula gosta de se vestir de forma clássica, devido ao seu trabalho de economista. Ela afirma que não gosta de gastar muito com roupas e está sempre economizando na hora de comprar. Ana Paula sempre é chamada a atenção no trabalho por causa de seu vestuário.

Os amigos dizem que a economista é jovem e se veste mal, atrapalhando, assim, suas chances de arrumar um namorado. Nota-se que há uma preocupação saudável por parte dos amigos da participante com sua imagem e seu bem estar.

A seguir, são apresentados dados de preconceito e intolerância encontrados no programa desse dia.

(1) 52. Arlindo: “Economiza tanto e economiza no bom gosto.” (06.27) [APM1]

Com isso, Arlindo faz uma brincadeira (noção de Bateson (1972) “Isto é brincadeira”) devido ao fato de a participante ser economista. Nesse momento, estava em pauta o fato de a participante ter o costume de comprar coisas na promoção. Arlindo quebra as expectativas dos ouvintes dizendo que Ana Paula economiza *no bom gosto*, ao invés de dizer que ela economiza *dinheiro*. Sendo assim, ele consegue criar um efeito de humor. Com essa afirmação, Arlindo passa a mensagem que deseja: insinua que a participante é *brega* também pelo fato de comprar somente roupas baratas nas lojas. Há preconceito com relação às roupas que são mais baratas ou compradas em promoção. A insinuação que os apresentadores fazem é que essas roupas geralmente não são *bonitas*.

- (2) 61. Arlindo: “*O pecado é tão grande que só ajoelhando no milho mesmo pra poder passar esse pecado.*” (10.23) [APM1]

Essa frase de Arlindo veio após o depoimento de uma amiga de Ana Paula em que ela conta que a participante foi chamada à atenção no trabalho pelo fato de “*pecar*” muito nas roupas. O apresentador aproveita a deixa e se utiliza do léxico “*pecar*”, para dizer o quão *errado* a participante tem se vestido. Segundo o dicionário Aurélio, pecar seria “*faltar a uma regra moral, a um dever social.*” Para a amiga da participante, o léxico “*pecar*” teria o sentido de “*cometer um erro de escolha*”; o que no caso, seria escolher roupas inapropriadas. Arlindo faz alusão a um antigo castigo aplicado a quem cometia faltas, que seria se ajoelhar no milho. É como se a participante devesse ser punida pelo seu *mau gosto* ou por esse “*pecado*”.

- (3) 63. Arlindo: “*Ô Patrícia, o que é que tem a sua amiga pegar um lençol de um motel e fazer um vestido? Não vejo problema nenhum!*” (11.11) [APM1]

Nesse momento, o vídeo apresenta a amiga de Ana Paula mostrando um vestido que a participante sempre costuma usar em festas. Arlindo compara o vestido dela a um lençol de motel. Ele se utiliza da noção de Batenson (1972) “*Isto é brincadeira*”. O tom que o apresentador utilizou foi irônico e a mensagem que ele quis passar para os ouvintes foi de que o lençol de motel, assim como o vestido da participante, são coisas *vulgares* e *feias*. Arlindo franze as sobrancelhas ao dizer isso, fazendo uma espécie de representação teatral exagerada, para mostrar claramente que está sendo irônico. O que ele quer dizer, pelo contexto e em outras palavras, realmente é: *A participante Ana Paula vai a todas as festas com um vestido que parece um lençol de motel.*

- (4) 65. Arlindo: “*Quanto você pagou por isso?*” (00.30) [APM2]

Isabella: “*Aliás, você pagou por isso?*”

Arlindo diz isso segurando um par de botas brancas da participante. O tom do apresentador é de recriminação e ironia, a insinuação é de que as botas não valem nada por serem muito *bregas*. Ao utilizarem e enfatizarem o termo *isso* e não *botas*, os apresentadores desvalorizam as botas da participante, que eles consideram *feias*. O tom que Isabella usa é

de surpresa (tom teatral) por saber que alguém gastaria dinheiro, especificamente, com aquelas botas.

(5) 79. Isabella: “Porque que você gosta de usar? Porque você gosta disso? Você acha bonito mesmo?” (08.24) [APM2]

Enquanto faz essa pergunta, Isabella segura uma blusa de frio rosa com pelúcia na gola. Ela estica as mangas da blusa e utiliza um tom de surpresa (teatral) quando a participante afirma gostar da peça. A mensagem implícita que a apresentadora passa é a de que não é possível que alguém ache aquela peça bonita e ela quer se certificar disso. Isabella tenta, com essa frase, convencer a participante do absurdo do seu gosto. A apresentadora faz sua afirmação encarnando a autoridade em moda, representando um papel social no programa (noção de responsável de Goffman (1972)).

6. Considerações finais

O presente estudo consistiu em buscar e analisar elementos de preconceito e intolerância na interação entre os apresentadores e os participantes do programa televisivo Esquadrão da Moda. Procuramos nos focar nos dados das falas dos apresentadores Isabella Fiorentino e Arlindo Grund, embora, fossem encontrados elementos de preconceito e intolerância também em outras personagens do programa, tais como parentes e amigos das participantes.

Nos dois programas analisados que totalizaram uma hora e cinquenta minutos horas, foram encontradas 83 ocorrências de preconceito e intolerância. Dentre elas, 50 contêm falas do apresentador Arlindo Grund, 29 da apresentadora Isabella Fiorentino e 4 de outros (parentes, amigos dos participantes e produção do programa).

Durante grande parte dos programas, os apresentadores agem como se estivessem em um grande palco de teatro: eles utilizam palavras que denotam um desprezo exagerado pelo do *mau gosto* dos participantes, mudam a entonação da voz e fazem gestos teatrais para afirmar e convencê-los de que eles realmente são *bregas* e/ou *cafonas*.

Um ponto interessante a ressaltar é que Arlindo e Isabella sempre alternam seus turnos de fala: um sempre completa o que o outro diz. A

alternância dos turnos de fala dos apresentadores é sincronizada, parecendo combinado.

A ironia também é um componente efetivamente presente. Os apresentadores sempre fazem questão de deixar claro para os participantes o quanto a forma de vestir deles é desagradável. Eles o fazem, muitas vezes, através de mensagens implícitas em suas falas.

As frases utilizadas por Arlindo Grund são notadamente mais ferinas do que as de Isabella Fiorentino; a todo o momento ele associa o que considera *mau gosto* a algum tipo de problema mental que o participante provavelmente seria portador.

Tanto durante a narração do programa quanto durante as falas dos apresentadores, a *cafonice* é tratada como se fosse uma doença grave que deve ser curada o mais rápido possível.

Tudo isso é feito com um toque de bom humor, para dar ao programa certa leveza e irreverência. É válida, nesse caso, a noção de “Isto é brincadeira” de Batenson (1972). A mensagem dos apresentadores é a de que eles estariam fazendo uma “*brincadeira*”, o que faz com os participantes levem na esportiva os ataques ao seu gosto. Porém, o preconceito é direto e o tom é irônico, e a dúvida fica no ar se realmente “Isto é brincadeira?”.

Para criticar os participantes ou até mesmo dizer o que combina ou não no vestuário deles, os apresentadores encarnam a noção de Goffman (1979) de “responsável”, ou seja, eles representam o papel social de profissionais na moda e, com essa autoridade em mãos, dizem aos participantes o que seria apropriado ou inapropriado para se vestir. Há, porém, um abuso dessa autoridade. Arlindo Grund e Isabella Fiorentino chamam os participantes de *cafons*, dizem que suas roupas são *feias* e de *mau gosto*, dentre outras ofensas.

Um ponto interessante a ressaltar é que os participantes, na maioria das vezes, aceitam passivamente as afirmações e as ofensas dos apresentadores. Isso ocorre devido a dois possíveis fatores: o primeiro, seria que eles estão diante de *autoridades em moda* e, portanto, acreditam no discurso dos apresentadores de que eles estão se vestindo *de forma incorreta*. Outro motivo pelo qual os participantes aceitam, na maioria das vezes, passivamente, os conselhos e ofensas dos apresentadores, poderia residir no fato de que eles estão em rede nacional e se sentem constrangidos por esse fato.

Como foi dito anteriormente neste trabalho, qualquer forma de preconceito e intolerância se origina em um preconceito social. A maneira com que as pessoas se vestem reflete sua imagem diante dos outros e o vestuário é uma forma de se afirmar no mundo. Porém, fica o questionamento nesse trabalho: até que ponto as pessoas devem deixar de lado as roupas ou os estilos de que gostam apenas para satisfazer aos desejos dos outros ou até mesmo da sociedade, que cobra delas as roupas ditas *apropriadas*? As participantes estava se sentindo bem com suas roupas, até o momento em que pessoas do seu círculo social – incomodadas demais com seu vestuário – resolveram inscrevê-las no programa. É preciso deixar bem claro que a iniciativa de mudança não partiu das participantes, mas de pessoas de seu convívio, que não aguentavam mais passar por constrangimentos e/ou preconceitos sociais por causa das roupas que estes participantes usavam.

Enfim, o preconceito e a intolerância estão presentes em diversos momentos do programa analisado, parecendo até ser a intenção daqueles que o apresentam, pois evidenciam o lugar “privilegiado” que ocupa a pessoa que “anda na moda” diante do papel social exercido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARLINDO Grund. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Arlindo_Grund>. Acesso em: 27-03-2011.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 46. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BATENSON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Pedro Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 85-106.

BIOGRAFIA de Isabella Fiorentino. Disponível em:

<<http://celebridades.wa3.com.br/bio/isabella-fiorentino.html#ixzz1Hqk8J8wt>> Acesso em: 28-03-2011.

CAMILI E LIAISON. *Esquadrão da Moda SBT*.

<<http://www.caimiliaison.com.br/news/2/esquadrao-da-moda-sbt>> Acesso em: 28-03-2011.

ESQUADRÃO da Moda. Disponível em:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Esquadrão_da_Moda_\(SBT\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Esquadrão_da_Moda_(SBT))>. Acesso em: 28-03-2011.

ESQUADRÃO da moda. Disponível em:
<<http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/videos/>> Acesso em: 16-10-2011.

ESQUADRÃO da Moda. O Programa. Disponível em:
<<http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/oprograma/>> Acesso em: 27-03-2011.

ESQUADRÃO da Moda. Os apresentadores. Disponível em:
<<http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/apresentadores/>>. Acesso em: 27-03-2011.

ESQUADRÃO da Moda. SBT. Brasil: Isabella Fiorentino, Arlindo Grund – Originalmente BBC. What not to Wear, 2009.

GASTALDO, Édison. (Org.). *Erving Goffman, desbravador do cotidiano*. Porto Alegre: Tomo, 2004.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 9-75.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Pedro Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-20.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário Aurélio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ISABELLA Fiorentino. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Isabella_Fiorentino>. Acesso em: 28-03-2011.

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Pedro Telles. GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

**ESTRUTURA FONOLÓGICA
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
E DA LÍNGUA PORTUGUESA:
QUESTÕES SOBRE A (IN)DEPENDÊNCIA
NA ESTRUTURA LINGUÍSTICA**

Robervaldo Correia dos Santos (UFRB)

bem_fsa@hotmail.com

Geisa Borges da Costa (UFRB)

geicosta@ufrb.edu.br

1. Introdução

Desde o século XX, mais especificamente na década de 60, as línguas de sinais receberam status linguístico a partir dos estudos pioneiro do linguista americano Stokoe (FERREIRA, 2010).

Em 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei 10.436, que tornou a língua brasileira de sinais (doravante libras), como língua oficial da comunidade surda brasileira. Em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto 5.626, que regulamentava a referida lei.

Apesar da regulamentação, existe a ideia, socialmente construída, de que a libras não é língua natural e que há uma correlação de dependência com a língua portuguesa. Diante disso, este trabalho pretende investigar o seguinte problema: haverá uma relação de dependência da libras com a língua portuguesa (doravante LP), ao menos no que tange ao sistema fonológico? Algumas hipóteses levantadas aqui são: a) não há essa dependência, uma vez que os sistemas fonológicos das duas línguas são distintos; b) a estrutura fonológica da libras tem propriedades que estão presentes em qualquer língua natural.

O objetivo deste trabalho é reafirmar que a libras possui estrutura fonológica própria e independe da LP, desmistificando a ideia de que a libras é uma versão sinalizada da mesma. Daí, a importância deste trabalho: divulgar a autonomia da libras enquanto língua, favorecendo o processo de inclusão social da pessoa surda.

O trabalho estrutura-se da seguinte forma: o primeiro tópico discute o status linguístico das línguas de sinais e da libras; o segundo, os aspectos fonológicos da libras; o terceiro, alguns aspectos fonológicos da LP. Por fim, realizar-se-á uma análise dos aspectos fonológicos das lín-

guas em questão. Este trabalho baseia-se nas considerações teóricas de autores como Ferreira (2010); Gesser (2009); Silva (2009) e Quadros (2004).

2. *Status linguístico das línguas de sinais e da libras*

As línguas naturais e artificiais fazem parte da linguagem. No entanto, as línguas artificiais se diferem das línguas naturais, pois, “consideram-se “artificiais” as línguas construídas e estabelecidas por um grupo de indivíduos com algum propósito” (GESSER, 2009, p. 12), como por exemplo: o esperanto. As línguas naturais surgem naturalmente em meio a uma comunidade, pelo próprio contato dos falantes com a língua de sua cultura, como cita Lopes, referindo-se às línguas naturais e à cultura.

Assim, as línguas naturais não são um decalque nem uma rotulção da realidade; elas delimitam aspectos de experiências vividas por cada povo, e estas experiências, como as línguas, não coincidem, necessariamente, de uma região para outra (LOPES, 2001, p. 22).

Sendo assim, percebe-se que as línguas naturais têm amplas ligações com a cultura do povo que a produz, o que é diferente com as línguas artificiais, as quais são apenas um sistema de comunicação restrito para atender necessidades específicas de um povo. E o aspecto diferencial mais relevante entre elas é a estrutura existente nas línguas naturais, que é formada por sistemas linguísticos, como: fonético e fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Considerando as diferenças entre línguas naturais e artificiais, podemos dizer que “as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma serie de característica que lhes atribuem caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS, 2004, p. 30). Assim, as línguas de sinais se situam entre as línguas naturais, com estruturas próprias, permitindo ao falante se expressar de acordo as necessidades.

3. *Aspectos fonológicos da libras*

As línguas naturais humanas se diferenciam da linguagem dos animais. Elas, as línguas naturais, se deixam decompor em unidades menores que as constitui. A libras, enquanto língua natural, possui as mesmas peculiaridades que as demais línguas naturais. Assim, é possível de-

compor a estrutura da libras em unidades menores que a compõe, possibilitando uma análise mais detalhada da língua.

A estrutura da libras deixa-se decompor tanto em nível textual/frasal como nos aspectos lexicais, morfológicos e fonológicos. Para esta análise, teremos como base as investigações clássicas dos estudos linguísticos da libras através de trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros como Ferreira (2010) e Quadros (2004) que, por sua vez, basearam-se em estudos de outras línguas de sinais.

Segundo Ferreira (2010), fazendo referência aos trabalhos de Klima e Bellugi (1979), assim “como as línguas orais, as línguas de sinais exibem a dupla articulação, isto é, unidades significativas ou morfemas, constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significados ou fonemas”. Segundo essa autora, a estrutura fonológica das línguas de sinais se organiza a partir de parâmetros visuais. Para Klima e Bellugi (1989 *apud* FERREIRA, 2010, p. 35-36), as principais diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais estão “em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais, e a simultaneidade, que é característica básica das línguas de sinais”.

Segundo esses autores referidos por Ferreira (2010), a estrutura fonológica da libras constitui-se a partir de parâmetros que se combinam com base na simultaneidade. A configuração da(s) mão(s) (CM), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M) são parâmetros primários, e a região de contato, a orientação da(s) mão(s) e a disposição da(s) mão(s) são parâmetros secundários. No entanto, em seus trabalhos, Ferreira considera o parâmetro orientação das mãos como parâmetro primário na libras, salientando também a importância da expressão facial e o movimento do corpo, que são componentes não manuais.

Seguindo princípios universais das línguas naturais, as unidades dos parâmetros principais da libras equivalem aos fonemas nas línguas orais. Cada parâmetro dispõe de unidades mínimas distintivas para juntos formarem os sinais. Sendo assim, realizando-se a troca de uma unidade mínima que compõe o sinal, ter-se-á como consequência a mudança do sinal e de significado. Observa-se essa mudança em cada um dos pares de sinais apresentados a seguir, mudando apenas um par mínimo na composição de cada sinal. Vejamos os sinais *pedra/queijo*, *aprender/sábado*, *trabalhar/vídeo* e *justiça/marionete*:



(QUADROS, 2004. p.52)

A *configuração da(s) mão(s)* são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização dos sinais. A autora apresenta 46 configurações de mãos para libras e cada uma delas é um elemento distintivo. Os sinais referentes à *pedra* e *queijo* diferem quanto ao significado apenas no que tange a (CM), enquanto que as unidades dos outros parâmetros se mantem inalteráveis.



(QUADROS, 2004. p.52)

O *ponto de articulação* é o espaço onde os sinais são articulados, e que podem ser dois. Um no espaço em frente ao corpo, e o outro em uma região de contato do próprio corpo. Segundo Ferreira:

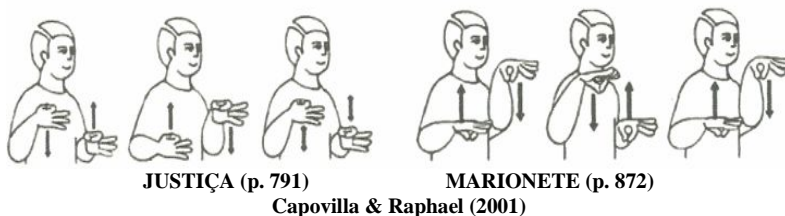
Os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem, muitas vezes, a um campo semântico específico, organizados a partir de características icônicas. O que se refere à visão é realizado perto dos olhos; o que se refere à alimentação, perto da boca; o que se refere a sentimentos, perto do coração; o que se refere a raciocínio, perto da cabeça (FERREIRA, 2010, p. 38).

Os sinais *saber*, *entender*, *difícil* e *esquecer*, por exemplo, são realizados no ponto de articulação próximo à cabeça. Os sinais referentes a *sábado* e *aprender* demonstram o contraste do ponto de articulação, caracterizando que cada (PA) tem um valor também distinto e relevante nas atribuições de significados.



(QUADROS, 2004, p. 52)

O *movimento*, segundo Ferreira (2010), é um parâmetro complexo. Sendo assim, para nossa finalidade aqui, limitar-nos-emos, apenas, a um exemplo que comprove contraste desse parâmetro em um sinal, dando-lhe significado diferente. Os sinais para *trabalho* e *vídeo* se diferem no contraste de uma unidade mínima do parâmetro de movimento e são diferentes para cada um dos sinais apresentados.



Capovilla & Raphael (2001)

A *orientação da(s) mão(s)*, considerada por Ferreira como parâmetro primário, diz respeito à direção que a palma da mão aponta na realização do sinal. No entanto, segundo a autora, ainda é muito polêmica, entre os pesquisadores da área, a questão de considerar ou não este parâmetro como primário. Os sinais *justiça* e *marionete* se diferenciam quanto ao parâmetro de orientação da(s) mão(s). No sinal de *justiça*, as palmas das mãos se direcionam para os lados (contralateral), e no sinal *marionete*, a direção das palmas das mãos é para baixo.

Segundo Ferreira (2010):

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (FERREIRA, 2010, p. 41).

Na análise dos parâmetros primários que constituem os sinais, observamos que a troca de pares mínimos contribui para a mudança de sinais e de significados. Para a autora, é imprescindível que, na estrutura e formação dos sinais, seja considerado não apenas os parâmetros primários, mas também, todos os aspectos, secundários e não-manuais, que contribuem para a composição semântica dos sinais. Segundo Ferreira (2010):

Dessa forma, os estudos linguísticos estarão mostrando também as especificidades próprias de uma língua de sinais, o que impossibilita o seu uso concomitantemente ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas. A estrutura conceitual e subjacente a cada uma das línguas (oral e de sinais) é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos do pensamento. Isto torna difícil o ato de concatenar e pensar ideias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo (FERREIRA, 2010, p. 15-16).

Percebe-se que é extremamente complexo e talvez impossível ao ser humano processar em seu cérebro a estrutura conceitual de duas línguas de modalidades diferentes (língua oral e língua de sinais) simultaneamente. A tentativa de se expressar em ambas as línguas ao mesmo tempo, provavelmente, faria com que a estrutura de uma dessas línguas prevalecesse sobre a outra.

4. Aspectos fonológicos da LP

Esta seção tratará de alguns aspectos fonológicos da língua portuguesa para mostrar como funcionam alguns constituintes fonético e fono-

lógicos e contrastar com os aspectos fonológicos da libras, apresentando as distinções entre elas. Para isso, vejamos alguns conceitos de fonética e fonologia:

Cabe a fonologia explicar o porquê de os falantes de alguns dialetos do português brasileiro considerarem como sendo o mesmo som as consoantes da palavra carta [ˈkarta] e [ˈkaRta], muito embora elas tenham pronúncias diferentes, sendo articulatória, acústica e perceptualmente distintas (SILVA, 2009, p. 18).

A fonologia é responsável pela interpretação dos resultados apresentados pela fonética (cf. CAGLIARI, 2002, p. 18). Assim, a fonética é responsável por estudar a parte física e articulatória da produção dos sons da fala humana. “A fonética é a ciência que apresenta os métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons da fala” (SILVA, 2009, p. 23). Recorreremos à fonética, que estuda a parte física e articulatória dos sons da fala, apenas, quando se fizer necessário para uma descrição fonológica.

Assim, enquanto a fonética é descritiva, a fonologia é explicativa, interpretativa e sua análise baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, ou seja, na função linguística que eles desempenham nos sistemas de sons das línguas naturais.

A unidade mínima fonológica é o fonema que, por sua vez, é constituído de traços distintivos. O fonema por si só é desprovido de significado, no entanto por possuir traços distintivos exerce a função de distinguir palavras, como por exemplo, as palavras “gola/cola” e “mala/bala” que se diferenciam apenas em uma unidade mínima fonológica em cada palavra, /ˈgɔla/ e /ˈkɔla/, /ˈmala/ e /ˈbala/. Esses traços distintivos são as propriedades físicas da articulação do som da fala. Por exemplo, os fonemas /g/ e /k/ se distinguem na propriedade de vozeamento, em que foneticamente [g] é uma oclusiva velar vozeada e [k] é oclusiva velar desvozeada. Os traços distintivos são: o modo de articulação, o lugar de articulação, o vozeamento e a nasalidade.

Assim, o fonema, é composto por essas propriedades que se opõem, pois, sem a oposição desses traços não há fonema. Segundo Lopes,

a diferença fonética entre /t/ e /d/ é analisável em unidades fonéticas mínimas, discrimináveis sobre um mesmo eixo; no nosso exemplo /t/ e /d/ se opõem a partir das unidades fonéticas mínimas polares, *surda* vs *sonora*, discriminadas sobre o eixo da sonoridade (LOPES, 2001, p. 127).

Percebe-se que a diferença entre /t/ e /d/ se dá, apenas, em uma unidade mínima. Nas palavras “tia” e “dia” a cadeia sonora é idêntica, apresentando, também, fonemas distintos pelo contraste em ambiente idêntico.

Quando se tem um par de palavras em que há similaridade sonora e que não seja possível fazer o contraste em ambiente idêntico, ou seja, exista mais de uma diferença nos seguimentos das palavras, faz-se uma análise por contraste em ambiente análogo. Há contraste em ambiente análogo quando duas palavras de cadeia sonora similar e de significado diferente distinguem-se em mais de um fonema.

Portanto, o par de palavras “sumir / zunir” demonstra o contraste em ambiente análogo entre [s] e [z] em posição inicial. Outros exemplos seriam “sapato / zapata”; “sambar / zombar”. Eventualmente encontraríamos o par de palavras “cinco / zinco” que demonstra o contraste em ambiente idêntico entre [s] e [z] em posição inicial. Portanto, os indícios do status de fonema dos seguimentos [s] e [z] foram apontados pelo contraste em ambiente análogo – “sumir / zunir” – e confirmados por um par mínimo – “cinco / zinco” – que demonstra o contraste em ambiente idêntico (SILVA, 2009, p. 126-127).

Isso ocorre em palavras com significados diferentes. Todavia, existem casos em que ocorrem variações dos fonemas, mas essas variações não significam mudanças nas palavras, temos então, um alofone. Alofones são variações diferentes para um mesmo fonema, por exemplo: na palavra “tia” ocorre variações no fonema /t/ que pode ser pronunciado como [t \square] ou [t] dependendo do contexto, por isso são chamados variantes posicionais. Quando não dependem do contexto temos, então, variantes livres como nas palavras “ch[\square]colate” e “ch[o]colate”, que depende de fatores extralinguísticos.

Na LP, segundo Cagliari (2002, p. 38), “o fonema /t/ realiza-se com o alofone [t \square], diante de /i/ e com [t], nos demais casos”. Para representar a perda do contraste fonêmico na transcrição fonológica, utiliza-se o arquifonema.

A neutralização fonêmica ocorre quando há variação de um seguimento da palavra sem que esta mude seu significado. As palavras “mês”, “paz” e “gordo”, por influências extralinguísticas e do contexto, podem variar. Para essas palavras, a depender do dialeto, há possibilidades de diferentes realizações sem mudança de significado, podendo ser pronunciada como [ˈmes] ou [ˈme \square], cuja representação fonológica é /ˈmeS/, [ˈpas] ou [ˈpa \square], /ˈpaS/ e [ˈgo \square du] ou [ˈgo \square du], /ˈgoRdo/. Isso

no contexto de final de sílaba, não se aplicando, por exemplo, no início de palavras.

Assim, percebe-se, nessa breve análise, que a LP em seus aspectos fonológicos é uma língua que se deixa analisar em unidades mínimas, mostrando, com isso, que inquestionavelmente é uma língua natural e independente no que tange os seus aspectos estruturais.

É perceptível, também, que, apesar do aspecto predominantemente linear da LP no nível fonológico, para realização de um fonema, apresenta-se uma simultaneidade na produção dos feixes distintivos em níveis fonéticos, ou seja, ocorrem ao mesmo tempo à articulação do modo, lugar, vozeamento e a nasalidade.

Sendo assim, pode-se afirmar que uma característica importante das línguas naturais é o fato de estas poderem ser analisadas em unidades menores, conforme visto, tanto a libras quanto a LP, na estrutura fonético-fonológica.

5. Considerações finais

As análises realizadas sobre ambas as línguas, no que tange aos aspectos fonológicos, indicam que não há dependência da libras em relação à língua portuguesa (LP), uma vez que os sistemas fonológicos das duas línguas são distintos, principalmente quanto à característica básica de simultaneidade na realização dos fonemas para a formação de sinais da libras, e a linearidade na realização dos fonemas para a produção das palavras na LP.

A estrutura fonológica da libras possui propriedades que estão presentes em qualquer língua natural, como por exemplo, a propriedade de distinção entre os fonemas que se contrastam para formarem diferentes sinais, afirmando, assim, a sua condição de língua natural.

Este trabalho reafirma que a libras tem estrutura fonológica própria que se organiza a partir de parâmetros visuais, com “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos” (Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002), não sendo aceitável a ideia de que a libras é uma versão sinalizada da LP. A insistência de alguns ouvintes em não aceitar a libras como uma língua natural e um instrumento de intera-

ção social entre seus usuários, é, sem dúvida, devido ao fato de a comunidade surda ser minoria em relação aos ouvintes.

Segundo Barthes (2007, p. 11), “o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social” e a língua, que é o código dessa legislação denominada linguagem, veicula o poder “não somente no Estado, nas classes sociais, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas” (BARTHES, 2007, p. 11). Daí, aqueles que veem a libras apenas como um instrumento para atingir o objetivo de continuar submetendo a pessoa surda a LP oral, utilizando-se de um suposto discurso de “inclusão”.

A libras não é um simples instrumento para aquisição da LP nas modalidades escrita ou oral. Ela é, prioritariamente, uma língua natural, através da qual a pessoa surda interage com o mundo, manifestando sua cultura por meio de experiências visuais.

A oficialização da libras garante o seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão; no entanto, antes de ser oficializada, a libras já era a língua das comunidades surdas. Com a oficialização, a libras, na verdade, tornou-se a língua de todos os brasileiros que não pretendem reproduzir as velhas práticas de imposição da língua portuguesa às pessoas surdas.

Apesar de a libras ser, no Brasil, a língua natural da pessoa surda, e instituída oficialmente em Lei, ainda existe a ideia de que os surdos devam ser submetidos à utilização da língua majoritária dos ouvintes, no caso, a LP, para sua inclusão na sociedade.

Reafirmar a autonomia linguística da libras favorece o processo de inclusão social da pessoa surda, historicamente desfavorecida no contexto histórico-social. A emancipação desses sujeitos se materializa dentro dessa relação social de saber e poder à medida que a libras - enquanto língua - ocupa esses espaços na “consciência social”, nas relações entre surdos e ouvintes, funcionando como forma materializada do discurso.

Não se pretendeu, com este trabalho, esgotar o assunto ou considerar uma língua em vantagem ou desvantagem sobre a outra, e muito menos, advogar em prol de uma delas, mas sim, através de análises bibliográficas, desmistificar as ideias preconceituosas que se tem sobre a libras e oferecer algumas contribuições aos estudos linguísticos da libras, e conseqüentemente, à comunidade surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL, *Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL, *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Noções básicas: fonética e fonologia. In: _____. *Análise fonológica*: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 17-50.

CAPOVILLA, F. C.; W. D. RAPHAEL. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp, 2008, 2 vols.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?*: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. In: QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2009.

ESTUDO DE RECEPÇÃO DAS MASSAS: UM OLHAR PARA O RECEPTOR

Juliana Rettich
jsrettich@gmail.com

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar os diferentes olhares que foram lançados sobre a ideia de “massa”, desde o surgimento do termo, com o advento dos meios de comunicação, até a percepção que alguns teóricos passaram a ter sobre os indivíduos que compõem os públicos receptores das mensagens comunicacionais.

A teoria crítica, ao estudar o público desses meios de comunicação, classifica-o como uma “massa” – camada homogênea, manipulável e passiva-, ignorando tudo o que é produzido por ela ou para ela. Umberto Eco e Jesús Martín-Barbero, dois teóricos importantes para o estudo da comunicação, chamaram a atenção quanto à diferenciação de recepção ou decodificação das mensagens entre os indivíduos que constituem essa “massa”, ou seja, que ela não é tão homogênea como alguns estudiosos supunham. No entanto, ainda hoje, vê-se o distanciamento do estudo de recepção e o preconceito com o que se considera pejorativamente as produções culturais voltadas para a “massa”, para o “popular”, entendido como sinônimo de “massivo”, sem valor cultural.

Esse pensamento é também uma herança dos estudos realizados pela escola de Frankfurt sobre o que seus teóricos definiram como indústria cultural. Para eles, a possibilidade de se produzir cultura em larga escala, em virtude dos avanços tecnológicos, e dessa produção poder chegar a diversas pessoas, retirou o valor de tal cultura, uma vez que a torna mercadoria. Arte e cultura para eles eram as eruditas e não aquilo que é voltado para o povo, para as massas.

2. A origem do termo e conceito de massa

Miranda (1978, p. 15), em seu livro *Tio Patinhas e o Mito da Comunicação*, explica que a utilização do conceito de “massa”, que impregnou outros conceitos nas análises comunicacionais, desenvolveu-se a partir de um processo de transformação de uma noção ideológica em um

conceito teórico. O autor mostra como essa noção vai sendo construída por diferentes correntes até se tornar um mito.

As raízes conceituais do termo “massa”, segundo ele, estão em estudos matemáticos desenvolvidos em função dos avanços tecnológicos e do surgimento de meios de comunicação capazes de transmitir informação a um grande número de pessoas, ou seja, a um público indiferenciado.

À medida que as pesquisas foram avançando, estudiosos, dentre eles Warren Weaver (coautor do livro *Teoria Matemática da Comunicação*), começaram a formular a hipótese de que a possibilidade de transmitir uma mesma mensagem a diversas pessoas abriria o caminho para o exercício de manipulação e controle social. Os estudos voltados para a verificação dessa hipótese constituíam, num primeiro momento, pesquisas para identificar os números relativos à audiência dos programas. Estas, entretanto, eram incapazes de identificar os efeitos que tais mensagens tinham sob os receptores.

Os dados de audiência são perfeitamente inúteis, pois, eles ‘apenas nos fornecem cifras de oferta e consumo, e não os efeitos dos *mass media*. Focalizam o que as pessoas fazem, e não o impacto social e psicológico deste meio’ (MIRANDA, 1978, p. 17).

As análises quantitativas não procuravam detectar como o receptor interpretava as mensagens. Por outro lado, os estudos que buscavam verificar esse impacto chegavam a resultados que não questionavam o poder que se atribuía aos meios de comunicação. Apesar disso, mesmo não verificada, o que era uma hipótese acaba sendo legitimado como verdade, e o termo “massa” se consagra como conceito referido a uma coletividade tornada passiva pela exposição aos meios de comunicação.

3. *A tentativa de outro olhar sobre as massas*

3.1. *A transição de pensamentos*

As teorias sobre os meios de comunicação e seu público surgem no período entre guerras, cujo contexto histórico marcado pelas propagandas políticas favorecia tais pensamentos de homogeneização das massas. A escola de Frankfurt, uma forte corrente teórica e um importante legado até os dias atuais, por exemplo, surgiu em 1924.

Martín-Barbero aponta que os pensadores da escola de Frankfurt, cujo objetivo era fazer uma junção entre as teorias de Marx e Freud, irão

se interrogar sobre o desenvolvimento dos novos meios de produção e transmissão cultural, nos anos 40, alimentando a ideia da mídia e da propaganda toda poderosa, colocando-as como uma cultura que favorece a manutenção do *status quo*. Assim, se o mito em torno do termo “massa” é criado pelo pensamento de direita, ele acaba sendo legitimado pelo pensamento marxista ortodoxo (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 41).

Em contrapartida, já umas duas décadas antes, tem-se uma ciência social construída sobre bases empíricas: a escola de Chicago. Esta é marcada pelo pragmatismo e por uma metodologia etnográfica, partindo das manifestações subjetivas dos atores sociais (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 33), através de monografias de bairros e análises das histórias de vida.

No entanto, ainda assim, supõe-se o poder das “tais forças de nivelamento e homogeneização do comportamento” (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 36). Mesmo que se admita uma parcela de influência dos meios de comunicação, esse não é um poder ilimitado, já que, como atenta Martín-Barbero (2002), o receptor também é capaz de interagir com a mensagem e decodificá-la segundo diversos fatores subjetivos.

No contexto da escola de Chicago, Harold Lasswell, cientista político, passa a fazer estudos de sondagem de opinião, através de pesquisas pré-eleitorais (anos 30). Embora seus resultados já tivessem um olhar voltado para o receptor, este ainda é visto como um alvo que responde cegamente ao que a mídia propaga.

Como já citado, vale destacar que essas teorias surgem nos períodos entre guerras, cujo contexto histórico e social contribuía para essa visão de estudiosos e pesquisadores. As propagandas políticas, por exemplo, causavam bastante impacto na população, tanto que a reeleição de Franklin Roosevelt foi o objeto do laboratório de Lasswell.

Nascem as sondagens de opinião como ferramentas da administração cotidiana da coisa pública. As pesquisas pré-eleitorais de Gallou, Roger e Crossley conseguem prever a reeleição do presidente Roosevelt, em 1936. (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 39)

Em 1933, pesquisas realizadas por psicólogos, sociólogos e educadores da fundação Payne Fund sobre o efeito dos meios de comunicação nas crianças e jovens se diferenciam das de Lasswell, quando percebe que os efeitos das mensagens sobre os receptores sofrem a influência de fatores como sexo, idade, meio social e história de vida.

Nos anos 40 e 50, a sociologia funcionalista, através de estudos de Lazarsfeld, considerado um dos pais da Mass Communication Research, e seus colegas, coloca em questão o princípio mecanicista lassweliano acerca do efeito direto e indiferenciado e o “argumento tautológico sobre o efeito massificador da sociedade de massa” (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 47).

Ao estudar os processos de decisão individuais de uma população feminina de oitocentas pessoas numa cidade de 60 mil habitantes (Decatur Illinois), redescobrem – como estudo precedente – a importância do ‘grupo primário’. É o que lhes permite apreender o fluxo de comunicação como um processo em duas etapas, no qual o papel dos ‘líderes de opinião’ se revela decisivo. É a teoria do *two step flow*. No primeiro degrau, estão as pessoas relativamente bem informadas, porque diretamente expostas à mídia; no segundo, há aquelas que frequentam menos a mídia e dependem dos outros para obter informação (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 47-48).

Miranda aponta outro teórico, Wright Mills, um dos iniciadores da American Cultural Studies e estudioso da relação entre cultura e poder, como um dos que contribuíram para a mitificação do termo “massa”. Segundo Miranda (1978), para Mills, massa é uma negação da razão, pois, do seu ponto de vista, as categorias coletivas não constituem mediações válidas entre o indivíduo e poder. Na medida em que a racionalidade de uma consciência individual é determinada socialmente, para Mills, os componentes da massa não são nem agentes, nem pacientes e, sim, inconscientes. Logo, são manipuláveis.

Por outros caminhos, essa é também a conclusão dos teóricos de Frankfurt ao criarem o conceito de indústria cultural, em meados dos anos 40. A partir desse conceito de indústria cultural, criado por Adorno e Horkheimer, considera-se toda produção artística, que esteja fora dos conceitos de arte e cultura eruditas, como mercadoria (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 77). Toda essa crítica à produção cultural da época está ligada ao fato de que os avanços técnicos proporcionaram a produção de bens artísticos em larga escala. Adorno, em seus estudos sobre os programas musicais, chama esse tipo de produção artística de arte integrada ao sistema, que só favorece a manutenção do *status quo*.

3.2. O olhar para o sujeito dentro da massa

Na contramão da escola de Frankfurt, Umberto Eco questiona o poder conferido aos meios de comunicação no seu texto *Guerrilla Semiológica*. Ele questiona esse poder total, embora reconheça que os meios de

comunicação são, inegavelmente, importantes numa sociedade da informação.

Eco irá criticar tanto as correntes teóricas que veem o triunfo dos meios de comunicação de forma positiva quanto as que o veem de forma negativa, na medida em que centram seu foco de análise na produção das mensagens.

Para estes, definidos por Umberto Eco como “apocalípticos”, o controle dos meios de produção seria o controle das relações de comunicação (ECO, 1984, p. 166). Assim, na medida em que a comunicação se torna uma indústria, o poder político passa a ser de quem tem o poder da produção dos meios de comunicação. Já aqueles, chamados por Eco de *integrados*, veem isso de forma positiva. McLuhan, por exemplo, acreditava que o triunfo dos meios de comunicação de massa faz surgir um homem diferente: capaz de ver o mundo de outra forma, mesmo que ainda não se saiba se esse homem será melhor ou pior, ainda assim é um novo homem que inicia uma nova fase na história; para os *apocalípticos* “os destinatários das mensagens dos *mass media* recebem apenas uma aula de ideologia” e “quando triunfam os meio de massa, o homem morre” (ECO, 1984, p. 167).

No fim, ambos os pensamentos conferem aos meios de comunicação o poder total sobre os seus destinatários e a capacidade de moldá-los, sem levar em conta o lado do receptor.

Umberto Eco aponta as diferentes leituras que uma mesma mensagem pode ter segundo diversos fatores, ou seja, o mesmo princípio que os intelectuais da Fundação Payne levantavam em seus estudos (já citado anteriormente). Martín-Barbero chegou às mesmas conclusões em seus estudos sobre recepção.

Mesmo considerando que a comunicação de massa é um processo no qual se tem uma única fonte e múltiplos receptores, Eco ressalta que ninguém controla o modo como o destinatário utiliza a mensagem. Isso se explica por que as mensagens são constituídas por signos, que podem não ter o mesmo significado para todas as pessoas. Tais significados se modificam conforme os códigos com que se interpretam as mensagens (ECO, 1984, p. 167).

As mensagens partem da Fonte e chegam a situações sociológicas diferenciadas, onde agem códigos diferentes. Para um bancário de Milão a publicidade televisiva de uma geladeira representa o estímulo à compra, mas para um camponês desocupado na Calábria a mesma imagem significa a denúncia

de um universo de bem-estar que não lhe pertence e que deverá conquistar (ECO, 1984, p. 171-172).

Nessa mesma linha estão os estudos de recepção feitos por Martín-Barbero, quando destaca que é preciso repensar o processo da comunicação, no qual o receptor não é apenas um ponto de chegada da mensagem, mas um lugar novo. Segundo esse teórico, a recepção é um lugar também de partida, de produção de sentidos, pois o receptor é capaz de interagir com a mensagem, conforme as mediações que permeiam o receptor e a mensagem.

Essas mediações nada mais são que diversos fatores sociais, culturais, econômicos e históricos determinantes na vida de cada indivíduo. Assim como Eco, Martín-Barbero aponta para o fato de que, para os autores que privilegiam a produção, a comunicação é entendida não como um processo de interação e troca e, sim, como um processo no qual se faz chegar uma informação com um significado já pronto de um polo a outro (emissor-mensagem-receptor). Quanto a esse modelo, Martín-Barbero diz:

Ele leva a uma confusão epistemológica muito grave. Estaríamos confundindo, permanentemente, a significação da mensagem com o sentido do processo e o das práticas de comunicação, como também reduzindo o sentido dessas práticas na vida das pessoas ao significado que veicula a mensagem. Seria entender todo o processo com base nesse significado, no qual se encontram as intenções do emissor e suas expectativas quanto ao receptor que os espera. Essa concepção confunde o sentido dos processos de comunicação na vida das pessoas com o significado dos textos, das mensagens, ou mesmo da linguagem dos meios (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 40-41).

A ideia de que o receptor é o ponto de chegada da mensagem vem acompanhada do conceito de que o receptor é apenas um “recipiente” no qual são depositadas as informações. Este é um conceito difundido na concepção iluminista e, por sua vez, como já foi destacado neste trabalho, utilizado por um moralismo de que o receptor é uma vítima, um ser manipulado. Segundo Barbero, esse moralismo coincide com uma visão de política de esquerda, que achava ter como missão proteger o receptor, principalmente dos meios de comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 41).

Logo, se por estes conceitos o receptor é uma tábula rasa incapaz de reagir às mensagens que recebe, volta-se ao conceito de “massa”, constituída por tais receptores “vazios” e, por conseguinte, “passivos e manipuláveis”.

Quanto a essa homogeneidade atribuída à “massa”, tanto pela visão de direita quanto pela de esquerda, Martín-Barbero chama atenção para as mediações introduzidas nesse processo de recepção.

A primeira mediação que Martín-Barbero destaca é a anacronia, cuja implicação está na heterogeneidade na história: “não há uma só direção na história” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 43) e, por isso, existe a heterogeneidade de temporalidade de cada região, de cada país, de cada lugar.

A outra mediação apontada pelo autor é a fragmentação social e cultural presente na estrutura das sociedades atuais. Ou seja, a própria divisão de classes, determinada pelo fator econômico.

Além desse tipo de fragmentação, há fragmentação dos públicos: gênero, idade, sexo, grau de instrução, campo e cidade, e outras mais que determinam os hábitos de consumo de cada pessoa.

Nesta direção, Martín-Barbero propõe um estudo da recepção que leve em conta essas variantes. Mas, antes, atenta para as “armadilhas” e desvios que podem ocorrer em tal estudo.

Quando se fala que o lugar da recepção é também um lugar de produção de sentido, não se deve confundir tal processo com o fato de conferir ao receptor “poder” absoluto.

A ideia de que o poder residiria no próprio consumidor é, em grande medida, falsa. Acredita-se que é ele quem decide o que vê, o que lê, o que escuta. Não importaria muito se os programas são de boa ou má qualidade; cada leitor faz a sua leitura. De um lixo, poder-se-ia fazer uma leitura profunda e preciosa [...] temos que estudar não o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura. Atenção, porque isso pode nos levar a um idealismo de crer que o leitor faz o que lhe der vontade; mas há limites sociais muito fortes ao poder do consumidor (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 54-55).

Por fim, o estudo da recepção deve ter como base o modo de interação com as mensagens, com a sociedade, com os atores sociais e com os meios de produção.

4. Conclusão

Os estudos sobre o público receptor das produções veiculadas pelos meios de comunicação tiveram e até hoje têm diferentes perspectivas. Entretanto, mesmo que alguns teóricos tenham apontado o contrário, ain-

da é possível identificar a predominância do pensamento que homogeneiza o público, não levando em consideração as singularidades de cada indivíduo que faz parte desta “massa”. Essas singularidades são o ponto diferencial tanto na produção quanto na recepção de qualquer mensagem, uma vez que todo ator social é formado por diferentes e diversas mediações que constroem a sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002, p. 39-67.

_____. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 4. ed. 2006.

ECO, Umberto. Guerrilha semiológica. In: *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 165-175.

MATTELAR, Armand; MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MIRANDA, Orlando. *Tio Patinhas e o mito da comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

ESTUDOS DIACRÔNICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: ARCAÍSMOS PRESENTES NOS MANUSCRITOS DE PARANAGUÁ

Joyce Elaine de Almeida Baronas
joyal@uel.br
Rebeca Louzada Macedo

A língua portuguesa no Brasil é diversificada devido à constituição do povo em território nacional, visto que diversas etnias contribuíram para a coloração mesclada peculiar à nossa língua; além disso, é interessante ressaltar a constante alteração linguística consequente do passar do tempo. Podemos afirmar que fatores históricos, aliados à variação diacrônica, constituem fatores decisivos para a singularidade desta língua, portanto, com base em estudos diacrônicos do português brasileiro, buscamos compreender o desenvolvimento da língua no nosso país e identificar como a língua portuguesa tornou-se nossa, quais caminhos foram tomados para a formação de uma língua caracterizada como Português Brasileiro.

O objetivo desta pesquisa constitui relacionar a ortografia registrada em manuscritos de Paranaguá-PR, do século XIX, com o estudo de periodização da língua de Coutinho (1976). Assim, com base nos pressupostos teóricos sobre história da língua portuguesa, arcaísmos e periodicidade da língua e da ortografia no Brasil, foram analisados documentos antigos com foco especial nos arcaísmos gráficos, segundo a classificação de Coutinho (1976) e de Cunha e Cardoso (1978). Com estes estudos pretendemos situar os manuscritos de Paranaguá no curso da história da língua no Brasil, para melhor compreender o desenvolvimento desta no estado do Paraná.

1. Arcaísmos e mudança diacrônica

Arcaísmo é o termo pertencente à data anterior àquela em que é empregado, ou seja, é o registro de palavras, expressões ou construções linguísticas antigas que, na dinâmica da língua, vão sendo preteridas por outras mais recentes, até que seu uso não mais seja efetivado na atualidade. No entanto, é preciso atentar para a relatividade desse conceito, pois, como afirmam Cardoso e Cunha (1978), "em rigor, não se pode falar em

arcaísmo a não ser em relação com o uso normal consagrado em certo momento da história de uma língua".

Como a língua é um sistema em constante mudança, tal processo ocorre principalmente através do tempo, exigindo assim um olhar diacrônico sobre os estudos linguísticos. Saussure (1972) afirma que a imobilidade da língua é inexistente, pois a mudança ocorre em todas as partes desta e cada período corresponde a uma evolução considerável, mesmo que a velocidade e intensidade sejam variadas, "o rio da língua corre sem interrupção" (SAUSSURE, 1972, p.163).

As mudanças deixam na língua resquícios: palavras, formas e pronúncias que atualmente não são mais utilizadas, ou que o são com uma conotação diferente da que antigamente era aplicada. Esses resquícios são o que nomeamos arcaísmos, os quais só podem ser estudados diacronicamente, ou seja, com o olhar voltado para trás, com a comparação entre a utilização da língua em certo período, que pode ser o atual e a sua utilização em períodos anteriores.

2. *Classificações dos arcaísmos*

Os arcaísmos são classificados, segundo Cunha e Cardoso (1978), em *léxicos, semânticos, sintáticos e morfológicos*. De acordo com os autores, os arcaísmos léxicos são os termos que perderam lugar no uso comum porque se tornaram desnecessários por estarem intimamente ligados a elementos culturais ou instituições que deixaram de existir, ou porque foram substituídos por sinônimos de ordem diversa, um exemplo de arcaísmo léxico é *bombarda*, que, segundo o dicionário Aurélio (2004), significa uma antiga máquina de guerra.

Os arcaísmos semânticos são os que continuam sendo utilizados, mas com conotação diferente daquela com que hoje são usados; por exemplo, o termo *saúde* que, segundo o dicionário Houaiss (2001), no século XIV era usado com denotação de *salvação*, e ainda com exemplo, a palavra *comprido*, que 1813 tinha o mesmo significado que atribuímos ao termo *cheio* atualmente, segundo Moraes Silva (1813, p.413, tomo primeiro).

Já os sintáticos são construções frasais que não são mais aplicadas atualmente, quanto à concordância, quanto à colocação, ao uso do anacoluto e à concordância do particípio e do objeto. Temos também os arcaísmos morfológicos, que são os se sujeitavam às normas que hoje não são

mais aplicadas no uso da língua, como por exemplo, *senhor* um termo que era invariável quanto a gênero.

Coutinho (1976) apresenta também uma classificação dos arcaísmos que se assemelha à apresentada por Cunha e Cardoso, diferindo em poucas características. Segundo o autor, existem duas grandes divisões, os léxicos ou de palavras e os sintáticos ou de construção.

Os léxicos são subdivididos em intrínsecos e extrínsecos. Os intrínsecos (p. 212, 213) são arcaísmos apenas por determinados aspectos, que podem ser: gráficos, como por exemplo: *aver, omem, onrra*; fonéticos, como por exemplo: *assi, seneficar*; flexionais: de gênero, como por exemplo: *planeta (f.), linhagem (m.)*, de número, como por exemplo: *afézeres, arraézes*, de pessoa, como por exemplo: *amades, devedes*; e semânticos, como por exemplo: *arreio (enfeite), partes (qualidades)*.

Os arcaísmos extrínsecos, na classificação de Coutinho (1976), são os que foram substituídos completamente por sinônimos, como o termo *atimar* que foi trocado por *concluir, executar* e o termo *abondo*, substituído por *suficiente, bastante*. A segunda grande divisão de Ismael de Lima Coutinho são os arcaísmos sintáticos, que consistem em formações frasais não utilizadas atualmente.

3. *Os períodos da língua portuguesa*

A nossa língua teve sua história dividida em períodos por muitos estudiosos para que pudéssemos entender as fases pelas quais esta passou. Existem duas principais maneiras de delinear os períodos de uma língua, uma delas é considerar os fatores externos, isto é, os fatores sociais e históricos; a outra é considerar os fatores internos, as mudanças na língua.

Coutinho (1976) apresenta uma classificação em períodos considerando as mudanças que a língua sofreu como fatores delimitantes, o seu objetivo é observar a história de maneira interna, tendo em vista também os fatores sociais e históricos. O autor demarca três períodos tomando a forma da escrita como marca principal; inicia pelo período que denomina de fonético, em que a não havia uma ortografia estabelecida e “escrevia-se não para a vista, mas para os ouvidos”, nas palavras de Coutinho (1976, p. 72).

Segundo o autor, esta fase coincide com a fase arcaica do idioma, desde os primeiros documentos redigidos em português até o século XVI. O objetivo desta escrita era tornar a leitura clara, assim não havia normas para a grafia, por isso em um mesmo documento é possível encontrar o mesmo vocábulo grafado de formas diferentes. Exemplos deste período são: (i) uso de vogais duplicadas para indicar a tônica da palavra, (ii) uso de maneiras variadas para indicar a nasalação (*til, dois acentos agudos, m ou n*).

Salientamos que a classificação deste período como “fonético” é fortemente questionada, Massini-Cagliari (1998) afirma que a escrita deste período não corresponde exatamente à oralidade, pois o princípio acrofônico não é seguido, isto é, não se encontra no nome de todas as letras o som ao qual correspondem e tampouco cada letra corresponde a apenas um som, assim a autora defende que a escrita da época trovadoresca consiste em ortográfica e a diferença entre esta e a escrita atual é a não unificação da ortografia no período de 1500. Por isso, a classificação deste período como fonético só pode ser considerada adequada se utilizada para contrapor à escrita etimológica. Neste trabalho seguiremos a classificação de Coutinho, todavia concordamos com a autora que tal classificação só se justifica para diferenciar o período anterior ao pseudoetimológico.

O segundo período exposto por Coutinho (1976) é o período por ele denominado pseudoetimológico em que se buscava escrever respeitando as letras originárias da palavra, essa grafia iniciou-se em meados do século XVI, quando surgiram os primeiros tratados ortográficos, e se estende até o século XX, portanto, buscaremos indícios deste período nos manuscritos de Paranaguá, do século XIX.

A busca pela etimologia não se dava apenas na língua latina, com o romantismo a origem foi procurada através de outras línguas, como o francês. Outras palavras tinham a sua origem etimológica desconhecida pelos escribas que, para conhecerem a etimologia dos vocábulos, precisariam conhecer outras línguas. Assim, devido às incertezas em relação à origem das palavras, à vacilação no momento da pronúncia, pois os vocábulos passaram a ser grafados com letras que não eram pronunciadas, deixando os leitores confusos, e aos disparates gráficos presentes na escrita de palavras com origem desconhecida, a escrita pseudoetimológica mostrou-se um tanto vaga e confusa, mostrando a necessidade da simplificação da língua.

Inicia-se então, o período simplificado com a publicação da Ortografia Nacional de Gonçalves Viana (1904), com o objetivo de buscar um equilíbrio entre o sistema fonético e a etimologia, além da padronização da língua. Gonçalves Viana apresenta, nesta ortografia, um grande número de vocábulos que não tinham a grafia justificada, simplificando palavras que estavam ornamentadas com letras que não influenciavam sua pronúncia e não se justificavam pela etimologia.

3.1. Análise do *corpus*

O *corpus* utilizado para esta pesquisa constitui parte do material pertencente ao projeto "Para a história do português paranaense: estudos diacrônicos em manuscritos dos séculos XVII a XIX" – PHPP, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Trata-se de documentos manuscritos das antigas vilas do Paraná – que hoje constituem as cidades - mantidos no Arquivo Público de São Paulo. Salientamos que, no presente estudo, selecionamos os manuscritos de uma das cidades paranaenses, Paranaguá.

A partir dos comentários teóricos apresentados, consideramos que nos manuscritos de Paranaguá, no século XIX, dentre as palavras que encontramos redigidas de maneira diversa da conhecida atualmente, algumas apresentam forte relação com a sua etimologia, enquanto outras apresentam formas que demonstram a busca pela escrita etimológica e a falta do conhecimento necessário para que esta ocorra, fato observado por Coutinho (1976) e que levou o autor a denominar este período de pseudoetimológico.

Assim, estudamos cada arcaísmo presente nos manuscritos a partir de consultas no dicionário etimológico de Cunha (1986) e aos dicionários de época, Bluteau (1712) e Moraes Silva (1813), e distinguimos os arcaísmos pertencentes à escrita etimológica dos pertencentes à pseudoetimológica. A seguir, apresentamos os termos arcaicos extraídos dos manuscritos em análise.

Anno:

Documento 121 "excedendo mais de anno" (l.4 e 5)

"por ter excedido mais de anno" (l.12 e 13)

Documento 124 "hum anno delisensa" (l.18)

Documento 125 "excedendo mais de anno, esendo aVizado" (l.4)

"excedido mais deanno" (l.11)

Documento 126 "26 de Abril deste Anno" (l.3)

"porfelises annos Villa deCoritiba em Camara" (l.6)

Documento 127 “de **hum anno**, as **aprezentacem confirmadas**” (l.13)

Documento 129 “de 5 de Julho doCorrente **anno**, emque **prohibe**” (l.4)

“Excelencia de 26 deAbril deste **Anno** emque nos” (l.8)

Documento 130 “**aalguns annos**” (l.15)

“por **felices annos**. **Villa deCoritiba** em” (l.17)

Dicionário Bluteau (1712, p.385): “ANNO. Certamente fe deriva de Annus, mas não he certa a etymologia desta palavra latina.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, 2 ed., p.51): “**ano sm.** ‘tempo gasto pela Terra para dar uma volta em torno do Sol’ XIII. Do lat. *Annum*”

Approvedo:

Documento 122 “**approvedo em Cirurgia**” (l.1)

Dicionário Bluteau (1712, p.439): “APPROVADO. Participio Paffivo de Approvar. *Probatatus, Approbatus, a, um.*”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.642): “**provar vb.** ‘estabelecer a verdade’ ‘palantear, testemunhar’ XIII. Do lat. *prōbāre* || A **prov** AÇÃO | -çom | Do lat. *approbātīō – onis*”

Aquelle / aquella:

Documento 128 “**Mapas**, vago **aquelle** Posto” (l.8)

Documento 129 “**determina façamos aquellas** representaçoins” (l.9)

Dicionário Bluteau (1712, p. 457): “AQUELLE, Aquella, Aquillo. Pronomes, demonstrativos das coufas, ou das peffoas. *Ille, illa, illud, genit. Illius, dat, illi.*”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.67): “**aquele pron. m., aquela f.** ‘pessoa ou coisa mais ou menos afastada de quem fala’ XIII. Do lat. *eccu ille, eccu illa*.”

Attestar/Attestação:

Documento 122 “**Attesto** e^fasso certo” (l.4)

Documento 124 “**como mostra da attestaçāo**” (l.7)

Dicionário Bluteau (1712, p. 630) “ATESTAC,AM. Certidāo. V. Atteftaçāo.”

(1712, p.630) “ATESTAR. Encher até cima, encher huma coufa vafia, até que de chea, appareça a fuperficie, como tendo lugar de Tetto.”

Obs.: O termo *Atteftaçāo* não consta nesse dicionário.

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.80): “**atestar¹ vb.** ‘afirmar ou provar em caráter oficial’ ‘testemunhar’ XIV. Do lat. *attestāre* (...) **atestar² vb.** ‘encher até ao texto ou borda, abarrotar’

Cavallo:

Documento 121 “**Pois andava sempre paciando tanto a Cavallo**” (l.9)

Dicionário Bluteau (1712, p. 208): “CAVALLO. Animal quadrupede, nobre, fiel, & generofo, cuja propriedade natural he rinchar, & cuja utilidade he taõ notória, como faõ notáveis os ferviços, que faz ao homem na caça, na guerra, (...)”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.168): “cavallo *sm.* ‘animal mamífero da ordem dos perissodáctilos’ XIII. Do lat. *caballus*.”

Contheudo:

Documento 126 “**inteligenciados doSeo contheudo**”(l.4)

Dicionário Bluteau (1712, p. 498): “CONTEUHDO, Conteúdo. O contheudo em huma carta.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.211): “**conteúdo** → CONTER..” “**conter vb.** ‘ter ou encerrar em si’ ‘compreender, incluir’ | XIII, *contener* XV | Do lat. *contīnēre* || **conteúdo adj. sm.** ‘diz-se de, ou aquilo que se contém nalguma coisa’ XIII”

Deos:

- Documento 126 “Deos guarde aVossa Excelencia” (1.5)*
Documento 128 “Deos Guarde a Vossa Excelencia muitos anos” (1.11)
Dicionário Bluteau (1712, p. 64): “DEOS. He o Ente fupremo, Ente por effencia, Ente, cuja effencia é ser, Ente independente, do qual todos os Entes dependem, (...)”
Dicionário Moraes Silva (tomo primeiro, p.609): “DEUS, s.m. A Etymologia, e a pronuncia concorrem a ensinar, que assim se escreva; mas V. *Deos* por uso.”; “DEOS, s. m. O Ente Supremo, Infinito em todas as suas perfeições, Sempiterno, Criador do Universo.”
Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.259): “**deus** *sm.* ‘princípio supremo que as reigiões consideram superior à atureza’ XIII. Do lat. *dēus dei*”

Dous:

- Documento 121 “que o suplente teve de mim dous mezes de licença” (1.3)*
Documento 125 “oSargento teve demim dous” (1.1)
Dicionário Bluteau (1712, p.299): “Dous, & Duas. Número, que dobra a unidade.”
Dicionário Moraes Silva (tomo primeiro, p.641): “DOUS, adj. articular numeral, que val um, e mais um individuo de qualquer espécie.”
Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.275): “**dois** *num.* ‘2, II’ | XVI, *dous* XIII | (...) Do lat. *duo, duae*(no acus. *duos, duas*)

Elle/ella:

- Documento 125 “pella parte que elleSuplicante” (1.16)*
Documento 129 “cumprimento aella, talvez por” (1.21)
Documento 130 “villa, Suspendendo-o do abuso por elle” (1.7)
Dicionário Bluteau (1712, p.28): “ELLE. Pronome relativo. *Ille, is.* Raras vezes Fe exprime em Latim effe pronome, porque de ordinário fe diz, (...)”
Dicionário Moraes Silva (tomo primeiro, p.652): “ELLE, adj. articular, que se ajunta aos nomes, para se mostrar, que é o individuo, de que se falou antecedentemente: (...)”
Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.287): “Do lat. *ille*”.

Felices / felises:

- Documento 126 “porfelises annos Villa deCoritiba em Camara” (1.6)*
Documento 130 “por felices annos. Villa deCoritiba em” (1.17)
Dicionário Bluteau (1712, p.69): “FELICE, Felice, Venturofo. O que vive contente. O a que não falta nada (fallando nas peffoas, & nas coufas) *Felix,icis. Omn. gen. Fortunatus, ou beatus, a, um.*”
Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.21): “FELICE, adj. Feliz.”
Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.353): “Do lat. *fēlīx -īcis*”.

Hé:

- Documento 121 “para não hir he que” (1.7)*
“Vossa Excelencia eSenhorias hé que as podem” (1.13)
“He o que posso emformar aVossa Excelencia” (1.17)
“Hé o que paço informar aVossa Excelencia eSenhorias” (1.18)
Documento 125 “para não hir hê que deu parte que seachava em huzo” (1.6)
Documento 128 “Hé oque posso” (1.9)
Documento 127 “hé que. já notempo, emque eu” (1.9)
Dicionário Bluteau (1712, p. 598): “SER. O Infinitivo do verbo subfntativo, & auxiliar, Eu foy, tu es, elle he, nós fomos, vós foyis, elles fão, &c. *E]]e,]um. es. Eft. fummus, eftis,]unt.*”
Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.690): “SER, (...) v. g. *Deus he immortal* (...)”.

Hir:

Documento 121 “para hir aVila de Coritiba” (1.4)

“para hir levar as” (1.5)

“para não hir he que” (1.7)

Documento 125 “24 de Junho de1816 para hir aVilla” (1.2)

“para hir levar as recrutas aVilla deSantos naOcaziao” (1.5)

“para não hir hê que deu parte que seachava em huzo” (1.6)

Dicionário Bluteau (1712, p.36): “HIR, ou Ir. Paffar de hum lugar para outro, com movimento proprio ou alheyo em befta, ou carruagem. *Ire, abire, (eo, is, ivi, itum.) (...)*.”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.180): “IR, v. n. (do Lat. *ire*, sem *h*, que é desnecessário para a pronúncia, nem para mostrar a etimologia, nem nas variações táes como *ia; ias, iamos, ieis, ião; ...*) Passar de um lugar para o outro, por si, ou levado: (...)”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.445): “Do lat. *īre*”.

Huzo:

Documento 125 “para não hir hê que deu parte que seachava em huzo” (1.6)

Dicionário Bluteau (1712, p.595): “Uso. O ferviffe do que foi feito para algum fim. O que Fe emprega em coufa para a qual não foi feita, propriamente fallando, não fe ufa.”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.824): “ÚSO, s. m. Costume, estilo, prática.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.806): “Do lat. *ūsāre*, freqüentativo de *ūtī*”.

Hum/Hũa/Huma:

Documento 122 “padece hũa affecção denervos, e hũa inflamação” (1.7)

Documento 124 “hum anno delisensa” (1.18)

Documento 127 “de hum anno, as apresentacem confirmadas” (1.13)

Documento 129 “Seacha registada huma Regia” (1.13)

Documento 130 “Seguindo-se daqui huma Carga oneroza” (1.13)

Dicionário Bluteau (1712, p.67): “Hum. Principio dos números, *Uum, a um.*”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.820): “UM, adj. artic. masc. (*uma, ou ũa, fem.*) que limita o nome a que se ajunta indicando individuo unico da espécie, mas incerto: (...)”.

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.802): “Do lat. *ūnus*, (...)”.

Illustrissimo:

Documento 126 “Illustrissimo eExcelentissimo Senhor” (1.1)

“Illustrissimo eExcelentissimo Senhor João Carlos” (1.9)

Documento 129 “Illustrissimo eExcelentissimo Senhor” (1.1)

Dicionário Bluteau (1712, p.53): “ILLUSTRE. O título de *illufstre* antigamente no Império Romano, era taõ honorífico que não fó fe dava ás peffoas mais calificadas (...)”.

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.131): “ILLUSTRE, adj. Nobre, esclarecido por nascimento (...)”.

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.425): “Do lat. *illustris*.”

Melicia:

Documento 122 “Melicias da villa deParanagua” (1.6)

Documento 124 “Regimento de Arthilharia de Millissias” (1.5)

Documento 127 “Melitar, para Comfirmar; penna” (1.15)

“indicada, do Concelho Supremo Melitar” (1. 24)

Dicionário Bluteau (1712, p. 487): “MILÍCIA. A arte militar.”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, 299): “MILÍCIA, s.f. A arte militar.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.521): “Do lat. *militans -an- tis*”.

Mezez:

Documento 121 “*que o suplente teve de mim **dous mezes** de licença*” (1.3)

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.298): “MEZ, s. m. O espaço de trinta pouco mais ou menos, o uma duodecima parte do Anno: (...)”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.515): “Do lat. *mensis*, da raiz **mēn*, a mesma que ocorre no gr. *mēnē* ‘lua’ e *mēn* ‘mês’”.

Officio/Official:

Documento 126 “*Recebemos o**Officio** de Vossa*” (1.2)

Documento 127 “*o **Officio** de Vossa Excelencia*” (1.2)

“***Official**, na Conformidade domesmo **Officio***” (1.8)

“*avizados todos os **Officiais***” (1.10)

“*do **Officio**, que para grassa lhes concediaõ*” (1.26)

Documento 128 “***Officio** que lhes derigi, fazendo os assentos*” (1.3)

“*mais obrigaçãõ este **Official**, nem os mais*” (1.5)

Documento 129 “*Sendo nós envista o**Officio** de Vossa*” (1.7)

Documento 130 “***Officiemos** do Reverendo Vigario*” (1.6)

Dicionário Bluteau (1712, p.47): “OFFICIAL de qualquer obra de mãos. *Opfex*, ou *artifex*, *icis*. *Mafe*. Cic.

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.360): “OFFICIAL, s.c. O homem, ou mulher, que faz algum officio manual, e mecânico, e talvez se contrapõe a *Mestre*.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.558): “Do lat. *officiālis*”.

Penna:

Documento 127 “*Melitar, para Confirmar; **penna***” (1.15)

“*os incursos na **penna** do Cômisso*” (1.28)

Dicionário Bluteau (1712, p.396): “PENNA. Pluma de aves. A materia volatil, que cobre o corpo das aves, & as sustenta no ar.” “PENA. Castigo que se dá, ou trabalho que se padece contra a fuá vontade.” (p. 384)

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.454): “PENA, s. f. Mal físico, ou moral, que se faz soffrer a quem commetteo delicto, crime, pecado.”

Dicionário etimológico(1986, p.592): “Do lat. *poena -ae*, deriv. do gr. *poínē*”.

Pella:

Documento 125 “***pella** parte que **elle**Suplicante*” (1.16)

Dicionário Bluteau (1712, p. 380): “PELLA. Vid. *Pêla*.” “*PÊLA*, ou Pella. Jogo nobre, que joga em Portugal com alguma differença das outras nações.” (p.375)

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p. 422): “PELA: palavra composta de *per*, e do antigo *a*, em vez de *por a* (V. *Per*), e o *l* por eufonia.

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.592): “**pelo**. *contr.* da prep. PER com o pron. *lo*. XIII”.

Phamacia:

Documento 122 “*e **pharmacia**, Cirurgiaõ do partido desta villa*” (1.2)

Dicionário Bluteau (1712, p.476): “PHARMÁCIA.. Deriva-fe do Grego *Pharmachi*, que val o mefmo que Medicamento, ou de *Pherein acos*, que no Grego quer dizer, Dar focorro.”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.446): “PHARMACIA, s. f. Parte da Medicina, que ensina a preparar, e conservar as drogas medicinâes, e remédios. (*Farmácia*)”.

Etimologia, Cunha (1986, 2 ed., p.349): “Do lat. tardio *pharmacia*, deriv. do gr. *pharmakéia*”.

Proibir:

*Documento 130 “desta Camera, que tal abuzo **prohibe**” (l.10)*

Dicionário Bluteau (1712, p.768): PROHIBIR. Ordenar, mandar a alguém que não faça algũa coufa. (Veto, vetui, (...)).

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.511): “PROHIBIR, v. at. Defender, vedar, mandar que se não pense, diga ou faça alguma coisa: (...)”.

Etimologia, Cunha (1986, p.638): “Do lat. *prohibēre*”.

Seo:

Documento 121 “tractar de seos Negocios” (l.4)

“já no seo Requerimento aponta aVossa Excelencia” (l.15)

“e Senhorias que o seo Coronel” (l.16)

Documento 124 “recuzo oseo Coronel” (l.10)

Documento 125 “deCoritiba tratar deSeos negocios” (l.3)

Documento 129 “Seos Vassallos; equerendo nós dar” (l.24)

Documento 130 “eque nenhum deSeos antecessores” (l.12)

Dicionário Bluteau (1712, p. 591): “Seo. O que he de algũa peffoa, como coufa propria, & fua. *Vid. Seu.*”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.689): “SEO. V, *Seio*, e V. *Seu.*”; “SEU, adj. Possessivo, val o mesmo que delle, ou della, delles, ou dellas.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p. 719): “Do lat. *sūūs, sūa*. Na forma do masculino é visível a influência do pron. *Meu.*”

Subditos:

*Documento 126 “Os mais reverentes **Subditos**” (l.11)*

*Documento 130 “Osmais reverentes **subditos**” (l.20)*

Dicionário Bluteau (1712, p.757): “SUBDITO. O que tem obrigação de obedecer ao feu Prelado, Principe, Rey, &c.”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.730): “SÚBDITO, s. m. SÚBDITA, s. f. Pessoa que he sujeita ao pai, Rei, Senhor.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.741): “Do lat. *subditus*, part. pass. de *subdere* ‘pôr debaixo’ ‘submeter’.

The:

*Documento 129 “18 deAbril de1807 sem que **the** agora” (l.20)*

Dicionário Bluteau (1712, p.624): “ATE, Até. Propofição que serve de limitar certo tempo, lugar, número, (...)”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.221): “ATÉ, prep. (de *hactenus*) Indica a relação de termo: (...)”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.79): “Do ár. *hattā*.”

Tractar:

Documento 121 “tractar de seos Negocios” (l.4)

Dicionário Bluteau (1712, p.257): “TRATAR em algum genero de mercancia.”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.801): “TRATAR, v. at. Haver-se, portar-se com alguém, bem, ou mal;”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.785): “Do lat. *tractāre*.”

Villa:

*Documento 122 “e **pharmacia**, Cirurgiaõ do partido desta **villa**” (l.2)*

*“Melicias da **villa** deParanagua” (l.6)*

*Documento 125 “24 de Junho de1816 para **hir aVilla**” (l.2)*

- “para **hir** levar as recrutas a**Villa** deSantos naOcaziao” (l.5)
 “Servido **Villa** deParanagoa” (l.18)
 Documento 126 “por**felises annos Villa** deCoritiba em Camara” (l.6)
 Documento 128 “**Villa** de Coritiba14 de setembro de 1819” (l.12)
 Documento 130 “por **felices annos. Villa** deCoritiba em” (l.17)
 “**villa**, Suspendendo-o do abuso por **elle**” (l.7)
 Dicionário Bluteau (1712, p.489): “VILLA. Povoação aberta, ou cercada, que nem chega a cidade, nem he tão pequena, como Aldea.”
 Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.852): “VILLA, s. f. Povoação de menor gradação que a Cidade, e superior a aldeia, tem juiz, camara, e pellourinho.”
 Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.822): “Do lat. *villa*.”

Conclusões

A partir dos pressupostos teóricos e dos dados identificados, consideramos que, em Paranaguá, no século XIX, dentre as palavras que encontramos redigidas de maneira diversa da conhecida atualmente, algumas apresentam forte relação com a sua etimologia, enquanto outras apresentam formas que demonstram a busca pela escrita etimológica e a falta do conhecimento necessário para que tal escrita, fato observado por Coutinho (1976) e que levou o autor a denominar este período de pseudoetimológico.

Exemplos da escrita etimológica são:

Villa:

- Documento 122 “e **pharmacia**, Cirurgiaõ do partido desta **villa**” (l.2)
 “**Melicias da villa** deParanagua”(l.6)
 Documento 125 “24 de Junho de1816 para **hir aVilla**” (l.2)
 “para **hir** levar as recrutas a**Villa** deSantos naOcaziao” (l.5)
 “Servido **Villa** deParanagoa” (l.18)
 Documento 126 “por**felises annos Villa** deCoritiba em Camara” (l.6)
 Documento 128 “**Villa** de Coritiba14 de setembro de 1819” (l.12)
 Documento 130 “por **felices annos. Villa** deCoritiba em” (l.17)
 “**villa**, Suspendendo-o do abuso por **elle**” (l.7)
 Dicionário Bluteau (1712, p.489): “VILLA. Povoação aberta, ou cercada, que nem chega a cidade, nem he tão pequena, como Aldea.”
 Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.852): “VILLA, s. f. Povoação de menor gradação que a Cidade, e superior a aldeia, tem juiz, camara, e pellourinho.”
 Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.822): “Do lat. *villa*.”

Subditos:

- Documento 126 “Os mais reverentes **Subditos**” (l.11)
 Documento 130 “Osmais reverentes **subditos**” (l.20)
 Dicionário Bluteau (1712, p.757): “SUBDITO. O que tem obrigação de obedecer ao feu Prelado, Principe, Rey, &c.”
 Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.730): “SÚBDITO, s. m. SÚBDITA, s. f. Pessoa que he sujeita ao pai, Rei, Senhor.”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.741): “Do lat. *subditus*, part. pass. de *subdĕre* ‘pôr debaixo’ ‘submeter’.

A seguir, exemplos da grafia pseudoetimológica:

Hum/Huã/Huma:

Documento 122 “*padece hũa affecção denervos, e huã inflamação*” (l.7)

Documento 124 “*hum anno delisensa*” (l.18)

Documento 127 “*de hum anno, as apresentacem confirmadas*” (l.13)

Documento 129 “*Seacha registada huma Regia*” (l.13)

Documento 130 “*Seguindo-se daqui huma Carga oneroza*” (l.13)

Dicionário Bluteau (1712, p.67): “Hum. Principio dos números, *Uum, a um.*”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.820): “UM, adj. artíc. masc. (*uma, ou ãa, fem.*) que limita o nome a que se ajunta indicando individuo unico da espécie, mas incerto: (...)”.

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.802): “Do lat. *ūnus*, (...)”.

Hir:

Documento 121 “*para hir aVila de Coritiba*” (l.4)

“*para hir levar as*” (l.5)

“*para não hir he que*” (l.7)

Documento 125 “*24 de Junho de 1816 para hir aVilla*” (l.2)

“*para hir levar as recrutas aVilla de Santos naOcaziao*” (l.5)

“*para naõ hir hê que deu parte que seachava em huzo*” (l.6)

Dicionário Bluteau (1712, p.36): “HIR, ou Ir. Paffar de hum lugar para outro, com movimento proprio ou alheyo em befta, ou carruagem. *Ire, abire, (eo, is, ivi, itum.)* (...)”

Dicionário Moraes Silva (tomo segundo, p.180): “IR, v. n. (do Lat. *ire*, sem *h*, que é desnecessário para a pronúncia, nem para mostrar a etimologia, nem nas variações tões como *ia; ias, iamos, ieis, ião;* ...) Passar de um lugar para o outro, por si, ou levado: (...)”

Dicionário etimológico, Cunha (1986, p.445): “Do lat. *īre*”.

Concluimos que 14 dos 30 arcaísmos encontrados são etimológicos, apresentando características latinas, como o *h* em *prohibir* ou a geminação do *n* em *anno*. As outras 16 palavras apresentaram traços semelhantes, como exemplo: geminação do *l* em *milícia* e *h* em *hum/huma*; porém estas ocorrências não se justificam a partir da etimologia. Com base desta análise, podemos enquadrar os manuscritos de Paranaguá no período pseudoetimológico, tal constatação pode nos levar à melhor compreensão da língua portuguesa em território nacional uma vez que dados empíricos reforçam uma classificação clássica estabelecida em 1976.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO Público do Estado de São Paulo. *Seleção de manuscritos paranaenses. CD ROM*, inédito.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de JESU, 1712.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

COSERIU, Eugênio. *Sincronia, diacronia e história*. São Paulo: USP, 1979.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 1986.

CUNHA, Celso, CARDOSO, Wilton. *Estilística e gramática histórica*. Português através do texto. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

GONÇALVES VIANA, A. R. *Ortografia nacional*. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viuva Tavares Cardoso, 1904.

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

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

KATO, M. e ROBERTS, I. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa: fonética ou ortográfica?. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, 1998.

MORAES SILVA, Antônio de. *Grande dicionário da língua portuguesa*, Lisboa: Confluência, [1813] (1949-1959).

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix/USP, 1972.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE MPB: LUÍZ GONZAGA

Afrânio da Silva Garcia (UERJ)
afraniogarcia@gmail.com

1. Introdução

Já constitui prática geral, nos compêndios diretamente voltados para o ensino de português no segundo grau, a apresentação de formas mais populares do discurso, como os cartuns e as letras de MPB, para exemplificar e desenvolver determinados tópicos da matéria. Eu mesmo, há muitos anos, utilizo-me das letras de música popular brasileira e portuguesa no ensino de português, com excelentes resultados, tanto em termos de motivação como em termos de aprendizagem: meus alunos realmente se envolvem nas aulas e realmente aprendem os tópicos de língua portuguesa que foram ilustrados pelas canções.

Causa-me espanto, todavia, notar que poucos professores se valem deste recurso (tão abundante e tão eficaz) na sua prática pedagógica. Parece-me que o *preconceito intelectual*, o *beletrismo*, ainda grassa no meio acadêmico, confundindo o *popular* com o *popularesco*, recusando a cultura popular no que ela tem de mais representativo no Brasil: a *música popular*, e atendo-se a fórmulas e materiais ultrapassados e elitistas, que minam o interesse dos alunos e os afastam daquilo que seria, *realmente*, um *bom português*: vivo, envolvente, expressivo.

É contra este estado de coisas que se insurge o presente trabalho. Nele, pretendemos aproveitar o *centenário de nascimento de Luiz Gonzaga*, este grande músico e compositor, para demonstrar o virtuosismo, não só artístico como linguístico, de suas canções. Demonstrar a perfeita *união da malícia com a perícia* no envolvente *Xote das meninas*; a profusão de *símiles*, *metáforas* e *metonímias* na sua obra mais conhecida, *Asa Branca*; o *paralelismo* semântico e sintático entre o ser humano ignorado pelo seu amor e o pássaro aprisionado em *Assum Preto*; a plurissignificação da palavra *jeito* em *Morena cor de canela* e o trabalho com as *formas nominais* do verbo tanto em *Morena cor de canela* quanto em *Vem morena*; a *crítica social* e a *ironia* em *Dezessete e setecentos*; e, principalmente, sua refinada utilização dos recursos de *versificação*, como a *rima*, o *homeoteleuto*, a *sufixação* e a *anominação*, como podemos verificar em músicas tão distintas como *Chamego*, *Baião de Dois*, *Riacho do navio* e *Danado de bom*.

Este trabalho, embora voltado precipuamente para a prática pedagógica, está vinculado aos princípios teóricos da iconicidade e da transdisciplinaridade.

2. *A malícia e a perícia em “o xote das meninas”*

O Xote das Meninas, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, é uma das músicas mais conhecidas em todo o Brasil e, parece, de forma perene, desde a década de 1950. Ela encanta, especialmente, as *meninas* (que se sentem retratadas de maneira muito pertinente e alegre) e as *crianças*, mas velhos e jovens de várias regiões do país a conhecem e apreciam. Vamos a ela:

O Xote das Meninas

Luiz Gonzaga / Zé Dantas
– 78 REPM V801108a 1953

Mandacaru quando “*fulora*” na seca
É o “*sinã*” que a chuva chega no sertão
Toda menina que enjoa da boneca
É sinal de que o amor
Já chegou no coração...

Meia comprida
Não quer mais *sapato baixo*
Vestido bem cintado
Não quer mais *vestir chitão*...

Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar...

De manhã cedo já tá pintada
Só vive suspirando
Sonhando acordada
O pai leva ao “*doutô*”
A filha adoentada
Não come, nem estuda
Não dorme, não quer nada...

Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar...

Mas o “*doutô*” *nem examina*
Chamando o pai do lado
Lhe diz logo em surdina
Que o mal é da idade
Que prá tal menina

*Não tem um só remédio
Em toda medicina...*

Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar... (bis)

Já na primeira linha, temos um exemplo de *suarabácti* ou *anaptixe*, na forma verbal *fulora* (flora, floresce), em que a grupo consonantal foi desfeito pela *epêntese* (acréscimo) da vogal *u*, fato muito comum na região norte e nordeste, principalmente naquelas em que houve forte influência indígena (cf. SILVA NETO, 1997). Logo após, na segunda sílaba, ocorre *apócope* do *l* da palavra *sinhal*, também reproduzindo a fala popular. Pode-se pensar que o Autor desconhece as normas da língua portuguesa, mas um pouco depois, na quarta linha, ele escreve *sinhal* consoante à norma culta, evidenciando ser seu emprego da fala regional popular um recurso estilístico, para aproximar seu texto do público, como veremos adiante em *doutô*.

A primeira estrofe serve também para fazer um paralelo excelente e positivo entre o *desabrochar das plantas no sertão* com a promessa de chuva e o *aflorar da sensualidade e do amor* nas meninas, que *enjoam da boneca* (abandonam seus brinquedos e passatempos infantis) e passam a se interessar pela *aparência* e pela *sedução*, como mostram as antíteses da segunda estrofe, em que a *afirmação da sensualidade da mulher* se contrapõe à *displicência com a aparência da menina*: meia comprida x sapato baixo; vestido bem cintado x vestir chitão (tecido bem barato). Mais adiante, a expressão *já tá pintada* reitera essa valorização tanto da aparência quanto das práticas mais próprias da mulher do que da menina.

A partir daí, a canção insiste na erupção do interesse maior da *mulher*: o romantismo, através de *hipérboles* que se reforçam e se contrapõem: *ela só quer, só pensa em namorar* (reparem no belo uso do *só* totalizante e excludente, que é tanto mais enfatizado pela *repetição*) x *não come, nem estuda, não dorme, não quer nada* (a *série de negativas* reiterando seu único desejo, de *romance*). A *apatia* da menina diante da vida leva a que o pai ache que ela está *adoentada* e chame o *doutô* (médico), propiciando o desfecho cômico e irônico da canção: o “*doutô*” *nem examina* (hipérbole), chamando o pai *de lado* lhe diz logo *em surdina* (repare a *malícia* nas expressões de sigilo e segredo: *de lado, em surdina*) *que o mal é da idade, que pra tal menina não tem um só remédio em toda medicina* (outra hipóbole), já que toda menina *só quer, só pensa em namorar* (não há cura para a paixão).

3. Profusão estilística em “asa branca”

Em sua obra mais famosa (em parceria com Humberto Teixeira), transformada através dos tempos em *metonímia* e *trilha sonora da brasilidade*, principalmente no que tange ao Nordeste, Luiz Gonzaga nos fornece uma profusão de *recursos estilísticos e linguísticos* que moldam e aprofundam seu discurso, como podemos conferir abaixo:

Asa Branca

Luiz Gonzaga - Humberto Teixeira
– 78 RPM V800510b 1947

Quando “*oiê*” a terra *ardendo*
Qual fogueira de São João
Eu *perguntei a Deus do céu*, uai
Por que tamanha *judiação* (bis)
Que *braseiro*, que “*fornaia*”
Nem um pé de “prantação”
Por “*farta*” *d’água* perdi meu gado
Morreu de *sede* meu alazão (bis)
Até mesmo a *asa branca*
Bateu *asas* do sertão
Então eu disse adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração (bis)
Hoje longe muitas léguas
Numa *triste solidão*
Espero a chuva cair de novo
Para eu voltar pro meu sertão (bis)
Quando o *verde* dos teus “*óio*”
Se espalhar na prantação
Eu te asseguro não chore não, *viu*
Que eu voltarei, *viu*, meu coração

Já na primeira linha, temos um exemplo de *vocalização* (transformação de consoante em vogal ou semivogal) típico da fala popular em *oiê* (olhei). Outros exemplos de vocalização ocorrem na quinta e décima sétima linhas: *fornaia* (fornalha) e *óio* (olhos), este associado à perda da desinência de número *s*, que tanto pode ser vista como um *solecismo* (erro) quanto como uma *variação linguística* característica das camadas mais populares. Essa insistência no emprego de *expressões populares* continua com alguns exemplos de *rotacismo* (substituição de *l* por *r*): *prantação* (plantação, linhas 6 e 18) e *farta* (falta, linha 7) e com as interjeições *uai* (terceira linha) e *viu* (linhas 19 e 20). Voltamos a insistir que o Autor se vale da *norma popular como recurso estilístico*, pois embora empregue o *rotacismo* nos exemplos citados, escreve com *l*, de acordo com a *norma culta*, as palavras *qual*, *voltar* e *voltarei* (linhas 3, 16 e 20).

Este emprego da fala popular do *sertanejo* vincula-se ao fato de Luiz Gonzaga querer não só falar com ele e para ele, mas também se assumir, cada vez mais, como o *porta-voz do sertanejo*, como o *artista que fala pelo sertanejo, pelo nordestino*.

Voltemo-nos agora para o preciosismo estilístico de *Asa Branca*. A canção (poema?) abre-se com a metáfora hiperbólica *a terra ardendo*, seguida de um dos mais belos símiles produzidos no Brasil: *qual fogueira de São João*, em que a *festa de São João*, a festa maior do Nordeste e do Sertão, aparece ironicamente equiparada ao *martírio* que o povo nordestino sofre com a *Seca*. Segue-se a apóstrofe: *Eu perguntei a Deus do céu*, porque tamanha *judiação*, em que o termo *judiação* (etimologicamente associado aos *judeus*), além de indicar sofrimento, poderia fazer referência ao *êxodo dos judeus*, condenados a *vagar pelo deserto*, como ocorre com os nordestinos no período da *Seca*.

Na estrofe seguinte, o Autor enfatiza os efeitos da *Seca*, através da reiteração dos seus piores elementos, o *calor*: que *braseiro*, que *fornaia* (fornalha), e a *sede*: *farta d'água*, *sede*, culminando com a *destruição* e a *morte*, tanto dos vegetais: *nem um pé de prantação* (plantação), quanto dos animais: *perdi meu gado, morreu meu alazão*.

Logo após, temos a *antanáclase ou diáfora* (plurissignificação) da palavra *asa*, primeiro usada para designar um tipo de ave migratória: *a asa branca* (tida como o último animal a abandonar o Sertão), depois para indicar o próprio elemento *asa* (parte do corpo): *bateu asas*, para indicar o poder avassalador da *Seca* e a *persistência do nordestino*, que *só abandona seu rincão quando até a asa branca já se foi*, sendo esta partida descrita metonimicamente na frase: *Então eu disse adeus Rosinha*, seguida da metáfora: *guarda contigo meu coração*, como a dizer que, mesmo forçado a partir por circunstâncias terríveis, o nordestino ainda mantém *o coração* (os sentimentos, a emoção) na sua terra natal, no seu povo, o que o leva a viver *longe muitas léguas numa triste solidão* (reparem nas tautologias estilísticas).

A estrofe final da canção parte da ambiguidade da palavra *verde*, que tanto indica a cor dos *óio* (olhos) da amada, quanto a cor da *vegetação* com o retorno das chuvas: *se espalhar na prantação* (plantação), em que o personagem-narrador afirma com bastante veemência: *asseguro, voltarei* (o futuro do presente, raramente usado na fala popular, serve para enfatizar o empenho, o compromisso), *viu* (uma interjeição de confirmação), terminando com outra *antanáclase ou diáfora*, em que a palavra

coração, empregada antes como *metáfora* de *sentimento*, aparece como *metonímia* da *mulher amada*, para quem ele voltará com certeza.

4. O paralelismo semântico em “*assum preto*”

De estrutura mais simples, *Assum Preto* (também em parceria com Humberto Teixeira), centra-se em uma única imagem, o *paralelismo semântico*, como vamos ver abaixo:

Assum Preto

Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira
– 78 RPM V800681a 1950

Tudo em “*vorta*” é só *beleza*
Sol de Abril e a mata em “frô”
Mas *Assum Preto*, *cego dos “óio”*
Num vendo a luz, ai, canta de *dor* (bis)

“*Tarvez*” por “*ignorança*”
Ou “*mardade*” das “*pió*”
“*Furaro*” os “*óio*” do *Assum Preto*
Pra ele assim, ai, “*cantá*” de “*mió*” (bis)

Assum Preto “*veve sorto*”
Mas num pode “*avuá*”
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse “*oiá*” (bis)

Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também “*roubaro*” o meu amor

Que era a *luz*, ai, dos “*óios*” meus (bis).

Nesta canção, ficamos impressionados com a profusão de expressões populares, com vários exemplos de *rotacismo* (uso do *r* em lugar do *l*): *vorta* (volta), *frô* (flor), *tarvez* (talvez), *mardade* (maldade) e *sorto* (solto); de *vocalização* (transformação de consoante em vogal ou semi-vogal): *óio* (olhos, nas linhas 3 e 7), *mió* (melhor), *oiá* (olhar) e *óios* (olhos); de *apócope* (perda de fonema(s) no final da palavra: *pio* (piores), *cantá* (cantar), *mio* (melhor) e *avuá* (avovar), este também exemplo de *prótese* (acréscimo de fonema no começo da palavra); de *monotongação* (transformação de ditongo em vogal): *num* (não), *ignorança* (ignorância), *furaro* (furaram) e *roubaro* (roubaram): além de um único exemplo de *dissimilação* (quando um fonema se diferencia daquele que lhe está pró-

ximo): *veve* (vive). Sobre as motivações para o uso da expressões populares, veja as duas seções anteriores.

A canção abre com uma imagem em que a *beleza* é reiterada: *beleza, sol de Abril e a mata em “frô”*, para depois ser negada pela antítese conceitual: *cego dos “óio” num vendo a luz*, o que naturalmente lhe causa imensa *dor*. O autor faz uma crítica veemente à prática bárbara de cegar passarinho para ele “*cantá*” de “*miô*” (cantar melhor), ao supor suas causas: *ignorância* (ignorância) ou *mardade das pió* (maldade das piores), pois se junta ao *cárcere* a *mutilação*: *furaro os óio*. A libertação posterior do assum preto: *veve sorto* (vive solto) não passa de *sarcasmo*, pois sua cegueira o impede não só de *avuá* (voar), como até de *oiá* (olhar) o céu. A canção finda com o *lamento* do personagem-narrador, a quem também *cegaram* (metaforicamente), pois *roubaro o amor que era a luz, ai, dos “óios” meus*.

5. A plurissignificação em “*morena cor de canela*”

A canção **Morena Cor de Canela** constitui quase um *roteiro turístico da mulher bonita e sensual*, enumerando suas *qualidades* e *perigos*, culminando num jogo plurissignificativo, como veremos a seguir:

Morena Cor de Canela

Luiz Gonzaga – s.d.

Olha o jeito dela, *morena cor de canela*
pode *morrer de paixão quem olhar nos olhos dela* (Refrão)

Olha os seus *olhinhos, nariz tão afilado,*
corpo esculturado, beleza que Deus Criou
Cabelos anelados, boca cor de jambo
ela vai *envenenando* qualquer homem que lhe ver
sua cintura bem fininha, afinadinha
vai descendo, enlarguecendo
nos quadris, que tentação

as suas *pernas torneadas, tão bonitas*
pois *qualquer homem fica com ela no coração*
sai da janela, *caminha requebrando*
a gente vai olhando, vai ficando na ilusão
e desse jeito não há jeito que dê jeito
ô morena tome jeitooooo
não faz assim *com a gente não*
não faz assim *com o povo não*
não faz assim *comigo não*

A primeira coisa a ser louvada na *Morena Cor de Canela* é o seu *jeito* (aparência, beleza) que faz *morrer de paixão quem olhar nos olhos dela*. Após essa valorização da *mulher como um todo*, fala-se tanto de seus atributos de beleza: *olhinhos, nariz tão afilado, corpo esculpado, cabelos anelados, boca cor de jambo*; quanto de seus atributos sensuais: *sua cintura bem fininha, afinadinha, vai descendo, enlarguecendo nos quadris, pernas torneadas, sai da janela, caminha requebrando*.

Vale a pena notar aqui o trabalho com as *formas nominais* do verbo, ora *realçando a beleza* das partes do corpo da *morena cor de canela*, como ocorre com os *particípios*: *afilado, esculpado, anelados, torneadas, afinadinha*; ora *dando movimento ao desejo*, como acontece com os *gerúndios*: *envenenando, vai descendo, enlarguecendo, caminha requebrando, vai olhando, vai ficando*.

Essa beleza e essa sensualidade são vistas como um *perigo*, expresso por termos como: *envenenando, tentação, qualquer homem fica com ela no coração, a gente vai olhando, vai ficando na ilusão, faz morrer de paixão*. Chegando ao final, temos a *antanácle ou diáfora* (plurisignificação) da palavra *jeito*: e desse *jeito* (maneira) não há *jeito* (solução, prática) que *dê jeito* (conserte, repare o mal), ô morena tome *jeitooooo* (vergonha, cuidado), para não nos fazer *tanto mal*, causar *tanta tentação, tanta ilusão*. Finalizando, o personagem-narrador pede à *morena cor de canela*, síntese da tentação e da beleza, numa *gradação de envolvimento*: *não faz assim com a gente não, não faz assim com o povo não, não faz assim comigo não*.

6. *Formas nominais em “vem morena”*

Além da música arrebatadora, uma das características mais marcantes da canção *Vem Morena* (em parceria com Zé Dantas) é a propriedade linguística e estilística do uso das *formas verbais*. como veremos a seguir:

Vem Morena

Luiz Gonzaga / Zé Dantas
– 78 RPM V800643a 1950

Vem, morena, pros meus braços
Vem, morena, *vem dançar*
Quero ver tu requebrando
Quero ver tu requebrar
Quero ver tu remexendo

“Resfulego” da sanfona
“Inté” que o sol raíar
Esse teu *fungado* quente
Bem no pé do meu pescoço
Arrepiá o corpo da gente
Faz o “véio” ficar moço
E o coração de repente
Bota o sangue em “arvorço”
Vem, morena, pros meus braços
Vem, morena, vem dançar
Quero ver tu requebrando
Quero ver tu requebrar
Quero ver tu remexendo
“Resfulego” da sanfona
“Inté” que o sol raíar
Esse teu suor “sargado”
É gostoso e tem sabor
Pois o teu corpo suado
Com esse cheiro de “fulô”
Tem um gosto temperado
Dos tempero do amor
Vem, morena, pros meus braços...

Apenas algumas expressões populares aparecem nesta canção: o *rotacismo* em *sargado* (salgado) e *arvorço* (alvorço); os *solecismos* ou *variantes linguísticas* em *resfulego* (reesfolego) e *inté* (até); o *suarabácti* ou *anaptixe* em *fulô* e a *vocalização* em *veio*. Na edição original do disco, aparecia a grafia “remechendo”, que optamos por eliminar. Talvez isso se deva ao fato de, embora extremamente popular e agitada, esta canção tem uma estrutura bastante acadêmica, principalmente no que tange ao uso das formas nominais do verbo, que são empregadas com uma perícia louvável.

Essa demonstração de conhecimento começa pela contraposição entre o *gerúndio* (em curso, em movimento, vivaz): *quero ver tu requebrando, quero ver tu remexendo*; e o *infinitivo* (absoluto, atemporal ou pontual): *vem dançar, quero ver tu requebrar, “inté” que o sol raíar, faz o “véio” ficar moço*. Já os *particípios* são usados, como substantivos ou adjetivos, com um *sentido resultativo*, daí serem acompanhados do *presente*: *fungado – arrepiá, suor “sargado” é gostoso e tem sabor, teu corpo suado com esse cheiro de “fulô” tem um gosto temperado dos tempero do amor*. É como se fosse um movimento contínuo: o *particípio* conduz ao *presente*, que leva ao *gerúndio* e daí ao *infinitivo*, numa sequência que imita os movimentos e os desejos dos dançarinos.

7. A crítica social em “dezesete e setecentos”

A canção **Dezesete e Setecentos**, em parceria com Miguel Lima, constitui uma brincadeira com a *teimosia* e a *ignorância* dos brasileiros, como veremos a seguir:

Dezesete e Setecentos

Luiz Gonzaga- Miguel Lima
- 78 RPM V800668a 1950

Eu lhe dei vinte mil réis pra pagar três e trezentos
Você tem que me voltar dezessete e setecentos!
Dezesseis e setecentos! Dezesete e setecentos! Dezesseis e setecentos!

*Sou diplomado, frequentei a academia
Conheço geografia, sei até multiplicar
Dei vinte “mango” para pagar três e trezentos
Dezesete e setecentos você tem que me voltar...*

É dezessete e setecentos! É dezesseis e setecentos!
É dezessete e setecentos! É dezesseis e setecentos!
Mas eu lhe dei vinte mil réis pra pagar três e trezentos
Você tem que voltar dezessete e setecentos
*Eu acho bom você tirar os nove fora
Evitar que eu vá embora e deixe a conta sem pagar
Eu já lhe disse que essa droga tá errada*

Vou buscar a tabuada e volto aqui prá lhe provar...

Você tem que me voltar
Dezesseis e setecentos! É dezessete e setecentos!
É dezesseis e setecentos!... Dezesseis e setecentos?
Dezesseis e setecentos!...

Mas olha aqui “rapá”
Dezesseis e setecentos! Dezesseis e setecentos?
Dezesseis e setecentos!

Mas não é dezessete e setecentos? Dezesseis e setecentos!
Dezesseis e setecentos? Dezesseis e setecentos!...

Então deixa

*É por isso que não gosto de discutir com gente ignorante
Por isso é que o Brasil não “progreda” nisso...*

Um dos personagens *erra para mais* ao calcular o troco de *vinte mil réis* para pagar *três (mil) e trezentos* (réis), afirmando que o outro tinha que lhe voltar *dezesete e setecentos*, ao que o outro rebate: *dezesseis*

e setecentos, ficando os dois nesse embate. O primeiro personagem procura justificar que seu cálculo está certo, afirmando: *Sou diplomado, frequentei a academia, conheço geografia, sei até multiplicar*, mas o embate continua. O primeiro personagem ameaça: *Eu acho bom você tirar os nove fora, Evitar que eu vá embora e deixe a conta sem pagar*, mas no fim se rende e concorda com o troco de *dezesseis e setecentos* (o troco certo), não sem antes dizer: *É por isso que não gosto de discutir com gente ignorante, por isso é que o Brasil não "progredede"* (progride), numa crítica ao ensino de matemática e à própria índole do brasileiro, de teimar sempre em estar certo, mesmo estando errado.

8. Versificação e malícia em “chamego”, “baião de dois” e “danado de bom”

A canção **Chamego** (em parceria com Miguel Lima) exibe uma alta técnica de versificação, como podemos constatar abaixo:

Chamego

Luiz Gonzaga - Miguel Lima

– LP: Xamego: 1958

O chamego dá *prazer*
O chamego faz *sofrer*
O chamego às vezes *dói*
Às vezes *não*
O chamego às vezes *rói*
O *coração*
Todo mundo quer saber
O que é o *chamego*
Ninguém sabe se ele é *branco*
Se é *mulato* ou *negro* (bis)

Quem não sabe o que é *chamego*
Pede pra *vovó*
Que já tem setenta anos
E ainda quer *xodó*
E reclama noite e dia
Por viver tão *só* (bis)

Ai que *xodó*, que *chamego*
Que chorinho bom
Toca mais um *bocadinho*
Sem sair do tom
Meu “cumpade” *chegadinho*
Ai que chamego bom

Ai que chamego bom
Ai que chamego bom

A música (poema?) abre com uma *anáfora* (repetição do começo do verso) muito bem posta, centrando toda a canção no seu tema: *o chamego*. Logo em seguida, os dois primeiros versos terminam numa rima rica, entre um substantivo: *prazer*, e um verbo: *sofrer*. Essa *antítese* é reiterada de maneira bastante simples pela expressão *às vezes dói*, seguida de sua negativa: *às vezes não* (sintam a força expressiva deste *não* isolado), seguida inicialmente de uma rima pobre: *rói* (mas que introduz uma *prosopopéia* interessante, como se o chamego fosse também um animal daninho, um *rato*), para ser depois seguida de uma rima preciosa: *o coração* (em que um substantivo rima com uma expressão inteira). Note-se ainda, neste primeiro quarteto, o *cavalgamento* ou *enjambement*: *às vezes rói / o coração*.

No segundo quarteto, temos a pergunta: todo mundo quer saber o que é o chamego, que fica sem resposta, mas abre espaço para uma pergunta bastante pertinente: *ninguém sabe se ele é branco, se é mulato ou negro*, tanto *etimologicamente*: seria uma palavra *latina*, oriunda de *chama*, ou uma palavra de origem africana, *negra* ou *árabe*, quanto *eticamente*: seria um jeito de sentir comum a todos, *brancos e negros*, ou mais uma *importação sentimental africana*. Como que para reiterar esta possível origem africana do *chamego*, Luiz Gonzaga costumava escrever *xamego*, com o *x* característico de palavras árabes ou africanas.

Segue-se um sexteto em que se confirma a importância do *chamego*, que perdura para toda a vida, como podemos constatar na sentença: “Pede pra *vovó* que já *tem setenta anos* e ainda quer *xodó* (sinônimo de chamego)”, o que é reforçado pela *hipérbole* que introduz a *antítese*: “*e reclama noite e dia por viver tão só*”.

O sexteto final proclama e enfatiza as qualidades do *chamego*, através de expressões de intensidade e repetições: *que xodó, que chamego, ai que chamego bom*, assim como pro aliterações em / *ʃ* /: *xodó, chamego, chorinho, chegadinho*, assim como pela assonância em nasais: *chamego, chorinho bom, mais, bocadinho, sem, tom, “cumpade”, chegadinho* (note-se aí a terminação *-inho*, tradicionalmente vinculada no Brasil à afetividade e à linguagem familiar). A canção termina pela *epizêuxis* (repetição contígua) formada por uma *anáfora*: *ai que chamego* (repare-se na expressividade da interjeição) seguida de uma *épistrophe*: *bom*, como uma celebração emocionada, se não do *amor*, do *chamego*.

A canção **Baião de Dois**, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, é extremamente simples e inocentemente maliciosa, como podemos ver a seguir:

Baião de Dois

Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira
– LP: CHÁ CUTUBA; 1977; RCA

Capitão que moda é essa, **deixe a tripa e a “cuié”**
“*Home*” não vai na cozinha, que é “*lugá*” só de “*mulhé*”
“*Vô juntá*” feijão de corda, numa panela de arroz
Capitão vai já pra sala, que hoje tem baião de dois

Ai, ai ai, ó baião que bom tu sois
Se o baião é bom sozinho, que dirá baião de dois (bis)
Ai ai, baião de dois, ai ai, baião de dois (repete)

A expressão *Baião de Dois* designa um prato típico do Nordeste em que se cozinham juntos *feijão e arroz*, além de carnes. Esta expressão permitiria uma ambiguidade com a dança *baião* entre *duas pessoas* (baião de dois). A canção estabelece uma *terceira ambiguidade*, em que *baião de dois* refere-se a duas pessoas namorando, “dançando juntas”, pois “*se o baião é bom sozinho*, que dirá *baião de dois* (note-se a *hipérbole* vinculada à *oralidade*). Daí o fato de o narrador ou narrador não querer que o “capitão” vá para a cozinha, instando com ele para “*deixar a tripa e a colher*”; porque a *iguaria* a ser servida não está na cozinha; portanto, “*vai já pra sala*” (talvez um eufemismo, indicando um outro lugar mais íntimo).

São dignos de nota nesta canção os seguintes recursos fônicos: a *apócope* do *r* final, como ocorre em *cuié*, *lugá*, *mulhé*, *juntá*; a *desnasalização* da vogal final de *home*; e a *vocalização* ou *iodização* do *lh* de *cuié*, todas variantes comuns no português popular e regional. Também vale a pena mencionar a rima de *dois* com *arroz* e, num *eruditismo* inesperado, com *sois*, que enfatiza a *presença e a importância do tu* (vós) no colóquio amoroso.

A música *Danado de Bom*, de Luiz Gonzaga e João Silva, combina igualmente uma farta dose de malícia com uma esplêndida versificação, como podemos ver abaixo:

Danado de Bom

Luiz Gonzaga/João Silva
– LP - Danado de Bom - 1984

Tá é *danado de bom*
Tá danado de bom meu compadre
Tá é danado de bom
Forrozinho bonitinho,
Gostosinho, safadinho,
Danado de bom! (repete)

Olha o Macambira na zabumba
O Zé Cupira no triângulo
E Mariano no gonguê
Olha meu compadre na viola
Meu sobrinho na manola
E Cipriano no melê
Olha a meninada nas “cuié”
Tá sobrando capilé
E já tem “bêbo pra daná”,
Tem “nego” grudado que nem piolho
Tem “nega” piscando o olho
E eu vou lá... (Refrão)

Tá, que *forrozinho* de primeira
Já num cabe *forrozeiro*
E cada vez chegando mais
Tá, da cozinha e do *terreiro,*
Sanfoneiro, zabumbeiro
Pra frente e pra trás
Olha meu compadre Damião
Pode apagar o lampião
Que tá querendo clarear
Aguenta o *fole* meu compadre *Bororó*
Que esse é o tipo de *forró*
Que não tem hora pra parar. (Refrão)

A canção se inicia por uma construção *hiperbólica* com raízes na *oralidade*: *Tá é danado de bom*, em que temos o elemento introdutório *Tá*, cuja função é não só de verbo de ligação como também de chamar atenção do interlocutor para o que vai ser dito, seguido da interjeição *é* enfática, seguida da locução adjetiva *danado de*, também de forte valor enfático, seguida do adjetivo *bom*, tudo levando a uma experiência de fruição, de prazer. Embora o ambiente remeta ao *prazer de uma grande festa*, com instrumentos musicais e músicos: *zabumba, triângulo, gonguê* (um tipo de agogô), *viola, manola e fole* (acordeão), *sanfoneiro, forrozeiro, zabumbeiro*, com bebidas e comidas: *cuié, capilé, bêbo pra dana*, há duas passagens que evidenciam uma discreta malícia, a primeira através de uma gradação: *forrozinho bonitinho, gostosinho, safadinho* (em que a vinculação com prazer vai progressivamente crescendo até uma conotação decididamente erótica); a segunda, um pouco mais *patente*, com o

jogo explícito de sedução entre homem e mulher (*nego* e *nega*) e o narrador mostrando sua intenção de se envolver expressa no último verso: *tem “nego” grudado que nem piolho, tem “nega” piscando o olho, e eu vou lá...* (repare-se no símile cômico: *grudado que nem piolho*, e no excelente uso da oralidade: *e eu vou lá*).

Quanto aos recursos fônicos, temos o *homeoteleuto* (ou *rimas internas*) em *-inho* (característico de *intimidade* e linguagem familiar): *forrozinho, bonitinho, gostosinho, safadinho*; a *anominação*: *forró, forrozinho, forrozeiro* (como a marcar o ponto central da festa); as rimas em *-eiro*: *zabumbeiro, terreiro, sanfoneiro, forrozeiro*; as *anáforas*: *tá danado de, tem nego/a*; a *epístrofe*: *bom*; além de *aliteraões em dentais* (*t* e *d*), *bilabiais* (*p* e *b*) e *nasais* (*m* e *n*): *tá, danado, triângulo, tem, terreiro, trás, Damião, tipo, compadre, sobrinho, capilé, sobrando, bêbo, piolho, piscando, Bororó, pra parar, Mariano, meu, manola, melê, meninada, mais*.

9. Conclusão

Os objetivos deste trabalho foram:

- a) prestar uma justíssima *homenagem* a Luiz Gonzaga, um dos maiores nomes da cultura brasileira, como de costume ignorado pela comunidade acadêmica em seu renitente *beletrismo*;
- b) mostrar a *validade* da utilização da música popular brasileira como fonte de pesquisas de língua portuguesa, estilística e retórica.

Se conseguimos fazer vocês vislumbrarem a grandiosidade e o valor, tanto artístico como linguístico, da obra desse grande brasileiro, consideramos ter alcançado nossos objetivos. Se, além disso, estimulamos o distinto público a valorizar e a pesquisar as letras das músicas brasileiras, consideramo-nos realmente *vitoriosos*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Afrânio da S. *Estudos universitários em semântica*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2011.

_____. Estilística e poética na MPB. *Almanaque CIFEFIL*, v. 1, p. 45, 2008.

HENRIQUES, Claudio C.; PEREIRA, M. T. *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

MOURA, R. M. *MPB: caminhos da arte brasileira mais reconhecida no mundo*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

SILVA NETO, S. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

**FONTES PARA O ESTUDO DE PRÁTICAS DE ESCRITA
NA BAHIA SETECENTISTA E OITOCENTISTA:
O CASO DO “LIVRO DO GADO” DA FAZENDA CAMPO SECO**

Adilson Silva de Jesus (UEFS)

adilsonuefs@yahoo.com.br

Mariana Fagundes de Oliveira (UEFS)

marianafag@gmail.com

1. Reconstrução histórica do português brasileiro

De acordo com Mattos e Silva (2004, p.58), a reconstrução histórica do português brasileiro se movimentará na recuperação da história social e linguística do Brasil e, para recuperar a história do português brasileiro, teremos de ter um conjunto significativo de documentação, representativa desde os estilos mais informais (cartas particulares, narrativas pessoais, documentos em que o emissor e sua definição social possam ser entrevistados etc.), até os mais formais (documentação oficial, documentação literária etc.), já que, na conceituação de Lucchesi (1994, p. 19), tem-se que captar as normas vernáculas e as normas cultas.

Em 1985, segundo Houaiss, não se havia ainda preenchido os requisitos da pesquisa e conhecimento com que se pudesse elaborar uma história da língua portuguesa no Brasil. No *I Seminário para a História do Português Brasileiro*, na década de 1990, criaram-se as condições de pesquisa e conhecimento para elaborar uma história do PB. Vários pesquisadores, em equipes regionais sediadas em universidades de sete estados brasileiros – Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo (depois, também a Paraíba) –, iniciaram o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), constituindo um conjunto significativo de documentação representativa tanto do chamado português culto do Brasil como do português popular do Brasil.

A segunda metade da década de 1990 inaugura, de acordo com Lobo (2009, p. 307), uma fase caracterizada pela laboriosa tarefa de construção de uma filologia de textos escritos no Brasil, ponto de partida, conforme a autora, incontornável para a descrição e análise das mudanças linguísticas que foram configurando o PB.

A equipe do PHPB enfrenta a difícil tarefa de constituir *corpora* diversificados, em edições semidiplomáticas apropriadas aos estudos linguísticos. São os *corpora*: i) de Afrânio Gonçalves Barbosa, na sua tese

de doutoramento, defendida na UFRJ, em fins de 1999, *Para a história do português colonial: aspectos linguísticos em cartas do comércio*; ii) *As cartas baianas setecentistas*, edição elaborada sob a coordenação de Tânia Lobo, e da equipe baiana do PHPB; iii) a edição de anúncios do século XIX, organizada por Marymárcia Guedes e Rosane Berlinck, da equipe paulista, publicada na série Diachonica da Humanitas, em 2000.

Muitos outros *corpora* estão em vários estágios de elaboração no âmbito do PHPB, dentre os quais os corpora do *Projeto Vozes do Sertão em dados: História, Povos e formação do Português Brasileiro*, desenvolvidos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Trata-se de um projeto que tem como objetivo geral e primeiro oferecer uma descrição e análise da língua portuguesa no semiárido baiano a partir de documentos históricos inéditos dos séculos XVII a XX, editados para fins linguísticos, escritos por brasileiros de várias regiões do semiárido baiano, a saber: Nordeste, Serra Geral, Chapada Diamantina e Paraguaçu, etc.. São regiões que exemplificam o processo de ocupação europeia na região. O segundo objetivo é buscar respostas a questões levantadas por projetos em Linguística histórica no Brasil, a saber: 1) quais são as características do português europeu no Brasil? 2) e como se dá a emergência do português do Brasil ou português brasileiro?

Além disso, o referido projeto tem como objetivo oferecer subsídios para o avanço nas pesquisas sociohistóricas sobre a região semiárida, que, embora seja conhecida por seu aspecto homogêneo climático, abriga uma rica diversidade geo-ambiental, com impactos importantes no processo de ocupação e domínio de população de origem portuguesa e outras, em detrimento de população autóctone, durante todo o período colonial. Esse banco vem fornecendo meios para o resgate, não apenas documental de escritos em arquivos do Brasil e do exterior, por meio de cópias digitalizadas, mas também da diversidade linguística e sociocultural da região.

2. *O corpus*

O *Livro do Gado* –, *corpus* apresentado neste texto, é uma documentação vinculada ao projeto *Vozes do Sertão* e ao projeto *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS)*, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (DLA/UEFS). Trata-se de registros raros da Fazenda do Brejo do Campo Seco, feitos de forma sistemática por três dos seus senhores: o escrívão

português Miguel Lourenço (inicialmente contador no “Tribunal dos ausentes” (1742-1743), cujos registros se iniciam em 1755 e vão até 1785); o brasileiro, genro de Miguel Lourenço, Antonio Pinheiro Pinto, com registros a partir de 1794; e o seu filho, Inocêncio Pinheiro Canguçu, neto de Miguel Lourenço, com registros a partir de 1822. São 150 anos do cotidiano de registros da mais longa duração na História do Brasil, que fazem parte do livro de Lycurgo Santos Filho (1956), intitulado *Uma comunidade rural do Brasil antigo: aspectos da vida patriarcal no sertão da Bahia nos séculos XVIII e XIX*.⁸⁸

Trata-se de um livro que mede 30 e meio centímetros de altura por 21 de largura e 57 folhas numeradas. A capa de forte papelão apresenta-se forrada exteriormente por pano pardo de linho grosso, pano endurecido pela goma de cola que o adere ao papelão.

O papel empregado é de procedência europeia. É um papel grosso e resistente, apresenta bem visíveis as linhas translúcidas deixadas pelo arame das formas.

Foi de pena de aves, principalmente de ganso, que a gente do Campo Seco se serviu, uma vez que, só em meados do século XIX, entraram em uso as penas metálicas.

Quanto à tinta de que se serviram os escrevedores do Campo Seco, foi de coloração preta ou vermelha. O tempo incubiu-se de modificar os tons, transformando-os em cinzento-escuro, cinzento-claro, alaranjado, nuances das duas cores originais. O livro está isento da corrosão. O que se vê em certas páginas é o desaparecimento quase completo da escrita, sinal de tinta destituída de um bom fixador.

2.1. O teor narrativo do *corpus*

Lê-se na primeira página:

Livro de Ferra de gado vacum e Cavalari passado por mim
Antonio Pinheiro Pinto em 95 [riscado] era de 1796
Antonio Pinheiro Pinto
Ferra das bestas a f 11 – Ferra de Gado a f 30
As miunças a fl 50

⁸⁸ Uma segunda edição foi lançada pela UEFS Editora e Fundação Pedro Calmon, em 2012, em comemoração aos 55 anos de sua primeira edição.

Nesse livro, registrou-se a ferra ou marcação dos bezerros, de poldros e poldras e de muares. Nele anotaram-se partilhas e entregas, distribuição de animais pelas várias fazendas e, ainda, o rol de bovinos e equinos pertencentes às partes, a proprietários diversos, que os entregaram à guarda dos senhores do Campo Seco. São, pois, essencialmente pastoris, de campo, os apontamentos lançados no “Livro do Gado”.

A era supracitada, de 1796, diz respeito à contabilidade pastoril, de Antonio Pinheiro Pinto. No entanto, o mesmo livro serviu para assentamentos de época mais remota, da lavra de Miguel Lourenço. Lê-se na folha 9:

Julho 8 de 1755
Egoas que entrego eu Miguel Lourenço. de Almeida nesta Fazenda
Do Campo Seco ao Criador Sebastiam Alvres de Brito o qal
As levera ao quinto e não fica obrigado a pagar mortas

E no verso da folha 8

Egoas de partes Julho 8 de 1755
Crias

Por mais de trinta anos, de 1755 a 1785, quando se supõe haver falecido, Miguel Lourenço escreveu em tal livro, com sua caligrafia miúda e firme. Em 1794, Pinheiro Pinto passou um largo traço por sobre os assentamentos do sogro e iniciou os próprios. Numerou página por página e lançou os dizeres da primeira, batizando o livro como de “ferra de gado vacuum e cavalari”. Sua letra é larga e feia, e a grafia de muitas palavras denota ausência de certos e elementares conhecimentos linguísticos. Não estudara em Portugal, nem fora escrivão, como o sogro. Escreveu ele os negócios pastoris até pouco tempo antes de falecer. Em 1822, seu filho anotou no verso da trigésima folha:

Famto. [falecimento]
A vinte e nove de 9bro morreo meu Pai e partimos
os gados e terras

Segundo Santos Filho (1956, p. 114), a horrível letra e a péssima caligrafia de Inocêncio Pinheiro Canguçu revelam que seus estudos foram ainda mais deficientes do que os recebidos pelo pai.

Interromperam-se, em 1832, os assentamentos do neto de Miguel Lourenço. Daí para frente, ninguém mais escreveu no “*Livro do Gado*”, que se apresenta com numerosas folhas em branco.

3. *A importância do corpus*

Não se pode negar a importância da documentação, uma vez que se trata de 150 anos do cotidiano de registros da mais longa duração na História do Brasil. Além disso, trata-se de uma documentação rara de foro privado. Segundo Madeleine Foisil (1991, p. 304),

Não é fácil penetrar na vida privada nem na vida íntima situada no interior da vida cotidiana, ou porque se confundem com a vida pública, ou porque, ao contrário, escondem-se atrás do próprio pudor em revelá-las. Pesquisá-las em memórias, diários e *livres de raison* visa não a construir, a partir de incidentes e fatos curiosos, uma vida privada contida no relato — muitas vezes brilhante — de numerosas vidas cotidianas, e sim a entender como as mentalidades a perceberam: portanto, menos a vida privada que a atitude ante a vida privada, e não só a narrativa, mas também os silêncios; não só o discurso, mas igualmente sua aridez ou até sua ausência.

Pesquisar a vida privada por meio de memoriais, diários e livros de razão não se limita a compreender apenas a vida cotidiana presente no relato. É necessário ir além e identificar como as mentalidades da época percebem essa vida. Para tanto, é necessária uma abordagem delicada dessa literatura que, para ser lida, exige muita cautela, uma análise vigilante do texto, pois, nesse tipo de pesquisa, o texto reflete não só a história linguística, mas também a história do passado, muitas vezes perdida.

Desse modo, a exploração desse acervo pode fornecer um panorama do desenho linguístico de diferentes sincronias passadas, oferecendo um recorte diacrônico da transformação da língua portuguesa nas modalidades escritas e faladas pelas nações que constituíram as bases da população brasileira falante de português.

É possível, ainda, por meio do referido *corpus*, abordar, especificamente, no âmbito da reconstrução sociohistórica do português brasileiro, a história de penetração e difusão da escrita na Bahia. Além disso, há possibilidades de estudo empírico (mudança geracional utilizando-se do gerativismo e da sociolinguística, por exemplo).

Trata-se de uma documentação altamente relevante – representativa do português brasileiro setecentista e oitocentista – para o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), que vem divulgando *corpora* manuscritos e impressos de períodos pretéritos, para estudo da história do português culto e do português popular do Brasil.

4. *A proposta de estudo*

De acordo com o filólogo e lexicógrafo Antônio Houaiss, no seu ensaio *O português no Brasil* (1985, p. 127-128): “Não preenchamos ainda os requisitos da pesquisa e conhecimento com que se possa elaborar uma história da língua portuguesa no Brasil (...).” E, para a superação do quadro identificado, propunha “quatro vias” de investigação, assim definidas:

1. a do levantamento exaustivo de depoimentos diretos e indiretos sobre todos os processos linguageiros havidos a partir (e mesmo antes, para com os indígenas e negros) dos incícios da colonização, levantamentos já em curso assistemático desde os historiadores dos meados do século XIX para cá; 2. o mapeamento confiável da dialectologia brasileira; 3. o incremento da dialectologia vertical em tantos quanto possíveis grandes centros urbanos e focos rurais antigos, a fim de se poder ver a influência entre o rural e o urbano na transmissão adquirida e induzida; 4. a penetração da língua escrita no Brasil, das origens aos nossos dias, não numa leitura estética, mas essencialmente linguística.

De acordo com Lobo e Oliveira (2012, p. 4-5), relativamente às vias 1 e 4, contudo, pouco se fez e se tem feito.

Segundo os referidos autores, a via 1, de todas talvez a mais tortuosa a ser trilhada, encontra um mínimo desenvolvimento em trabalhos esparsos tais como o clássico livro *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*, datado de 1950, do filólogo Serafim da Silva Neto, em que o autor recolhe, principalmente em textos produzidos por jesuítas e viajantes, depoimentos sobre “processos linguageiros” de ordem vária havidos no passado do Brasil. Apontam com exemplo mais recente o artigo *De fontes sócio-históricas para a sócio-história linguística do Brasil: em busca de indícios*, de Rosa Virgínia Mattos e Silva, datado de 2001⁸⁹, em que a autora – motivada pela leitura de *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*, de Stuart Schwartz (1988); *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, de John Manuel Monteiro (1994); *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro (1995) e *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*, organizado por João José Reis e Flávio Gomes (1996) – busca, “dos dados organizados pelos que fazem história social (...), levantar indícios que permitam fundamentar uma aproximação à história social da linguagem” (p. 70).

⁸⁹ O referido artigo, publicado inicialmente em 2001, é também parte integrante da coletânea de textos da autora, intitulada *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*, editada pela Parábola, em 2004.

Sobre a via 4, Lobo e Oliveira (2012, p. 5-6) afirmam que apesar de, sabidamente, o Brasil ser um país de escolarização e imprensa tardias (cf. GALVÃO, 2007, p. 10-11), paradoxalmente, é através dos espaços institucionais formais – sobretudo a escola, entendida como a agência do letramento por excelência – que se tem buscado traçar a história da penetração da língua escrita no Brasil. Esta é uma perspectiva possível, mas não exclusiva nem principal. A via 4 é o foco deste trabalho que também se inscreve no campo 3 do HISCULTE – *História da Cultura Escrita no Brasil: um programa de investigação* (LOBO; OLIVEIRA, 2012).

O campo 3 do programa ora citado refere-se a escrituras ordinárias e de foro privado na história do Brasil e tem por propósito trazer à luz e analisar as práticas de escrita de cartas particulares, diários íntimos, diários parentais, cadernos escolares, cadernos de confidências, livros de razão e uma infinidade de outras fontes que quase sempre jazeram esquecidas em baús e gavetas, não apenas para os retirar da constante iminência de destruição que sobre eles paira, mas para investi-los do caráter de legítimos objetos de investigação que podem mobilizar, até mesmo em projetos interdisciplinares, historiadores, linguistas, antropólogos etc.

Nesse sentido, torna-se necessário, segundo o paleógrafo italiano Armando Petrucci (2003, p. 7-8), ocupar-se “*de la historia de la producción, de las características formales y de los usos sociales de la escritura y de los testimonios escritos en una sociedad determinada*”, devendo, para tal, responder, para qualquer tempo histórico, ao seguinte conjunto mínimo de questões:

Qué? En qué consiste el texto escrito, qué hace falta transferir al código gráfico habitual para nosotros, mediante la doble operación de lectura y transcripción.

Cuándo? Época en que el texto en sí fue escrito en el testimonio que estamos estudiando.

Dónde? Zona o lugar en que se llevó a cabo la obra de transcripción.

Cómo? Com qué técnicas, com qué instrumentos, sobre qué materiales, según qué modelos fue escrito ese texto.

Quién lo realizo? A qué ambiente sociocultural pertenecía el ejecutor y cuál era en su tiempo y ambiente la difusión social de la escritura.

Para qué fue escrito ese texto? Cuál era la finalidad específica de ese testimonio en particular y, además, cuál podía ser en su época y en su lugar de producción la finalidad ideológica y social de escribir.

Neste trabalho, centrado no processo de reconstrução do passado do português brasileiro, na perspectiva sociohistórica e, de forma específica, no âmbito do estudo de uma cultura escrita, pretende-se trazer elementos para o estudo de práticas de escrita ordinária e de foro privado na Bahia rural setecentista e oitocentista.

Para tanto, pretende-se fazer uma análise qualitativa: aspectos mórficos da escrita (execução caligráfica) dos escreventes do Campo Seco para buscar evidências que justifiquem o nível de letramento dos indivíduos a partir da análise das assinaturas (hábeis e menos hábeis), com base na metodologia de Marquilhas, 2000.

Além disso, tentar caracterizar o perfil de quem escreve na região Nordeste do interior da Bahia oitocentista, uma região formada por populações distintas no período colonial com repercussões importantes no estudo das variedades populares, alvo de contato linguístico.

5. *Considerações finais*

O *Livro do Gado do Brejo do Campo Seco* é uma documentação altamente relevante para a história do português brasileiro, especialmente para o estudo da história de penetração e difusão da língua escrita na Bahia. Como se trata de um livro escrito por três gerações, há, no que diz respeito a estudos linguísticos do documento, possibilidades de fazer uma análise geracional interessante, numa perspectiva gerativa ou socio-linguística, por exemplo.

Assim, inserido na área da linguística histórica, especificamente na linha História da Cultura Escrita no Brasil (HISCULTE), apresentada por Lobo e Oliveira (2012), que focaliza a quarta via de investigação apontada por Houaiss (1985), a *penetração da língua escrita no Brasil*, é possível abordar a questão da penetração e da difusão da língua escrita na Bahia, buscando colaborar com a agenda de trabalho para uma reconstrução da história social linguística do Brasil. Como disse Mattos e Silva (2002, p. 464), “O trabalho será muito, de muitos, e não será por pouco tempo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Afranio G. *Para uma história do português colonial: aspectos lingüísticos em cartas de comércio*. 1999. 484 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 1999.

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais (Coord.). Projeto *Vozes do sertão em dados: história, povos e formação do português brasileiro* (CNPq 401433/2009-9). Disponível em: <<http://www.uefs.br/nelp>>.

CORPUS DOHS. *Documentos Históricos do Sertão*. Disponível em: <<http://www.uefs.br/dohs>>, 2010.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.

LOBO, Tânia Conceição Freire. *Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro*. In: OLIVEIRA, Klebson; CUNHA E SOUZA, Hirão Fernandes; SOLEDADE, Juliana (Orgs.). *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias*. Salvador: Edufba, 2009.

_____; OLIVEIRA, K. *História da cultura escrita no Brasil: um programa de investigação / HISCULTE*, 2012 [Inédito].

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1994, n. 12, p. 17-28.

MARQUILHAS, Rita. *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal, séc. XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. In: ALKMIM, T. M. *Para a história do português brasileiro: novos estudos*. V. II. São Paulo: Humanitas/FFCHL/USP/ FAPESP, 2002, p. 443-464.

_____. Ideias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior. In: CASTILHO, Ataliba T. de. *Para a história do português brasileiro*. Vol. I: Primeiras ideias. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 21-52.

_____. De fontes sócio-históricas para a sócio-história linguística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Para a história do português brasileiro*. Volume II: Primeiros estudos. Tomo 2. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 275-302.

_____. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola. 2004.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

SANTOS FILHO, Lycurgo. *Uma comunidade rural do Brasil Antigo: aspectos da vida patriarcal no sertão da Bahia nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1956.

**FONTES PARA MEDIÇÃO DE LETRAMENTO
NA BAHIA OITOCENTISTA:
O CASO DOS REGISTROS ECLESIÁSTICOS DE TERRAS**

Shirley Cristina Guedes dos Santos (UEFS)
shirleycgs@hotmail.com
Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS)
zenaide@uefs.br

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem como objetivo específico trazer elementos que justifiquem o uso dos *Registros Eclesiásticos ou Paroquiais de Terras*, escritos no âmbito da regulamentação da Lei de 1850 ou a Lei de Terras, como fontes para a medição de letramento na Bahia rural oitocentista (CARNEIRO, 2011, 2012), a partir do cômputo binário de assinaturas: alfabética e não alfabética (expressa geralmente através de sinais ou da delegação da capacidade para assinar, entre outras formas), conforme metodologia utilizada em Marquilhas (2000).

Acreditamos que as fontes produzidas no contexto da Lei de Terras possam vir a fornecer dados importantes sobre a escrita em uma perspectiva histórico-regional e, conseqüentemente, trazer informações sobre as populações potencialmente geradoras de uma cultura escrita com textos que possam ser utilizados para o estudo sobre medição de letramento, nosso objetivo central, e para a formação de *corpora* para o estudo histórico do português brasileiro (PB) no interior da Bahia, formado, em sua fase inicial, a partir de amplo contato linguístico.

2. Em busca de indícios para a reconstrução da história linguística do Brasil

A história das línguas encontra-se diretamente ligada à própria história dos seus falantes, os quais as utilizam como veículo de comunicação. A constituição populacional brasileira se deu de maneira complexa, uma vez que grupos étnicos de variados países aportaram no país no período colonial e pós-colonial, trazendo consigo suas culturas, suas histórias e suas línguas. Da complexa relação estabelecida por esses grupos ao longo do tempo, e em meio à heterogeneidade linguística, o português brasileiro (PB), como afirma Houaiss (1985, p. 91), “nascia com diversi-

dade”, apresentando traços das línguas envolvidas em diferentes níveis gramaticais.

Por se tratar de um fato histórico e social, ao estudar a história da língua, faz-se necessário, então, estudar a história da sociedade onde essa é empregada. De acordo com Mattos e Silva (1998, p. 29),

[...] para dar conta da relação entre sócio-história e história linguística na constituição do português brasileiro heterogêneo, plural e polarizado, uma história do português brasileiro terá como objetivo fundamental interpretar o passado linguístico e sócio-histórico do Brasil [...].

Assim, a compreensão da história linguística brasileira passa por uma reconstrução sócio-histórica da mesma. Os dados demográficos do Brasil do século XVI ao XIX, apresentados abaixo na tabela 1, ilustram a situação populacional do território brasileiro e o contingente étnico que prevalece em determinada época e que, ao longo do tempo, vai caracterizando a cultura e a língua portuguesa do país. Evidencia-se, então, nessa tabela, o fato de os brancos terem sempre sido minoria, tanto no período colonial, quanto no imperial, conforme também atestado por Mussa (1991, p. 163), a partir de dados extraídos dos censos (1850-1890), entre outros.

| | 1538-1600 | 1601-1700 | 1701-1800 | 1801-1850 | 1851-1890 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Africanos | 20% | 30% | 20% | 12% | 2% |
| Negros do Brasil | - | 20% | 21% | 19% | 13% |
| Mulatos | - | 10% | 19% | 34% | 42% |
| Branco do Brasil | - | 5% | 10% | 17% | 24% |
| Europeu | 30% | 25% | 22% | 14% | 17% |
| Índios integrados | 50% | 10% | 8% | 4% | 2% |

Tabela 1 – Distribuição demográfica no Brasil do século 16-19
Fonte: Adaptado de Mussa (1991, p. 163).

A presença de escravos africanos até 1850 (quando da extinção do tráfico) elevou o percentual de não brancos de origem africana (negros brasileiros e mulatos). Em decorrência da variação numérica dos grupos étnicos, a variedade linguística resultante dos contatos entre as línguas foi sendo disseminada no âmbito familiar e transmitida aos seus descendentes como língua materna. Nesse contexto, as terras brasileiras constituíam um palco da heterogeneidade cultural e linguística, da qual se originaria o português brasileiro.

Em sua formação histórica, o PB, então originado de um ambiente multilíngue/multidialeto, apresenta um processo bipolarizado (LUC-

CHESI, 1994, 1998 e 2001), cujas vertentes – cultas e populares – são resultantes de processos distintos.

Segundo Mattos e Silva (2001 p. 298-299), o português europeu (PE), que teria ao longo do período colonial um contingente de falantes de 30% da população brasileira, fornece as bases para o português culto, que começaria a elaborar-se a partir da segunda metade do século XIX. No outro polo, “o português popular brasileiro, adquirido na oralidade e em situações de aquisição imperfeita, é difundido pelo Brasil, sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afrodescendentes, que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial”, teria como antecedente histórico o português geral brasileiro.

Para Lucchesi (2001, p. 102), a vertente popular “fincou suas raízes no interior do país, para onde se dirigiu a maior parte da população no período colonial”. O autor defende que fora dos reduzidos centros da elite, nas mais diversas regiões do país, “o português era levado, não pela fala de uma aristocracia de altos funcionários ou de ricos comerciantes, mas pela fala rude e plebeia dos colonos pobres”. Nesse sentido, a vertente culta concentrou-se na costa litorânea, sendo usada, sobretudo, pelos portugueses aqui chegados e por seus descendentes; enquanto a língua portuguesa inculta, estigmatizada, difundia-se através do uso cotidiano das pessoas que constituíam a classe popular pobre, de origem predominantemente indígena e africana.

Assim como havia estratificações na sociedade colonial, a variante linguística utilizada pelos indivíduos particularizava o grupo social no qual estavam inseridos. Dessa forma, a língua portuguesa, adquirida em situações precárias, era disseminada entre a população escrava, a qual era numericamente superior aos europeus. Essa língua era transmitida entre essa população de maneira irregular, e aos poucos foi tornando-se a língua utilizada para estabelecer comunicação entre si e entre os grupos de escravos e os seus senhores.

Porém, já na primeira fase da história da língua portuguesa no Brasil, pode-se verificar a presença de meios institucionais de ensino de língua portuguesa. Silva Neto (1951, p. 69) afirma que

[...] se, de um lado, a língua portuguesa assim se estropiava e abastardava na boca de gentes brutas e toscas, de outro, era carinhosamente estudada – em Pernambuco e Bahia – os núcleos principais dessa fase – pelos padres em seus colégios e por uma pequena minoria de funcionários, letrados e senhores de engenho.

Verifica-se também, na primeira fase da história da língua portuguesa em terras brasileiras, que, na ocasião da primeira visitação do Santo Ofício, em 1594, “aparecem em processos nada menos de cinco mestres de ensinar moços a ler e a escrever” (SILVA NETO, 1951, p. 69). A partir dos registros dessa instituição eclesiástica, as informações acerca dos resultados das escolas foram constatadas: “[...] dos 221 informantes do santo Ofício, na maioria gente rural, se excluirmos as mulheres (que os costumes da época relegavam ao cárcere doméstico), só três ou quatro não sabiam assinar o nome”. (*Idem, ibidem*)

A educação, por hora destinada à classe hierarquicamente superior, torna-se, ao longo do tempo, acessível a uma quantidade reduzida de pessoas da classe popular. Assim, o grande contingente populacional que se enveredou para as regiões interioranas do país, possivelmente, possuía contato com a tradição escrita.

Nesse sentido, pretende-se desenvolver uma proposta de estudos que visam explorar documentos administrativos eclesiásticos, escritos no âmbito da regulamentação da Lei de Terras, elaborados na Bahia rural oitocentista, a fim de comprovar a relação desses indivíduos (oriundos da classe popular) com a escrita. Dessa forma, pretendemos contribuir com a configuração sócio-histórica da língua portuguesa no semiárido baiano, a partir da exploração dessas fontes documentais, ainda praticamente não estudadas.

3. Por que estudar os registros eclesiásticos de terras?

Weinreich, Labo, Herzog (2006) discutem sobre os estudos da mudança em tempo real, opondo-os aos estudos em tempo aparente, a partir da análise sociolinguística do tipo painel (*panel*) e do tipo tendência (*trends*). Nesse trabalho, os autores definem a mudança em tempo real como a arte de fazer melhor uso dos dados, atribuindo aos fragmentos de documentação escrita, que conseguiram resistir ao tempo e conservar dados específicos de uma época, a condição de resultado de acidentes históricos que excedem o controle do investigador.

Assim, os documentos eclesiásticos, tomados como documentações fragmentárias do passado, tornam-se importantes para a investigação sócio-histórica e linguística de sociedades pretéritas. Esse tipo de documento pode resgatar a história do Brasil desde as suas origens, a partir

dos registros dos cartórios paroquiais de casamento, batizado, registro de terras, entre outros.

Os *corpora* linguísticos, sobretudo os que são obtidos para as pesquisas sociolinguísticas, permitem que sejam controlados *o onde, o quando, o quem, o para quem, o tipo dos dados, sobre o que se aplicam suas análises* etc. Desde a coleta dos *corpora*, o pesquisador preocupa-se com a possibilidade de encontrar nos dados as determinadas variáveis controláveis. Nesse sentido, tanto em dados orais quanto em dados escritos, passíveis de análises linguísticas, o investigador busca encontrar informações que possam corroborar na pesquisa sobre aspectos sócio-históricos e linguísticos.

As documentações de natureza administrativas, sobretudo a notarial (instrumento escrito, por meio do qual o tabelião atribui veracidade aos fatos), produzidas ao longo do tempo, expõem determinadas informações que nos permitem localizá-las no tempo e no espaço, além de apresentar, no corpo textual, dados de quem os assinam.

A Igreja Católica, categoria eclesiástica, consistia na principal representação administrativa e judiciária de localidades remotas no Brasil colonial e pós-colonial. Por não possuírem autonomia administrativa, muitos arraiais e povoações recorriam às Igrejas e aos párocos para expedirem registros, os quais conferiam legitimação e veracidade.

De acordo com Bellotto (2008), o registro paroquial (ou eclesiástico) é um documento diplomático testemunhal que consiste em componentes dos acervos dos arquivos paroquiais da Igreja Católica e que são, via de regra, livros compostos de documentos assinados. Nesse sentido, a Igreja era instituição responsável pela expedição de uma série de atos ‘civis’, efetuando para todos os fins de direito, os registros de batismo, casamento, óbito, bem como os registros eclesiásticos de terras.

Esses documentos, expedidos pela Igreja, são considerados aqui fontes para pesquisas sócio-históricas e linguísticas, uma vez que podem fornecer dados importantes sobre a relação do assinante com a cultura escrita, em todo território brasileiro, sobretudo as regiões interioranas, trazendo informações sobre as populações que geraram a escrita no período oitocentista e possibilitar a medição de letramento.

4. *Configuração histórica do corpus*

Na primeira fase da colonização, os portugueses não se mostraram interessados pelas terras brasileiras, por não encontrarem nessas terras especiarias e metais preciosos tão desejados. Porém, com o crescente interesse em novas conquistas por parte da França, Holanda e Inglaterra, a Coroa portuguesa sentiu a necessidade de ocupar e “garantir sua posse e defendê-la da cobiça dos estados rivais, cujas burguesias mercantis buscavam incessantemente novas oportunidades de acumulação” (SILVA, 1996, p. 23).

A outorga de terras, através da divisão em capitânicas foi, nesse sentido, o sistema escolhido para demarcar o povoamento e a ocupação do território. Com o tempo, esse regime foi sendo substituído por outro, o das sesmarias, que consistia no uso das terras para cultivo de abastecimento dos centros europeus.

Este regime consistiu, basicamente, na importação do sistema sesmarial português, agora implantado na nova colônia, com o propósito de atribuir ao sesmeiro o direito à posse, não implicando diretamente na sua propriedade. A implantação desse sistema confirma o objetivo principal da colonização, que “era a valorização econômica imediata e o povoamento da nova terra, para garantir a sua posse” (FREIRE, 2007, p. 26).

O cultivo da terra adquirida deveria ser efetuado no prazo de cinco anos, período estipulado no próprio documento de doação. Caso esse prazo não fosse cumprido, as terras tornar-se-iam devolutas, devolvidas à coroa portuguesa. Assim, essa política fundiária foi ganhando legitimidade pelas esferas administrativas. Em 1850, a Lei de Terras é instituída com a finalidade de controlar, de maneira burocrática, as práticas legal-administrativas, exigindo determinados parâmetros de posse.

Os cartórios eclesiásticos, então, passam a expedir registros paroquiais, elaborados por vigários, sob a regulamentação da Lei de Terras de 1850, constituindo um instrumento de cadastramento fundiário brasileiro, funcionando basicamente como um censo. Além de guardarem dados referentes às propriedades de terras, esses registros trazem informações pessoais, profissionais e sociais dos assinantes, tais como, nome completo, filiação, estado civil, escolaridade, profissão, entre outras.

A utilização desses registros, produzidos no âmbito das Igrejas, torna-se viável por serem de fácil acesso, estarem conservados em acer-

vos e oferecerem condições para a pesquisa. São seriados e amplos, abrangendo todas as regiões do país, o que possibilita o desenvolvimento de pesquisas que visem analisar a relação da tradição escrita com a sociedade em tempos pretéritos, englobando todo o território brasileiro e levando em conta que não só os integrantes da paróquia dominavam a habilidade da escrita.

5. Medição de letramento em registros eclesiásticos ou paroquiais de terras

Além de permitirem a medição, divisão e descrição territorial, os registros paroquiais ou eclesiásticos podem fornecer dados para a medição de letramento, a partir do cômputo binário de assinaturas (MARQUILHAS, 2000). Esse método trata da análise de assinatura, seguindo os seguintes critérios: assinatura alfabética, hábil ou inábil e; assinatura não alfabética (cruz ou outro sinal, normalmente remissivo de uma profissão) e delegação na capacidade do notário para assinar.

Com base na paleografia italiana (PETRUCCI, 1978), Marquilhas (2000), em seu trabalho com inábeis portugueses do século XVII, desenvolve a recolha por amostragem e contagem de assinaturas de maneira sistemática, em documentos escritos, permitindo o reconhecimento das

mãos poucos exercitadas pelas seguintes características: ausência de *cursus*, uso de módulo grande, ausência de regramento ideal, traçado inseguro, aparência desenquadrada das letras, rigidez e falta de leveza ao conjunto, irregularidade da empaginação e letras monolíticas. (OLIVEIRA, 2006, p. 191-192)

A identificação dessas características nos registros de leis de terras, expedidos pela Igreja, permitirá, sobretudo, a construção de um panorama sócio-regional da população geradora da cultura escrita, a qual pode ser representada pela assinatura ou o sinal de identificação do nome. A prática dessa habilidade pode caracterizar, além da relação do assinante com a tradição escrita (prática de leitura e escrita), a característica sociocultural, o desejo de sua afirmação social.

A metodologia abordada por Marquilhas (2000) permite, então, a caracterização física da escrita, a partir da atribuição de determinados caracterização, a saber:

| | |
|----|---|
| 1. | Ausência de <i>cursus</i> ; |
| 2. | Uso de módulo grande; |
| 3. | Ausência de regramento ideal; |
| 4. | Traçado inseguro, aparência desenquadrada das |

| | |
|----|--|
| | letras, rigidez e falta de leveza do conjunto; |
| 5. | Irregularidade da empaginação; |
| 6. | Letras monolíticas. |

Tabela 2 – Caracterização física do objeto produzido pelo inábil

Essas caracterizações da escrita do inábil podem contribuir para a análise do contato entre os assinantes e a escrita, fornecendo dados do acesso à escolarização e da constituição sócio-histórica que possibilitaram (ou não) o desenvolvimento da habilidade e manuseio da modalidade da língua portuguesa.

6. Considerações finais

Buscar os documentos eclesiásticos ou paroquiais que foram escritos no âmbito da regulamentação da Lei de 1850 ou a Lei de Terras é uma maneira de escavar o passado em busca dos registros escritos que podem caracterizar a população escrevente em determinada época, fornecendo dados importantes sobre a relação desses com a tradição escrita numa perspectiva histórico-regional, assim como abrir novas possibilidades de se estudar a língua portuguesa nos mais variados aspectos, tentando verificar a utilização da língua escrita como fonte para investigações sócio-históricas e linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Diplomática e tipologia documental em arquivos*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2008.

CARNEIRO, Z. de O. N. Resultados sobre medição de letramento nos “Sertões de Dentro” a partir de livros cartoriais (1853-1908). In: *XVI Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, Alcalá de Henares, Madrid, 2011.

_____. Lei de terras e ocupação privada Elementos para avaliação dos níveis de alfabetização no interior da Bahia oitocentista. In: *II Congresso Internacional de Linguística Histórica. Estudos de História Social*, São Paulo, 2012.

FREIRE, Luiz C. M. *Nem tanto ao mar, nem tanto à terra: agropecuária, escravidão e riqueza em Feira de Santana. 1850-1888*. Salvador: UFBA, 2007. (Dissertação de Mestrado)

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, v. 12, 1994, p. 17-28.

LUCCHESI, Dante. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: SYBILLE, Große; ZIMMERMANN, Klaus (Eds.). “*Substandard*” e mudança no português do Brasil. Frankfurt: TFM, 1998, p. 73-100.

_____. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 17, v. 1, 2001, p. 97-130.

MARQUILHAS, R. *A faculdade das letras. Leitura e escrita em Portugal no século XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. Ideias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior. In: CASTILHO, Ataliba T. de. (Org.). *Para a história do português brasileiro*, vol. I – primeiras ideias. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998, p. 21-52.

_____. De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. In: _____. (Org.). *Para a história do português brasileiro: primeiros estudos*. São Paulo: Humanitas/FFCHL/USP: FAPESP, v. 2, t. 2, 2001, p. 275-302.

MUSSA, Alberto. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ (dissertação de mestrado), 1991.

OLIVEIRA, Klebson. *Negros e escrita na Bahia do século XIX: sócio-história, edição filológica de documentos e estudo linguístico*. Tese de Doutorado. 4 v. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2006.

PETRUCCI, Armando. *Scrittura, alfabetismo ed educazione gráfica nella Roma del primo cinquecento: da um libretto di contidi Maddalena Pizzicarola in Trastevere*, *Scrittura e Civiltà*, n. 2, 1978, p.163-207.

SILVA, Lúcia Osório. *Terras devolutas e latifúndio*. Efeitos da lei de 1850. Campinas: Unicamp, 1996.

SILVA NETO, Serafim da. As três fases da história da língua portuguesa no Brasil. In: _____. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1951, p. 87-119.

WEINREICH Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES
EM AMBIENTE VIRTUAL:
O OLHAR SOBRE O PCC DO CURSO DE LETRAS
DA UNIGRAN/DOURADOS**

Terezinha Bazé de Lima (UNIGRAN)

bazelima@unigran.br

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN)

sgarbi@unigran.br

Maria Alice de Mello Fernandes (UNIGRAN)

mariaalice@unigran.br

Rute de Souza Josgrilberg (UNIGRAN)

rutedesouza@unigran.br

É sabido que a educação atualmente é foco de políticas públicas que visa assegurar a melhoria da qualidade de vida das pessoas, porém os resultados aparecem timidamente associados a esse comprometimento. Analisando a educação a distância como uma modalidade de educação tecnológica que vem crescendo muito nos últimos anos, considero importante citar, já na introdução do artigo, a definição trazida pelo Decreto Nacional de número 5.622/2005, contida no artigo 1º:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Cardoso (2009, p. 232) afirma que “torna-se imperioso pensar a educação tecnológica, ou seja, a educação em interação com a tecnologia, como um dos caminhos possíveis hoje em dia, para conciliar o desenvolvimento tecnológico e o social”, pode-se dizer que a EaD surge como uma maneira diferente de se ensinar, visando à formação profissional e buscando a inserção de profissionais no mercado de trabalho. Nesse contexto, observa-se que essa modalidade de ensino vem contribuindo muito para a formação docente nos últimos anos e se configura como um importante meio para a realização de um curso superior, com destaque para a graduação em licenciaturas, como exemplo, o curso de Letras na modalidade EaD na UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados – MS).

Hoje, por exemplo, o MEC, através da AUB-plataforma Freire, dispõe a EaD para realização de programas de formação inicial de professores sem graduação, e ainda como segunda licenciatura para aqueles que lecionam fora da área de formação e, também, formação continuada, com fins de atualização profissional para educadores em serviço.

Assim, esse estudo, trata-se da formação inicial e continuada de professores em ambientes virtuais, tendo como objeto de estudo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UNIGRAN.

A escolha dessa temática se justifica pela necessidade de realização de estudos que demonstrem a expansão e qualidade do ensino a distância nos cursos de licenciaturas. Desta forma, o artigo esta ancorado metodologicamente com o apoio da pesquisa bibliográfica e documental, com estudos teóricos de autores, tais como: (VALENTE, 1999; 2009; BELLONI, 1999, PRADO, 2009; ALMEIDA, 2009) que argumentam sobre a relevância de uma formação inicial e continuada para professores em um ambiente virtual, com uma concepção que considera o paradigma da sociedade do conhecimento e da tecnologia que demanda das pessoas uma nova postura acerca do processo de aprendizagem e destacam que a rapidez e a abrangência de informações com as quais os profissionais da educação precisam lidar requer uma predisposição para a educação ao longo da vida de forma contextualizada às necessidades reais.

De acordo com Prado e Almeida (2009), ainda que se tenha consenso sobre a necessidade de formação profissional vitalícia, o fato de a formação ocorrer a distância pode indicar distintas propostas com diferentes princípios educacionais norteadores de planejamento, do design educacional e da realização de um curso e que atualmente o foco de análise gira em torno de novas questões de caráter tecnológico e educacional no contexto de EaD por meio de ambientes denominados virtuais.

Neste sentido das abordagens de formação docente em EaD, pode-se destacar um leque de possibilidades. Porém, o PPC do curso de Letras da IES em pauta, destaca a perspectiva de formação denominada “estar junto virtual”, que se caracteriza por uma concepção de formação baseada nos estudos de Valente (2009) que enfatiza que o ato de aprender por meio das interações que se estabelecem na rede, ou seja, no contexto virtual de um determinado curso com base no desenvolvimento de atividades reflexivas e de autoria, que favorecem o processo de reconstrução do conhecimento, tendo por base a qualidade da mediação pedagógica

que é centrada no acompanhamento e na interação do professor denominado de professor tutor com o aluno e entre os alunos.

Assim, no PPC do Curso de Letras da UNIGRAN, a formação docente é pautada pelo compromisso do professor no ambiente virtual com ações permanentes de acompanhamento investigativo do processo de aprendizagem dos alunos, futuro professor na educação básica, na intencionalidade pedagógica para fazer as intervenções necessárias, recriando novas estratégias didáticas, desafiando por meio de atividades reflexivas cognitivamente e apoiando e incentivando os alunos na busca de superações de seus “erros construtivos” refazendo, reconstruindo suas atividades textuais por meio das pistas e recomendações das devolutivas realizadas individualmente pelo professor tutor da disciplina.

Isto posto, destaca-se que a abordagem de formação docente no Curso de Letras da UNIGRAN, está pautada numa formação de professores que integram o uso das tecnologias e mídias virtuais no contexto da formação docente, que vem constituindo desse novo cenário de formação, de estudos e pesquisas, mostrando resultados bastante positivos em termos de propiciar uma formação reflexiva e desencadeadora do processo de reconstrução da prática pedagógica dos educadores formadores e dos educadores em formação.

1. A política de formação de professores em EaD no Brasil: uma retrospectiva histórica aliada à realidade atual

A educação assume uma função de destaque na sociedade atual, já que está voltada para a formação concreta de profissionais e, ao mesmo tempo, cidadãos. Dentre esses profissionais, se destacam os professores, que tem como função primordial estabelecer o processo de reflexão sobre a sua ação docente em todas as instâncias e níveis de formação.

As políticas de formação de professores no Brasil, até na década de 1990 se concentravam apenas em cursos presenciais. Propriamente na década de 1990, esta chamada "Década da Educação", houve um aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970, onde a escola teve papel importante (FREITAS, 2002). A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999). E, dessa forma, a educação a distância para a formação docente ganha força, sur-

gindo como uma modalidade alternativa de realizar um curso superior, por meio das tecnologias de comunicação e informação de forma virtual e a distância.

A educação a distância é conhecida desde o século XIX, mas se disseminou pela sociedade em ritmo acelerado apenas nas últimas duas décadas, onde houve maior procura por profissionais no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009). E, nesse mesmo ritmo, também houve um aumento gradativo na procura de cursos de licenciatura na modalidade a distância.

Considerando o contexto de falta de professores com nível superior na educação brasileira, havendo a necessidade de um maior número de profissionais capacitados para atuar na educação básica, os cursos a distância se tornaram uma realidade, no que se refere à formação docente. No artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) consta que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Pucci (2010, p. 50) afirma que “Ao mesmo tempo, as novas tecnologias invadem cada vez mais as salas de aula, as relações entre ensino e aprendizagem, e, com elas, a ideologia “*homo economicus*” se torna programa também nos cursos de formação de professores e na educação escolar”. Desse modo, o incentivo que é dado pelo governo federal, pode-se afirmar que, como vem ocorrendo de modo absolutamente rápido nos últimos, a expansão do ensino a distância continua ocorrendo, tendo uma importância significativa na formação inicial e continuada de professores dos dias de hoje.

Benício (2010, p. 5), acredita que:

Nesse contexto de EaD e formação de professores o foco não é redirecionado, buscando o processo de ensino-aprendizagem, mas aperfeiçoado, amadurecido em se tratando de formação para professores. Os novos caminhos dessa formação para professores têm o foco de uma pedagogia para formação inicial e/ou continuada mediada pelas tecnologias.

Analisando a contribuição de Benício, pode-se dizer que a utilização de tecnologias como meio de ensino se torna um fator indispensável nos cursos a distância. Considerando que vivemos num mundo que pode ser definido como tecnológico, se tornaria irônico não se apropriar-se da tecnologia para o ensino.

Com o advento da tecnologia foi possível mudar as estratégias de ensino. O que antes era visto apenas utilizando o quadro negro como recurso, hoje pode ser ensinado com o uso de aparelhos tecnológicos, como a televisão, o computador, e a internet. Assim, a tecnologia veio ao encontro da escola, oferecendo ao professor novos recursos e estratégias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Vigeneron (2003, p. 20) considera que “A formação deve preparar os professores para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas.” Dessa forma, frequentar um curso de licenciatura a distância significa se preparar para as mudanças tecnológicas e pedagógicas a serem surgidas nas sociedades.

Assim, formação de profissionais em educação não deve ser feita apenas como um ato burocrático necessário para estar numa sala de aula, precisar atender a outros propósitos e atender as novas demandas da sociedade. Magnavita (2003, p. 340) afirma que:

É preciso evitar que a formação de professores por meio da EaD seja realizada apenas para cumprir a lei e baratear os custos; é primordial que a universidade elabore suas propostas e programas a partir de um projeto político-pedagógico; ao considerar a educação a distância como uma possibilidade pedagógica, é necessário pensar em processos educativos que ultrapassem as concepções de ensino tradicionais, ou em propostas que apresentem possibilidades de criação de novos ambientes de aprendizagem.

Na realidade, como pré-requisito para o funcionamento de um curso superior, devem ser seguidas as diretrizes curriculares, definidas pelo Ministério da Educação, que tem defendido a ampliação do ensino a distância como estratégia mais eficiente e apropriada para diminuir a exclusão social no ensino superior do país, para elevar a média de escolaridade dos brasileiros, bem como, para estimular a inclusão digital. A meta também é aumentar o número de vagas nos cursos superiores de ensino a distância no país.

A educação a distância se insere como um processo de formação humana que se organiza e se desenvolve metodologicamente, diferente do modelo presencial, no que diz respeito às questões do tempo e do espaço do processo de aprendizagem.

Em se tratando dessa modalidade de educação, Pretti (1996) alerta que a mesma não deve ser confundida com o instrumental e com as tecnologias a que recorre, mas muito, além disso, deve/tem que ser notada como uma prática educativa situada e mediatizada; é uma modalidade de se fazer educação permeada pela tecnologia da informação e comunica-

ção com vistas a democratização do conhecimento. Nessa modalidade de EaD, o centro, o ápice da aprendizagem se desloca do professor para o aluno, validando vertentes epistemológicas e teorias educacionais carregadas de significado.

Diante desse novo contexto, a UNIGRAN, acreditando na auto-aprendizagem, iniciou em 2006 a oferta de cursos de licenciaturas (Pedagogia e Letras) na modalidade a distância, deflagrada pela solicitação da sociedade, particularmente por requerimento das prefeituras dos municípios, que compõem a região da Grande Dourados, ao vislumbrarem a necessidade de facilitar o acesso de um número maior de pessoas ao ensino superior e pela busca de inovação tecnológica e aprimoramento técnico-educacional que pautam todas as ações desenvolvidas pela UNIGRAN.

Para implementar essa modalidade de ensino, a Instituição iniciou o estudo dos principais ambientes existentes no mercado, tanto nacional como internacional, como *Web-CT*, *Universite*, *Learn Space*, *AulaNet*, *BlackBoard* e *TelEduc*, até criar a sua própria plataforma denominada “UNIGRAN NET” com o propósito de otimizar o processo de interação entre alunos e professores, potencializando o processo de aprendizagem por meio do princípio da educação colaborativa. Ainda, atendeu às especificidades do contexto institucional e às características dos seus alunos. Destaca-se que esse ambiente permanece em constante sintonia com as exigências de flexibilidade, otimização de tempo, redução de gastos, desenvolvimento científico e amplo processo de avaliação da qualidade dos cursos com ênfase na formação docente.

Para tanto, fez-se necessário que o curso de letras da UNIGRAN na modalidade EaD estabeleça expectativas quanto ao perfil de seus egressos, ou seja, um aluno ao final de sua trajetória acadêmica deverá, além de competência profissional, revelar capacidade de se envolver no quadro das mudanças sociais, identificando problemas relevantes à sua volta, avaliando diferentes posições quanto a esses problemas, conduzindo, de forma consciente, sua postura a fim de contribuir para o crescimento social e cultural da sociedade em que está inserido.

A contribuição do egresso do curso de letras da UNIGRAN requer uma formação universitária que não se configura, tão somente, como uma forma de defesa de interesses próprios, mas antes de tudo como uma forma de contribuir com a resolução de problemas referentes ao ensino da Língua Portuguesa, à cultura e à identidade que dizem respeito a ou-

tras pessoas, visto que, sem que se defina sua função social, o conhecimento adquirido/construído constitui-se apenas como exercício de individualismo, o que contraria os propósitos da educação.

Nessa perspectiva, cada aluno do curso é percebido como sujeito atuante no âmbito coletivo, conhecedor do contexto em que vive e, portanto, capaz de nele interferir, por meio do processo de ensino e de aprendizagem. Leva-se em conta, ainda, o modo pelo qual colocará em prática o conhecimento adquirido, como refletirá sobre os problemas da comunidade em que vive e como avaliará as repercussões diretas e indiretas do emprego de seu conhecimento no contexto social. Desenvolver aptidões sociais tais como: saber lidar com as relações étnicas raciais de gênero, religiosa, educação indígena e educação ambiental e outras diversidades emergentes, são competências e habilidades indispensáveis no projeto de formação e ainda aquelas que permitam atualização permanente e contínua, são metas privilegiadas, em detrimento da aquisição imediata de informações, uma vez que se projeta uma formação que siga para além da mera reprodução de ideias, mas uma formação orientada pelo professor tutor mediador, o responsável pela formação que vem orientada pelos objetivos pautados no PCC do curso de letras com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso visando atender os princípios e demandas do processo de ensinar e aprender, que quer dizer a construção de habilidades e saberes para lidar com a diversidade e a complexidade advindas dos distintos contextos de formação em que atuam os educadores formadores e em formação, de modo a criar estratégias que lhes proporcionem reconstruir as relações entre os saberes teóricos e práticos que mobilizam no cotidiano da sala de aula e que ambos (formadores e em formação) possam incorporar a postura reflexiva em suas práticas como profissionais da educação.

Considerando o exposto acima, toda a formação, deve trabalhar obrigatoriamente com essa finalidade. O que muda é apenas a modalidade de ensino. Contudo, um dos aspectos importantes a ser levado em consideração é a qualidade envolvida na formação de licenciados em EaD, uma que vez que nesta modalidade o aluno, na maioria das vezes, é obrigado a estudar “sozinho”, sem um contato físico com professores ou colegas de turma. Mas, também se deve considerar que a tecnologia fornece requisitos para momentos do “estar juntos virtualmente” de interação possibilitando um espaço de aprendizagem colaborativa sendo que esta ocorre de forma autônoma, coletiva e dinamizada.

Nesse contexto, se torna interessante a afirmação de Rech (2008, p. 2):

[...] é de suma importância que os cursos de formação de professores na modalidade EaD, assim como os presenciais, tenham bem definidos os seus objetivos e que estes estejam embasados em uma proposta sólida de educação. Temos que pensar a EaD agregada a um projeto educacional que, além de atender as peculiaridades que esta modalidade implica, venha refletir acerca dos processos de formação, considerando como os docentes tecem seus conhecimentos e constroem suas práticas educativas.

Assim, quando se fala em formação docente, deve existir coerência em relação ao modo de ensino. Seja presencial ou a distância, o mais importante é o provimento de conhecimentos e subsídios fornecidos ao aluno durante o curso e posteriormente sua atuação no mercado de trabalho, fatores determinantes para o sucesso ou fracasso profissional, sempre aliando teoria e prática pedagógica de acordo com a realidade prevista na formação.

2. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo propor uma reflexão acerca da formação inicial ou continuada de professores em ambiente virtual. É preciso pontuar aqui, a ideia já exposta anteriormente no texto, de que a reflexão deve constituir-se um caminho para uma educação de qualidade, emancipadora e democrática que de fato, seja esse o compromisso dos projetos de formação em EaD. Na verdade é preciso enfatizar que a reflexão deve estar comprometida com o desvelamento de uma prática de formação que antes de tudo esteja alicerçada com uma prática social interligada à luta por justiça social que objetiva contribuir com a diminuição com a exclusão social e digital em nossas regiões, país e até fora dele, em tantos outros lugares onde há muitos brasileiros que necessitam ainda e aguardam por oportunidades de formação.

As questões ligadas a EaD, até um tempo atrás, predominavam em torno de assumir uma posição a favor ou contra, uma vez que essa modalidade de ensino ainda provoca preocupações para muitos outros educadores e gestores em termos de qualidade e dúvidas quanto a real aprendizagem dos alunos egressos. Somente, com o envolvimento dessas pessoas com estudo, pesquisas e práticas com essa modalidade poderão ampliar conhecimentos em torno dos projetos e propostas de formação em EaD.

Segundo Lessa (2010, p. 06), “[...] o preconceito existe, não só contra EaD, mas também contra tudo aquilo que não se conhece e que não se sabe como trabalhar e como desenvolver [...].”

Para romper essas barreiras será preciso ampliar o envolvimento de pessoas, professores e gestores e ainda há a necessidade e importância da construção e reconstrução permanente do projeto pedagógico do curso, o permanente processo de formação e atualização continuada dos professores formadores e o aperfeiçoamento das práticas e estratégias virtuais tecnológicas e, além disso, para assegurar uma formação comprometida com os princípios destacados no presente estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENÍCIO, E. R. *A EaD na formação de professores: uma tendência contemporânea*. Disponível em:

<<http://www.partes.com.br/educacao/eadformacao.asp>>. Acesso em: 14-06-2011.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília: MEC, 1996.

CARDOSO, T. F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009, p. 181-241.

FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. Faculdade Interativa COC. Polo de Aracaju, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf>. Acesso em: 14-10-2011.

MAGNAVITA, C. R. Educação a distância: novas perspectivas para a formação de professores. *Revista FAEBRA*. Salvador, v. 12, nº 20, p. 333-341, jul./dez., 2003.

NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. Avaliação da aprendizagem na formação docente a distância: repensando a prática a partir de práticas. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 72-90.

OLIVEIRA, M. P. S. Análise do processo de avaliação da aprendizagem no material instrucional em educação à distância: textos impressos. *Revista FACEVV*, 1º sem. de 2009, n. 2, p. 44-50.

PASCHOALINO, J. B. Q. A complexidade do trabalho docente na atualidade. In: *1º SENEPT Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, 2008, Belo Horizonte.

PUCCI, B. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 49-71.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância*. In: VALLENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação de profissionais reflexivos*. São Paulo: Avercamp, 2009.

RECH, R. A. C. *EaD e formação de professores*. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/2317/ead-e-formacao-de-professores>>. Acesso em: 14-06-2011.

SILVA, J. *Formação docente em cursos a distância: desafios enfrentados na prática profissional*. Artigo elaborado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação a Distância. Dourados: UNIGRAN, 2012.

VALLENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. *Educação a distância: prática e formação de profissionais reflexivos*. São Paulo: Avercamp, 2009.

VIGNERON, J. Formação do docente em EaD. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. *Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências*. São Bernardo do Campo: Unesp, 2003.

GRUPO SINTÁTICO E COMPOSTOS COM “Pé”: UM CONTINUUM EM CONSTRUÇÃO

Neide Higino da Silva (UFRJ)
neidehigino@uol.com.br

1. Introdução

O trabalho objetiva analisar estruturas lexicais da linguagem cotidiana, criadas a partir da palavra ‘pé’, a exemplo dos compostos ‘pé de moleque’, ‘pé de meia’ e ‘pé de valsa’. Mais especificamente, procura (a) observar os limites entre os compostos e grupos sintáticos; (b) propor critérios de análise para os compostos e grupos sintáticos, (c) apresentar, a partir dos critérios anteriormente estabelecidos, construções prototípicas para os compostos e os grupos sintáticos com o item lexical ‘pé’ e (d) propor um *continuum* entre compostos e grupos sintáticos.

Esta pesquisa utiliza os pressupostos da linguística cognitiva (CROFT & CRUSE, 2009) no que concerne à categorização das construções investigadas e à análise dos grupos sintáticos. Em relação aos compostos, as discussões propostas por Sandmann (1989 e 1991) norteiam este estudo.

A partir dessa fundamentação teórica, defende-se neste trabalho o caráter difuso entre as categorias: compostos (‘pé-direito’) e grupos sintáticos (‘machucou o pé direito’). e propomos um *continuum* entre essas formações.

O *corpus* analisado é constituído (a) de verbetes do *Dicionário Eletrônico Houaiss* e do *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa*, (b) informações recolhidas através da *internet*, sobretudo o *Google*, e (c) palavras por nós ouvidas em situações comunicativas variadas.

2. Forma e conteúdo

Os conceitos de palavra, composição, grupo sintático encontram definições diversas em função da fundamentação teórica assumida pelos autores na análise desses objetos de estudo e também pelos critérios gramaticais envolvidos nas definições, o que as tornam complexas e discutíveis. Para a análise das expressões lexicais serão elencadas as definições

propostas por Basilio (1987, 2000 e 2006), Mattoso Câmara (1996 e 1981), Rocha (2008), Monteiro (1986) e Sandmann (1989 e 1991) além das abordagens feitas pela linha teórica norteadora desta pesquisa, a linguística cognitiva (LG), apresentadas por Croft & Cruse (2009) e outros autores afinados com a LG, a respeito das questões supracitadas.

2.1. Palavra

Basilio (2006, p. 13-18) apresenta distintas definições para *palavra*, em função de diferentes critérios de análise: a) gráfico; b) morfológico; c) sintático; c) fonológico e c) semântico, adotando este último – palavra é unidade lexical – e conclui afirmando que a problemática em torno de *palavra* é a tentativa de enquadrar o conceito em uma das categorias (fonológica, gráfica, morfológica, sintática, pragmática) como elemento preciso, ao passo que deveriam ser considerados os diversos enfoques.

Já Mattoso Câmara (1981, p. 187), em seu dicionário, apresenta, para o verbete *palavra*, as seguintes definições: “Vocábulo provido de significação externa, concentrada no radical; noutros termos vocábulo provido de semantema⁹⁰. A palavra é sempre uma forma livre, é pois um lexema na terminologia norte-americana”.

Rocha (2008, p. 69) afirma que *palavra* “resulta da associação de um sentido dado a um conjunto dado de sons, suscetível de um emprego gramatical dado” e acrescenta “que uma palavra se caracteriza por possuir uma identidade fonética, uma identidade semântica e uma identidade funcional”.

Monteiro (1986, p. 9) reserva o termo *palavra* apenas aos vocábulos que apresentam semantema. Em nota (cf. MONTEIRO 1986, nota 10), o autor amplia o conceito afirmando que “forma, função e sentido são elementos solidários e interdependentes, de tal modo que só abstratamente um existe sem os outros”.

É com esse mesmo enfoque, entendendo a *palavra* como um conjunto solidário entre forma, função e significado, que a linguística cognitiva estuda o signo linguístico. *Palavra* é a associação entre significante e

⁹⁰ Semantema é a parte da palavra em que repousa a significação lexical básica. Constitui o que se denomina de raiz. (MONTEIRO, 1986, p. 12)

significado, remetendo-se a concepção saussuriana, exceto na percepção da arbitrariedade, que é relativizada, para LG a linguagem é, em grande parte, motivada. A relação entre o significante e o significado de 'pé', parte do corpo humano, é arbitrária; no entanto, o mesmo não acontece nas expressões advindas dele, 'pé da mesa' ("suporte desse objeto"), 'pé de cana' ("alcoólatra"), pois encontram motivação no significado primário de 'pé' e com ele estabelecem afinidades garantidas pelo sistema conceptual.

Em relação à constituição morfológica, as expressões com 'pé' aparecem, na literatura, como produtos de composição ou como grupo sintático. Assim, nas próximas seções, discutiremos tais conceitos, na tentativa de estabelecer o(s) processo(s) pelos quais as expressões aqui analisadas são formadas.

2.2. Composição

Os problemas na definição de palavra, de acordo com Basílio (2000, p. 11), refletem-se sobre a conceituação de palavra composta. Em função da complexidade do assunto, serão apresentadas as definições dos autores já referidos.

Basílio (*op. cit.*, p. 11) define compostos "como conjuntos de palavras que funcionam lexicalmente como uma palavra só". No entanto, ao retomar o conceito de composição, na mesma obra, a autora iguala palavra a radical, embora já houvesse afirmado que radical é uma forma presa e que palavra é uma forma livre. Já em outra obra, a autora (1987, p. 29) define o processo de composição como a junção de uma base a outra para a formação de uma palavra, entretanto ela não esclarece o conceito de base, que ora apresenta como raiz, ora como radical.

Já Mattoso Câmara (1981, p. 76-77) apresenta três definições para a composição, fundamentadas em diferentes critérios: morfológico, fonológico e sintático; contudo, enquadra os processos sintáticos de subordinação e coordenação entre os critérios morfológicos: "Composição – (...) do ponto de vista morfológico, pode ser um sintagma, em que há subordinação de um elemento, como determinante ao outro como determinado, ou sequência de coordenação".

Monteiro (1986, p. 165) conceitua composto como "o vocábulo formado pela união de dois ou mais semantemas". Diante da complexidade do assunto, o autor desconsidera os outros critérios gramaticais e

propõe uma definição, que ele qualifica como restrita, porém, de base morfológica: “será composto o vocábulo que admitir a pluralização apenas do último componente” e possuir as seguintes características: “sufixação relacionada ao composto como um todo; impossibilidade de intercalação de novos determinantes; impossibilidade de disjunção ou alteração da ordem dos constituintes e impossibilidade de supressão de um dos elementos”.

Rocha (2008, p. 184) não se detém sobre o assunto e propõe uma definição não muito contundente: “A composição configura-se como um processo autônomo de formação de palavras em português, diferente da derivação e da onomatopeia”.

Sandmann (1989, p. 3), na introdução de sua obra, informa que não discutirá o conceito de palavra e também não apresenta uma definição evidente sobre composição; todavia, preocupa-se em mostrar as relações sintáticas entre os termos da composição e suas conseqüências semânticas. O autor também reconhece o papel da situação comunicativa para a compreensão do significado.

A linguística cognitiva, da mesma forma que concebe a linguagem como um dos mecanismos cognitivos, isto é, em interação com os demais processos cognitivos, entende, como afirmam Cuenca & Hilfert (1999, p. 181, 184, 187), que a estrutura da linguagem também não funciona em módulos, mas em um *continuum* de unidades simbólicas, que são o resultado da associação entre um polo semântico e um polo formal em diferentes níveis: morfema, palavra e construção. Como tais componentes estruturam o conteúdo conceptual, qualquer mudança formal tem efeitos semânticos.

Por privilegiar as imbricações advindas da relação entre forma, conteúdo e pragmática, adotaremos a perspectiva proposta por Sandmann na análise das expressões lexicais.

3. *Composição x grupo sintático*

A dificuldade em conceituar composição não repousa apenas sobre a definição de palavra, mas, entre outras questões, também sobre a imprecisão, no panorama da literatura tradicional, em distinguir compostos de grupos sintáticos. Basilio (2000), Monteiro (1986) e Sandmann (1989) discutem, em suas obras, a linha difusa entre esses conceitos.

Basilio (2000, p. 14) afirma que, ao considerar os compostos como um modelo de palavra, faz-se necessário distingui-los de outras estruturas sintáticas, já que os compostos assemelham-se, em sua forma, aos grupos sintáticos comuns. Inicialmente, a autora (2000, p. 15) assevera que o número de palavras que formam o composto não é suficiente para caracterizá-lo; visto que há estruturas composicionais que se assemelham a sintagmas verbais, por isso faz-se necessária uma particularização por meio de “suas propriedades estruturais” a fim de diferenciá-las.

Basilio (*op. cit.*) compara a formação VERBO + SUBSTANTIVO ao sintagma verbal VERBO + OBJETO e demonstra a semelhança das relações sintáticas entre elas. No entanto, diferente do sintagma verbal, a composição encerra uma função designativa. Nesse caso, ‘guarda-roupa’, exemplo citado por Basílio (2000, p. 15), “corresponde a um ser designado pela ação do verbo sobre o substantivo”. Outro critério de distinção é a impossibilidade de inserção de elementos entre o verbo e o substantivo, quando estes formam uma palavra.

De acordo com a autora (2000, p. 15), do ponto de vista fonológico, os compostos, com essa formação, distinguem-se dos grupos sintáticos, pois “é clara a diferença de ritmo, acentuação e autonomia fonológica”. Morfologicamente, ela constata que a forma verbal encontra-se invariavelmente na terceira pessoa do presente do indicativo, diferente do sintagma verbal em que a concordância com o sujeito é obrigatória.

Os argumentos de Basilio diferenciam precisamente os compostos dos não compostos nos aspectos sintático, semântico, morfológico e fonológico; contudo, como observa a própria autora, essa distinção limita-se às formações V+S. Com efeito, Basilio (2000, p. 16) propõe o seguinte questionamento: os outros casos de palavras compostas o são do ponto de vista morfológico ou apenas do ponto de vista lexical? Para responder à questão, a autora utiliza o exemplo ‘óculos escuros’, que, apesar de apresentar função designativa, possui, segundo ela, comportamento morfológico controverso, já que há concordância de número entre os elementos e um dos termos da composição pode ser substituído, assumindo a forma variante ‘óculos pretos’. Basilio conclui apontando a necessidade de uma análise mais cuidadosa sobre o assunto.

Já Monteiro (1986, p. 165-166 e 168) apresenta como um dos problemas fundamentais para a identificação de um composto a similaridade com as locuções e propõe alguns critérios para reconhecer o primeiro: a) ordem fixa; b) impossibilidade de intercalação de determinantes e

c) impossibilidade de supressão de um dos termos. Contudo, admite que tanto os compostos quanto as locuções podem assumir os comportamentos previstos por estes critérios.

O autor, diante da imprecisão da fronteira entre composição e locução, sugere que o problema esteja em compreender a composição como um processo morfológico quando deveria ser tratada como processo sintático-semântico. Em função do exposto, Monteiro propõe uma definição limitada a critérios morfológicos para o composto, como já abordado na seção 2.2.

Contrapondo-se aos compostos estão as locuções, definidas pelo autor (2000, p. 167) “como dois ou mais vocábulos com autonomia fonética e morfológica que apresentam uma unidade de significação” e permitem a flexão de número em todos os componentes ou somente no primeiro. Monteiro cita exemplos de locuções verbais, locuções adjetivas e locuções adverbiais, como ‘tinha feito = fizera’, ‘(fome) de cão = (fome) canina’ e ‘todos os dias = diariamente’, respectivamente.

Sandmann (1989, p. 127-130) inicia a discussão acerca da distinção entre composto e grupo sintático, informando que os compostos formados por A+S, S+A e S+de+S apresentam uma identidade muito próxima à dos grupos sintáticos e, por isso, há uma maior dificuldade em distingui-los. Para diferenciá-las, o autor demarca a função dos compostos e dos grupos sintáticos por meio dos exemplos ‘Tomara que caia!’, ‘Maria vai com as outras’, ‘tomara que caia’ e ‘maria vai com as outras’. Aos sintagmas oracionais, cabe a função de exprimir desejo e fazer uma afirmação, já aos compostos, designar uma blusa e uma pessoa sem vontade própria. Segundo o autor, os compostos perderam as funções expressas pelas frases. Outro aspecto que os diferencia é a “sensação de novidade” evocada a cada palavra nova, que não ocorre com as frases, uma vez que os sintagmas oracionais, a cada manifestação, são uma nova ocorrência da mesma construção; portanto, o caráter de novidade não tem tanta evidência.

Contudo, Sandmann observa que a função designativa não é suficiente para distinguir os compostos dos grupos sintáticos, já que há grupos sintáticos permanentes que são designativos. Exemplos do autor: ‘toda vida’, ‘Nossa Senhora’, ‘pintar o sete’, ‘tomar pé’, ‘tomar conta’, ‘abrir mão de’.

O autor apresenta outras formas de realizar tal distinção, utilizando-se de critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. En-

tretanto, declara que, no português, os três primeiros critérios não funcionam para todos os tipos de formação existentes na língua, sendo o critério semântico o melhor para fazer tal distinção: “Muitas vezes a distinção se pode fazer apenas por um desses critérios” (SANDMANN, 1989, p. 129).

Sandmann (*op. cit.*) retoma a discussão sobre o signo linguístico, afirmando que a relação significante e significado é que diferencia mais claramente a “palavra complexa ideal” do grupo sintático correspondente.

Nas discussões propostas a cerca da diferenciação entre composto e grupo sintático, destaca-se a instabilidade de padrões que pretendem descrever o comportamento dos compostos. A análise proposta por Basilio (2000) resume-se a um exemplo de formação V+S, que contempla todos os aspectos tidos como fundamentais para caracterizar um composto, mas, das estruturas consideradas marginais, apenas analisa um exemplo de formação S+A, ‘óculos escuros’, o qual a autora não enquadra como composto, por apresentar a variante ‘óculos pretos’, que, segundo ela, é empregada na “língua popular”. Todavia, esse argumento invalidaria o exemplo ‘guarda-roupa’, utilizado pela autora na formação V+S, uma vez que este também apresenta uma variante: ‘guarda-vestidos’. Na verdade, isso apenas ratifica a complexidade do assunto e a fragilidade das proposições.

Monteiro (1986), para definir parâmetros que possam identificar os compostos de forma precisa, restringe-os conceitualmente, ajustando estes ao processo morfológico. Com isso, cria locuções, tais como ‘pé de moleque’, ‘pé de galinha’ e ‘unha de fome’, que anteriormente pertenciam ao grupo dos compostos e apresenta locuções verbais, adjetivas e adverbiais, como ‘tinha feito’, ‘de cão’ e ‘todos os dias’, que não têm caráter designativo.

Já Sandmann (1989, p. 128-129) enfatiza a função designativa dos compostos, observando que esta não é o bastante para caracterizá-lo, já que grupos sintáticos permanentes também podem nomear. Lançando mão dos critérios gramaticais, ressalta que apenas um deles pode ser diferenciador, mas deixa claro que “nem todos os compostos se distinguem em igual medida dos grupos sintáticos.” A flexibilidade dos critérios disponíveis corrobora com a concepção cognitivista de que a estrutura da linguagem não funciona em módulos, como já dito anteriormente. Portanto, um dos problemas na distinção entre compostos e grupos sintáticos

é a tentativa de encaixá-los em categorias precisas. Por tudo isso, propomos um *continuum* entre grupo sintático e compostos. Na próxima seção, serão analisadas as estruturas e a relevância dos critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico para a elaboração desse *continuum*.

4. Estrutura dos compostos

Sandmann (1989, p. 117, 123, 139) afirma que, em português, registram-se as seguintes estruturas, como modelos de composição: adjetivo + adjetivo (A+A), adjetivo + substantivo (A+S), substantivo + numeral (S+Num), substantivo + adjetivo (S+A), substantivo + de + substantivo (S+de+S), substantivo + substantivo (S+S) e verbo + substantivo (V+S). Ressalva, porém, que o modelo S+S pode ser considerado um possível empréstimo do inglês.

A ligação entre essas categorias, segundo o autor, estrutura-se por coordenação ou subordinação, podendo ser esta estabelecida por uma relação determinado – determinante ou determinante – determinado.

Considerando o *corpus* ora analisado, os compostos formados com o item lexical ‘pé’, em geral, apresentam os modelos S+de+S, S+A, S+S, V+S e os seus componentes estabelecem uma relação subordinativa predominantemente DM-DT, havendo apenas dois casos com estruturação DT-DM: ‘pontapé’ e ‘rodapé’.

Embora o modelo S+de+S, segundo Sandmann (1989, p. 135), traga incertezas sobre a sua definição, pois tem propriedades muito semelhantes ao grupo sintático, como a acentuação e a flexão de número, podemos afirmar que, nas construções ‘pé-de-S’, tais como ‘pé de galinha’, ‘pé de cana’, ‘pé de chinelo’, ‘pé de meia’, ‘pé-de-coelho’ entre outros, ‘pé’ é o núcleo, uma vez que ‘de+S’ comporta-se como um determinante, um especificador de ‘pé’. E com exceção de ‘pé da cama’, não há contração entre a preposição e artigos.

O modelo S+A, presente em ‘pé-frio’, ‘pé-quente’, ‘pé-rapado’, ‘pé-sujo’ e ‘pé-direito’, reproduz a relação de dependência do adjetivo para com o substantivo, própria dos sintagmas nominais; portanto, o substantivo é o núcleo e o adjetivo, o especificador.

‘Pontapé’ e ‘rodapé’ são os únicos exemplos do tipo S+S e possuem a sequência DT-DM. Ainda assim, ‘pé’ continua sendo núcleo. Essa relação sintático-semântica não deve ser ignorada, pois, como já defendi-

do anteriormente, a forma e a estruturação sintática têm implicações semânticas. Ao assumir a primeira posição, o determinante ganha destaque, pois, em ‘pontapé’, focaliza-se parte do pé e, em ‘rodapé’ (“barra de madeira que se coloca ao longo das paredes”), o contorno, que não precisa ser necessariamente circular.

O modelo V+S, semelhante ao sintagma verbal, tem no verbo seu núcleo e, por isso mesmo, a sequência é do tipo DM-DT. Para ratificar a relevância da forma e da relação entre os termos na construção do significado, podemos comparar ‘rapapé’ (bajulação) a ‘pé-rapado’ (pobre). No primeiro exemplo, modelo V+S de sequência DM-DT, o verbo assume a forma temática; já no segundo, modelo S+A de sequência DM-DT, o verbo ‘rapar’ toma a forma nominal do particípio⁹¹ e adquire valor de adjetivo.

Entre os compostos analisados, foi encontrado apenas o dado ‘pé-pé’ (coxo) estabelecendo uma relação coordenativa.

Considerando os modelos V+S, S+de+S, S+A, S+S, pertinentes ao *corpus* aqui analisado, as relações sintático-semânticas DM-DT ou DT-DM e os critérios fonológico, morfológico, sintático e semântico, pretende-se identificar as formas prototípicas e periféricas dos compostos.

4.1. Modelo V+S

A estrutura V+S, como apresentado por Basilio (2000, p. 15-16) e comentado na seção 3.0, apresenta características que a diferencia do grupo sintático nos aspectos morfológico, fonológico, sintático e semântico.

⁹¹ Segundo Mira Mateus *et al.* (*Gramática da LP*, Lisboa: Caminho, 2003, p. 374-375), embora os participios adjetivais partilhem muitas propriedades sintáticas e morfológicas com os adjetivos, há participios que são verdadeiras formas verbais. Para as autoras, a diferença entre participios e adjetivos reside na possibilidade de os participios serem acompanhados de advérbios temporais/aspectuais e na impossibilidade de serem antepostos aos nomes. Ao contrário, são adjetivos os itens que não admitem esses advérbios e podem vir antepostos aos nomes. Já de acordo com Henriques (*Sintaxe Portuguesa*, Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2003, p. 135), o adjetivo participial não se confunde com o particípio (forma nominal do verbo) porque o particípio concorda obrigatoriamente com o termo que é seu sujeito; ao passo que o adjetivo, com o termo que pode desempenhar uma função sintática qualquer (inclusive sujeito, mas de outro verbo).

Morfologicamente, na composição V+S, o verbo está cristalizado na sua forma temática e não realiza flexão verbal. Nos exemplos ‘Rapa-pé’ (“bajulação”), ‘arrasta-pé’ (“forró”) e ‘busca pé’ (“espécie de fogos de artifício”), há palavras formadas por verbos de primeira conjugação e apresentam a combinação radical mais vogal temática: ‘rap + a = rapa’, ‘arrast + a = arrasta’ e ‘busc + a = busca’.

Segundo Sandmann (1989, p. 138), nesses compostos, a pauta acentual é diferente, pois o acento do verbo torna-se mais fraco, passando a secundário. No grupo sintático, diferentemente, o verbo recebe o acento primário. Os exemplos a seguir ilustram essa diferença; neles, o acento grave foi utilizado para indicar os acentos secundários e o agudo, os acentos primários.

(09) “Ò arrásta-pé dõs famósos.”

(<http://ibahia.com/detalhe/noticia/elba-ramalho-e-gilberto-gil-em-arrasta-pe-no-centro-historico/>)

(10) Meníno arrásta pé pèlo gramádo.

O autor (*op. cit.*) afirma que os compostos distinguem-se sintaticamente por não admitirem intercalação de adjuntos, como no grupo sintático (‘rapa o pé’), e por poderem ser especificados por determinantes (‘famigerado rapapé’).

Portanto, é possível identificar essa estrutura como uma composição em função do conjunto de critérios que atuam na sua formação.

4.2. O modelo S+S

De acordo com Sandmann (1989, p. 133), os compostos S+S não são uma formação sintagmática comum em português, assim como a sequência DT-DM, em estruturas de composição. O autor considera esse padrão um possível estrangeirismo oriundo do inglês, e essa origem já os distingue dos demais modelos. Os encontrados no *corpus* são escritos juntos, como ‘pontapé’ e ‘rodapé’, e não permitem a intercalação de determinantes entre as palavras que os compõem.

No tocante ao aspecto morfológico, apenas o último elemento recebe flexão. E em relação ao aspecto fonológico, o primeiro elemento é átono. Esse modelo, semelhante ao V+S, distingue-se do grupo sintático por meio da atuação de todos os critérios.

4.3. Os modelos S+de+S e S+A

Os modelos analisados nesta seção não se distinguem facilmente dos grupos sintáticos. De acordo com Sandmann (1989, p. 130-131), morfologicamente os modelos S+A, S+de+S não apresentam um único padrão flexional. O plural de ‘pé-frio’ é ‘pés-frios’, já o plural de ‘pé de moleque’ é ‘pés de moleque’. A flexão de número realiza-se tanto nos grupos sintáticos paralelos quanto nesses compostos da mesma forma. Pelo critério fonológico, de acordo com o autor (1989, p. 130), não é possível diferenciá-los.

Em relação ao aspecto sintático, essas estruturas são iguais ao sintagma nominal correspondente. No entanto, o critério sintático, como afirma Sandmann (1989, p. 131, 1991, p. 8), é útil para distinguir compostos de grupos sintáticos eventuais, pois “um composto é um sintagma que só pode ser especificado globalmente”. A especificação de composto refere-se ao seu todo e não apenas a um dos elementos. O exemplo abaixo demonstra como se dá essa relação.

(12) “Pra ninguém achar que eu não gosto de um bom pé sujo, aí vai minha dica”. (<http://www.jblog.com.br/robertamalta.php?itemid=1470>)

Em (12), ‘bom’ especifica todo o significado e não apenas ‘sujo’ ou ‘pé’. ‘Bom’ também não pode coordenar-se isoladamente com um dos termos, como em ‘pé sujo e bom’ ou ‘pé bom e sujo’.

4.4. Modelos prototípicos e periféricos

Tendo em vista os modelos comentados nas seções precedentes, observa-se que algumas estruturas distinguem-se mais facilmente dos seus grupos sintáticos paralelos que outras. Isso ocorre pelo fato de esses modelos comportarem-se diferentemente dos grupos sintáticos em relação aos critérios definidores: morfológico, fonológico, sintático e semântico. Tais critérios parecem funcionar como filtros, uma vez que a palavra complexa, diferenciando-se do grupo sintático em cada um desses critérios, mais próxima está do *status* de composição. Nesse caso, os modelos V+S e S+S podem ser alçados à condição de membro prototípico da categoria dos compostos.

Analisando os compostos como uma categoria radial, isto é, em que há membros mais salientes que outros, os modelos S+de+S e S+A devem ser avaliados como elementos periféricos dessa categoria, já que

não se diferenciam dos seus grupos sintáticos paralelos em todos os critérios, distinguem-se desses apenas por sua função designativa e seu comportamento sintática diferenciado.

Propomos em função do exposto e do corpus analisado um *continuum* entre compostos e grupos sintáticos, sendo constituído um dos seus polos por compostos do tipo V+S e S+S e o outro polo por grupos sintáticos eventuais, passando por uma gradação, na qual são inseridos elementos do tipo S+de+S e S+A.

Na próxima seção, será analisado o outro polo desse *continuum*, em que se posicionam os grupos sintáticos.

4.5. Grupos sintáticos e o Continuum

Segundo Sandmann (1990, p. 04), “grupo sintático é toda sequência, fixa ou eventual, que, em certo sentido, é homônima da palavra composta”. Exemplo do autor “lança foguetes”.

O autor (1990, p. 04.) afirma que grupos sintáticos fixos ou permanentes são aqueles em que, como nos compostos, o “valor sintático se cristalizou num novo valor morfológico (...) cujas funções são rotular, permanentemente, um recorte do nosso universo biofísicosocial, e como tais são estocadas no léxico da língua.”

Como mencionado anteriormente, a função designativa, embora não o bastante, caracteriza os compostos, enquanto a função “enunciativa ou elocucional”, de acordo com Sandmann (1990, p. 04), particulariza a sentença. Contudo, para distinguir os compostos dos grupos sintáticos, o autor (1990, p. 06) sugere que seja feita alguma forma de isolamento ou distanciamento em que opere um dos critérios já enumerados: semântico, sintático, fonológico ou morfológico.

A partir das análises e as propostas sugeridas por Sandmann, parece-nos, inicialmente, que os grupos sintáticos eventuais diferenciam-se mais facilmente dos compostos, além dos critérios já arrolados, por seu caráter enunciativo, como em ‘quebrei o pé direito’ e ‘O submarino lança foguetes continuamente’. ‘Pé direito’ não faz menção à altura entre o piso e o teto ou a um fator de sorte, e ‘lança foguetes’ não tem a função de nomear uma espécie de armamento. Porém, este último exemplo concorre com o composto de modelo V+S, apresentado, na seção 4.1, como modelo prototípico – aquele que se distingue facilmente do grupo sintáti-

co paralelo, diferentemente dos modelos periféricos. Portanto, faz-se necessário um maior número de dados a fim de que se verifique se a função enunciativa é satisfatória para identificar um grupo sintático eventual prototípico.

A complexidade expõe-se no exemplo ‘pé de meia’. O autor classifica-o entre os grupos sintáticos eventuais; no entanto, esse sintagma tem função designativa. Diferentemente de ‘pé de meia’ (significando economias), aquele admite intercalação de determinantes, como em a) ‘perdi um pé novinho de meia’ ou b) ‘alguém viu um pé da minha meia?’ ou c) ‘o pé da meia sumiu’. Em (a), interpõe-se entre ‘pé’ e ‘de meia’ o adjetivo novinho; já em (b), o artigo ‘a’ aparece contraído com a preposição ‘de’ e é inserido o pronome possessivo entre ‘de’ e ‘meia’; e, em (c), novamente, o artigo ‘a’ aparece contraído com a preposição ‘de’, o que o distancia dos compostos. Portanto, acreditamos que ‘pé de meia’ está em um ponto intermediário de um possível *continuum* grupo sintático – composição, uma vez que apresenta a função designativa, própria dos compostos, ao mesmo tempo que possui comportamento sintático semelhante ao do grupo sintático eventual.

Em relação ao grupo sintático permanente, uma análise mais acurada, respaldada nos critérios norteadores, é bem-vinda, para identificar os fatores que o afastam dos compostos, pois a posição periférica dentro do grupo sintático parece-nos consequência de sua função designativa.

Como apontado na seção anterior, no outro polo do *continuum*, encontra-se o grupo sintático eventual, que como os compostos possuem elementos com diferentes características, permitindo a divisão daqueles em prototípicos e periféricos. Para identificar as propriedades do grupo sintático eventual, lançaremos mão da proposta de análise da LG sobre as relações entre léxico e sintaxe.

Segundo Croft e Cruse (2009, p. 255) há entre o léxico e a sintaxe um *continuum*, pois ambos são construções, de níveis distintos de complexidade, que instanciam o pareamento forma e significado.

Considerando o proposto pelos autores, é possível afirmar que os grupos sintáticos eventuais, são construções mais complexas, pois abrangem um número maior de elementos. Já as palavras, conforme Croft e Cruse (*op. cit.*), são construções mais simples e não podem ser divididas em partes significativas. Os autores consideram que há palavras também complexas, contudo, ressalva que suas partes estão vinculadas morfológicamente, enquanto os elementos que constitui as construções sintáticas

comportamento fonológico, morfológico, sintático e semântico entre os compostos e os grupos sintáticos eventuais, que permitiram sua organização num *continuum* grupos sintáticos eventuais – composição. A semelhança ou a diferença comportamental, de acordo com os critérios citados, aproximam ou afastam essas categorias, além das funções designativa, própria dos compostos, e enunciativa, específica dos grupos sintáticos eventuais.

Contudo, pareceram-nos insuficientes os critérios acima para distinguir os grupos sintáticos eventuais dos compostos. Por isso, lançou-se mão das proposições apresentadas por Croft & Cruse (2009), acerca de construções, o que nos permitiu chegar a algumas conclusões sobre essas estruturas: grupos sintáticos eventuais, além da função enunciativa, apresentam uma construção sintática geral e mais complexa, associada a uma regra de composição semântica mais geral, enquanto os compostos possuem função designativa e apresentam uma construção sintática específica e menos complexa, associada a uma regra de composição semântica mais específica.

Com isso, não pretendemos esgotar as questões que envolvem assunto tão complexo, mas propor uma análise das construções envolvendo o item lexical ‘pé’ sob a perspectiva da linguística cognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Em torno da palavra como unidade lexical: palavras e composições. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, v. 4, n. 2. 2000. Disponível em: <<http://www.revistaveredas.ufjf.br/veredas07.htm>>. Acesso em: 05-01-2009.

_____. *Formação e classe de palavras no português do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CROFT, W.; CRUSE, A. D. *Cognitive linguistics*. Cambridge: University of Cambridge Press, 2009.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*, versão 6.0. Curitiba: Positivo, 2009.

HOUAISS, A. et al. *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva. Versão 3.0, junho de 2009.

MATTOSO CAMARA Jr, J. *Estrutura da língua portuguesa*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Dicionário de linguística e gramática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza: Edufc. 1986.

ROCHA, L. C. de A. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANDAMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Ícone, 1989.

_____. O que é um composto. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 6, n. 1. São Paulo: PUC, 1990.

IMAGENS DE VELHICE E LOUCURA EM RONALDO CORREIA DE BRITO

Joelson Santiago Santos (UNEB)
j.santhiago@hotmail.com

1. *Introdução*

Nesse trabalho, pretende-se analisar o conto “A espera da volante”, do livro *Faca* (2003), de Ronaldo Correia de Brito. Essa narrativa reúne tipos sociais desprestigiados pela sociedade fomentada na lógica do discurso capitalista: um velho e uma louca. Dentro dessa perspectiva perversa, esses sujeitos são considerados inaptos para “produzirem”; no entanto, a personagem Irineia considerada “uma doida varrida” por todos da região, faz interferências muito conscientes e reflexões importantes no desenrolar do enredo, já o Senhor é caracterizado pelo acolhimento, perspicácia, vivacidade e por sua notória experiência nos viveres do mundo.

A partir dessas questões, objetiva-se apresentar as imagens da loucura e da velhice construídas na narrativa estudada. Para tanto, será utilizado como referencial teórico para iluminar a leitura do conto de Brito Ecléa Bosi no livro *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos* e de Michel Foucault com seu trabalho em torno das relações de poder e categorização da loucura.

O texto foi dividido em três partes intuito de melhor organizar a ideias aqui defendidas, na primeira parte é apresentada algumas informações sobre o autor do conto analisado: Ronaldo Correia de Brito, na segunda parte é feita uma sintética abordagem sobre a velhice e loucura como categorias sociais e por fim é realizada uma apresentação da análise dessa narrativa de Ronaldo Correia de Brito, que se encontra no livro já citado acima.

2. *Algumas considerações sobre o autor*

O cearense Ronaldo Correia de Brito (1951-) nasceu em Saboeiro, mas vive no Recife desde os 17 anos. Ele combina as profissões de escritor, dramaturgo, contista, documentarista, psicanalista e médico. Ficou mais conhecido como escritor após as publicações dos elogiados livros de contos *Faca*, em 2003, e *O livro dos homens*, publicado em 2005 –

ambos pela editora Cosac Naify; mas também publicou, em 1997, *As Noites e os Dias* (contos) pela editora Bagaço. Já pela editora Alfaguara possui um romance, *Galileia* (2009), que foi considerado pela crítica um dos melhores livros do ano de 2009 da literatura brasileira, vencedor também do Prêmio São Paulo de Literatura, concedido pelo governo paulista, o qual concorreu como nomes como: João Gilberto Noll, José Saramago, Milton Hatoum, Moacyr Scliar e Silviano Santiago; e em 2010 publicou *Retratos Imorais*, livro de contos, também pela editora Alfaguara, além do livro infanto-juvenil *O pavão Misterioso*, esse último publicado em 2004 e vinculado pela editora Cosac Naify. Sua última publicação foi o livro: *Crônicas para ler na escola*, pela editora Objetiva em 2011.

Ronaldo Correia de Brito é um homem multifacetado, inquieto e cheio de atividades, já recebeu o convite para ser escritor residente e professor visitante na Universidade de Berkeley (Califórnia), em 2007, realiza curadorias, além de colaborar com vários periódicos, como *Terra Magazine*, *Bravo!* e *Continente Multicultural*. Envolveu-se na produção cinematográfica nacional.

Sua produção narrativa compõe um cenário imerso em poeticidade, o prosador contempla em vários momentos na construção de seu texto uma boa dose de lirismo, na qual a linguagem utilizada vai tecendo com precisão as expressões e ações das personagens. Além disso, a ambientação cênica de suas histórias compõe uma atmosfera temporal que permeia o passado e o presente, ou até mesmo um tempo suspenso, contínuo ou parado para uma visualização de cada detalhe da trama narrativa.

Os desfechos de tom trágico, cortante ou transgressor são um ponto forte na contística do autor, que promove no leitor uma dupla reflexão: a vida absurda das personagens e o signo da morte. Tudo isso num cenário que remete através da linguagem, das imagens e caracterização das personagens, ao universo do sertão, mas que não deixam, por isso, de conseguir representar dilemas universais, que aqui foram, apenas, destacados a loucura e a velhice.

3. Velhice e loucura

Os velhos e os loucos constituem-se categorias sociais que estão intrinsecamente ligadas com as formas em que as relações de poder for-

matam a sociedade, através das variadas áreas do conhecimento como a medicina, história, política, psicologia, por exemplo.

Ecléa Bosi (2009) em *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos* apresenta a velhice como uma categoria social que possui uma espécie de estatuto com especificidades norteadas por questões geográficas e temporais, pois:

Cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem. A sociedade industrial é maléfica para a velhice. Nas sociedades mais estáveis um octogenário pode começar a construção de uma casa, a plantação de uma horta, pode preparar os canteiros e semear um jardim. Seu filho continuará a obra (BOSI, 2009, p. 77).

Ainda de acordo com Bosi (2005), em nossa sociedade transformada pela realidade industrial, o velho é rejeitado por ser considerado um indivíduo que já não é mais produtor, nem reprodutor de bens e/ou riquezas. Dentro dessa perspectiva, “a velhice, que é um fator natural como a cor da pele, é tomada preconceituosamente pelo outro” (BOSI, 2009, p. 79), limitando essa fase da vida a uma representação depreciativa.

Já a loucura é destinada a segregação, a exclusão social, essa atitude está condicionada aos elementos da cultura, que por meio das instituições, dos saberes, das áreas do conhecimento estabelecem regulamentações para a exclusão.

Para Michel Foucault o enquadramento das pessoas em normal e anormal se tornou questão central nas ciências sociais a partir da idade média. Por meio desta constatação ele analisa historicamente tal categorização e a problematiza, pois essa classificação de louco e *não louco* é realizada de maneira simplista e possui um conceito movediço, funcionando principalmente como instrumento de controle social e repressão de manifestações contrárias à ordem discursiva estabelecida.

Em *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault amplia a discussão apresentando os diversos procedimentos de repressão do discurso. No primeiro momento, o autor apresenta o princípio de exclusão e interdição, pois em nossa sociedade é sabido por todos que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2011, p. 09), tais questões são sintetizadas pelo autor como: “tabu do objeto” “ritual de circunstância” e “direito privilegiado ou exclusivo”.

Ainda de acordo com o filósofo francês, a política e sexualidade consistem em dois exemplos pertinentes de tabus (ou interdições) que apontam para o estreitamento entre o discurso, o desejo e o poder, ou seja, os discursos são pautados numa busca por esses dois últimos elementos.

Outro procedimento de exclusão apresentado pelo autor é a separação e a rejeição. A segregação funciona, assim, como um elemento de seletivo. O exemplo utilizado por Foucault para essa questão estar na oposição razão e loucura, na qual o discurso do louco deve ser rejeitado por não apresentar um alinhamento com os outros discursos validados na sociedade. Dessa forma, segrega-se o louco por falta de possibilidade de “autenticação” do seu discurso.

Foucault (2005), ainda, acrescenta nesse procedimento de exclusão a oposição do verdadeiro e do falso, a partir desse princípio o autor apresenta como a busca da nossa sociedade por verdade, bem como os outros sistemas de exclusão; sustentam-se nas instituições legitimadas como detentoras do poder, que por sua vez, reforçam e garantem a permanência de determinados discursos; ilustrados no texto de Foucault como “o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje” (FOUCAULT, 2011, p. 17).

Além desses procedimentos de controle e delimitação do discurso, o autor continua sua abordagem afirmando que existem vários outros que funcionam internamente; dentre eles estão, o que ele nomeia de comentário (narrativas maiores que se contam se repetem e se fazem variar), a função autor e a organização das disciplinas. Em síntese, podemos dizer que tais procedimentos funcionam como mecanismos de classificação, de ordenação de distribuição, mas, sobretudo de controle da produção de discurso numa constante retomada das regras.

Para a produção de discursos de valia na sociedade, Foucault, destaca que são necessárias condições para que os indivíduos os formulem. Trata-se, portanto, de determinar pressupostos de seu funcionamento, que impõe aos sujeitos regras e, conseqüentemente, uma seleção dos mesmos, isto é, nas palavras do autor: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2011, p. 37).

Retomo aqui um procedimento de exclusão de discursos cunhado pelo filósofo: a rejeição, para estabelecer uma relação com uma personagem de Ronaldo Correia de Brito, no conto “A espera da volante” do li-

vro Faca. Nessa narrativa, há tipos sociais desprestigiados pela sociedade fomentada na lógica do discurso capitalista: um velho e uma louca, pois os consideram inaptos para “produzirem”.

No entanto, a personagem Irineia considerada “uma doida varrida” por todos da região, tem um papel de destaque permeado por uma atmosfera carregada de misticismo no conto de Ronaldo Correia de Brito. Confirmando, assim, as atribuições místicas conferidas ao louco durante a idade média.

No conto, Irineia é dotada de estranhos poderes e, por conta disso, possui sempre uma perspectiva privilegiada, que consegue visualizar elementos muito além do que as outras personagens, ela possui altos e baixos, no seu temperamento, pautados por uma dinâmica mística baseada nas sucessões da lua, que por sua vez tem um emblemático significado nas narrativas populares que atribuem à lua capacidades intuitivas e visionárias, que reverberam de acordo com as fases de lua.

4. *Margens em destaque*

O conto em estudo encontra-se na coletânea intitulada de *Faca* (2003). O livro traz em seu repertório personagens e histórias que contemplam uma vertente das vertentes da nossa literatura contemporânea que dá visibilidade e destaque para aqueles que historicamente e literariamente foram alijados ou ocultados como, por exemplo, mulheres, loucos e velhos. Tal desprestígio social é fomentado pela lógica do capitalismo, o qual os considera como seres incapazes, desgastados ou inaptos para “produzirem”.

Apesar dessa perspectiva limitadora imposta pela sociedade para essas personagens, Brito (2003) tece histórias de dificuldades, carências, estigmas, mas que, de certa forma, são superadas ou reinventadas uma ótica diferenciada da lógica capitalista. Mulheres, velhos, “loucos” possuem sempre voz ativa no desenrolar da trama, bem como relevância nas decisões, nos desfechos ou soluções, ainda que dentro da perspectiva do interdito, da força ou da transgressão na prosa ficcional de Ronaldo Correia de Brito.

Esta narrativa de Brito traz uma perseguição da polícia a três homens desconhecidos pelas pessoas da região. Um deles encontra pouso na casa de um *Senhor* muito respeitável e acolhedor da região: “A casa

possuía muitas portas e janelas, sempre abertas. Quem queria, entrava” (BRITO, 2009, p. 13).

O crime em questão, praticado pelos três forasteiros, ocorreu numa fazenda, a qual eles pediram repouso por uma noite, para na manhã seguinte seguirem em viagem. Durante a madrugada mataram os donos da casa e o seu filho, porque não encontraram nada para furtar, com essa atitude o trio fere: “A lei mais sagrada do sertão a hospitalidade, fora ferida por chagas e seus dois comparsas. As portas da casa se fechavam. Só o Velho continuava com as suas abertas” (BRITO, 2009, p. 15).

O que chama atenção do leitor é que apenas o Velho, em toda aquela região, dá pouso para um dos bandidos, numa atitude, inicialmente incoerente, que mais adiante vai se revelar aproximações com o segredo que o senhor guarda do seu passado, o qual muitos imaginavam ocultar algum crime.

Irineia também é cercada de mistério, influenciada por elementos místicos, e talvez por conta disso possua na narrativa sempre um perspectiva privilegiada, que sempre consegue visualizar elementos muito além do que as outras personagens como, por exemplo, a percepção da vinda da volante policial antecipadamente. Com suas habilidades místicas e sua atenção no trato da casa, ela se torna uma espécie de “braço direito” do Velho: “Irineia doida varrida para todos, mas sempre tão sã para o velho” (BRITO, 2009, p. 11).

Essa personagem é uma mulher de fases; possui “altos e baixos” por uma dinâmica mística baseada nas sucessões da lua, que por sua vez tem um emblemático significado nas narrativas populares que atribuem à lua capacidades intuitivas e visionárias, que reverberam de acordo com as fases da lua, que a tornam, como uma espécie de elemento mágico. Essa mulher, apesar de atuar na narrativa como coadjuvante, configura-se como peça fundamental na trama, ou seja, ela de tudo está ciente, tudo vê antecipadamente, além de refletir introspectivamente sobre os fatos passados e presentes daquela casa, do seu morador e da sua visita perigosa e, principalmente, a volante policial que procura com voracidade os bandidos.

Ademais, o narrador nos fornece informações que apontam para atenuantes dos percalços no viver de Irineia, quando aborda, por exemplo, a sua necessidade de descanso, só encontrado na casa do seu patrão, o Velho: “Irineia podia descansar o corpo dos espinhos, apumar a cabe-

ça no rumo de pensamento certo. Eram tantas as estradas corridas, tão raros os pousos como a casa do Velho” (BRITO, 2009, p.14); mais adiante:

Irineia aparecia sempre, escapada dos cães, das estradas, da perseguição dos homens que queriam deitar com ela, do ciúme das mulheres abandonadas pelos maridos. Na casa do Velho, descansava o corpo maltratado, sentindo-se salva de todos os perigos [...], a casa do Velho, repouso dos medos (BRITO, 2009, p. 16).

Percebemos, a partir dessas passagens, que Irineia aproxima da imagem que se fazia da loucura, em especial, na renascença, a qual era atribuída aos loucos certos dons míticos, sobrenaturais ou visionários e até mesmo crítico da realidade como registrou *Foucault na História da loucura*. Ronaldo Correia de Brito no conto em questão apresenta ao leitor personagens em situações desprestigiadas em nossa sociedade, mas que na sua literatura ganham força, destaque, voz e, muitas vezes, vez nos seus universos. Enfim expressões que em nossas realidades são desconsideradas, em Brito são ressignificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- BRITO, Ronaldo Correia de. *Faca*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. *História da loucura: na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

IMAGENS URBANAS E ECOLÓGICAS NA POESIA DE SOSÍGENES COSTA

Mariana Barbosa Batista (UEFS)

marybarbosabatista@hotmail.com

Aleilton Fonseca (UEFS)

1. *Sosígenes costa: o poeta de Belmonte*

Sosígenes Costa (1901-1968) nasceu na cidade de Belmonte, no sul da Bahia. Em 1926, passou a viver na cidade de Ilhéus. Ainda que se encontre em sua obra marcantes influências parnasianas e simbolistas, a modernidade poética se faz presente desde a primeira fase de sua lírica quando, ainda em vida, lança *Obra poética* (1959) e, posteriormente, com a reunião de textos inéditos e/ou publicados em periódicos, publica-se, postumamente, a sua *Obra poética II* (1978), reunida e apresentada por José Paulo Paes. Poeta de transição, sua linguagem se estabelece a partir da criação de imagens líricas da paisagem local, com traços simbolistas que se coadunam com a invenção de imagens inusitadas do mundo, fixadas através do olhar, ressaltando o aspecto da visibilidade, segundo a visão de Ítalo Calvino (1990), como uma de suas características modernas.

Aleilton Fonseca (2012), afirma que “Sosígenes Costa é um poeta do olhar” (FONSECA, 2012, p. 10), afirma ainda que “[...] seu olhar projeta-se sobre coisas, paisagens, ações, ritos, situações e ele transmuta, alegoriza, ressignifica, plasmando em linguagem lírica aquilo que visualiza- no real e na imaginação – e traduz em imagens especiais concebidas por seu poder verbal de sugestão” (FONSECA, 2012, p. 10-11). Hugo Friedrich (1978) assinala que a poética do olhar, da observação, é um dos elementos o que caracterizam a lírica moderna. Nesse sentido, Sosígenes Costa é um poeta moderno, pois a visibilidade permeia a natureza íntima de sua poesia, sempre voltada para a representação lírica das paisagens de sua região natal.

De fato, através da leitura dessa poética do olhar, revelaremos o lirismo e a postura ecológica presentes nos versos de Sosígenes Costa, fazendo o recorte no grupo de poemas destinados à sua terra natal, denominado “Belmonte, Terra do Mar”, “confrontando-os ao poema “Arquitetura e os lilases” que, contraditoriamente, faz uma crítica à arquitetura moderna das cidades e suas implicações ao meio ambiente”.

2. *Ecologia: aspectos e imagens*

A gênese da ecologia data oficialmente da segunda metade do século XIX, precisamente 1866, por meio do biólogo Ernest Haeckel, o primeiro a utilizar a expressão. Como se sabe, ecologia deriva de duas palavras gregas: *oikos*, que significa casa, morada; e *logos*, que significa conhecimento. Ambas devem permanecer em harmonia com o ambiente, o espaço que circunda.

O relacionamento entre o homem e a natureza, muito antes do surgimento da expressão ecologia, já era pauta das preocupações de filósofos, cientistas, artistas e religiosos da Antiguidade. A civilização greco-romana proclamava o poder da natureza e seus mistérios criando deuses para cada fenômeno da natureza e alegorias em que homens lutavam para sobreviver e dominar o ambiente. Já na Idade Média, atribuía ao divino todas as configurações da natureza, cabendo aos homens à aceitação incondicional da realidade. No entanto, é na Era Moderna, com o surgimento das cidades como lugar de encontro, de trocas, de comércio, de embates políticos, de instrução e da vertiginosa ampliação dos assentamentos humanos, que a natureza passou a receber especial atenção. As grandes navegações, enfrentando os mares desconhecidos, revelavam o ideal humano de conquistar a natureza. De um lado o ideal de desbravar as terras desconhecidas, do outro a concepção da natureza como um refúgio paradisíaco à agitação das cidades.

A natureza passava a ser vista não apenas como um lugar a ser conquistado, mas como um lugar de relação humana, onde o ser humano pode descansar, distanciando-se da nascente neurose urbana. Esta ressignificação da natureza ocorreu a partir da própria conquista humana da tecnologia: com novos instrumentos de navegação e todo o conjunto de novos equipamentos voltados à aventura de explorar os espaços naturais e enfrentar os lugares “inóspitos” (CASCINO, 2003, p. 20).

No *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2005, p. 337), por ecologia entende-se a parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o ambiente em que vive, bem como as suas recíprocas influências. Em sua origem, a ecologia esteve voltada essencialmente para as questões biológicas e, aos poucos, outras vertentes teóricas cuidaram de associá-la à perspectiva política, social, comportamental e, em nosso caso, na literatura. Segundo Maximiliano Torres (2009, p. 82-83) pensar em ecologia é pensar o homem inserido na natureza e as relações entre humanos e humanos e entre humanos e não humanos. Vale ressaltar que, nessa pers-

pectiva, a palavra “natureza” se refere a tudo o que está em torno do ser humano e ao que lhe é interno.

Assim, verifica-se que, originalmente, a palavra ecologia, ao contrário de seu uso atual, é enfocada como toda a força originária, pela qual o ser humano manifesta o seu sentido permanente, isto é, o seu modo próprio de habitar. Podemos associar esse sentido do ecológico às proposições de Félix Guattari (2004), que em seu livro *As três ecologias*, apresenta a existência de três registros ecológicos: o Ambiental, aquele que corresponde ao relacionamento do homem com meio ambiente; o Social, que implica nas relações entre os homens; e o Subjetivo que, como o próprio nome diz, é o registro da subjetividade humana.

As convergências da ecologia com outros campos do saber, dentre os quais se encontra a literatura e a educação, deram origem à Educação Ambiental. Ao chamar a atenção para uma tomada de consciência ecológica global, o pensador francês Félix Guattari (2004) defende a premissa que deveríamos observar e agir no mundo baseados em uma articulação ética e política concomitantemente, ou seja, seguindo uma ótica ecosófica, cuja função seria a de articular os três registros ecológicos: o ambiental (*physis*), o social (*socius*) e o mental ou da subjetividade humana (*psique*). Tais registros devem funcionar como “vasos comunicantes” para alcançar o equilíbrio ecológico global. A ecosofia é uma expressão cunhada pelo próprio Guattari (2004), que a define como:

(...) a articulação da ecologia ambiental, ecologia científica, ecologia econômica, ecologia urbana e ecologias sociais e mentais, não para englobar todos esses aportes ecológicos heterogêneos, numa mesma ideologia totalizante ou totalitária, mas para indicar, ao contrário, a perspectiva de uma escolha ético-política da diversidade, do dissenso criador, da responsabilidade frente à diferença e à alteridade (GUATTARI, 2004, p. 10).

Essa inter-relação entre as três ecologias (a do meio ambiente, a social e a mental ou da subjetividade) apresentada por Guattari (2004) propõe uma ideia de equilíbrio. O termo *ecosofia* é um neologismo formado pela junção das palavras ecologia e filosofia, ou seja, é um conceito que aproxima atitudes ecológicas ao pensamento abstrato humano. A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no ambiente doméstico e seu contexto urbano além do trabalho, a questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser em grupo.

3. *Lirismo, cidade e ecologia*

Em sua poesia, nas décadas de 30 a 50, Sosígenes Costa representa as cidades de Belmonte e de Ilhéus como espaços integrados à natureza. De fato, longe de serem metrópoles modernas, estas cidades encontram-se situadas num nicho ecológico rico em mananciais de rios, igarapés, marés, manguezais, coqueirais, praias e vegetação nativa, recortada por vastas plantações de cacauzeiros, no seio da mata atlântica preservada, como uma espécie de paraíso verde e amarelo (matas e cacau), no entorno de uma verdadeira reserva natural.

Assim, na sua lírica, o poeta reconhece na cidade a presença da natureza, ora a fauna ora a flora, com detalhes plásticos e sonoros, que enriquecem sua poesia com metáforas e sinestésias de elementos naturais. A obsessão lírica de Sosígenes Costa pelas paisagens de sua terra leva-o a escrever poemas que não apenas registram sua visão sobre os aspectos físicos, mas também as práticas culturais, além de vivências cotidianas e impressões sobre a cidade e seus sentidos revelados na poesia.

Em Sosígenes Costa, a visualidade dos versos cria diversas possibilidades para estabelecer um paralelo entre a realidade e a ficção. O poeta é um contemplador do espetáculo da natureza e a impregnação visual confere-lhe um olhar ímpar diante do ambiente natural. Atualmente, muitas reflexões sobre a vivência do homem contemporâneo são elaboradas a partir do pressuposto de que as principais características de nossa era encontram-se na visualidade, na superficialidade, na aparência e no predomínio de imagens. Para captar tais características, o homem moderno busca observar o mundo em sua totalidade e, além disso, imaginar aquilo transcende a simples realidade.

Na modernidade, em meio ao acelerado processo de industrialização, o homem centra seu olhar na direção da cidade tentacular, em vertiginoso surto de crescimento e complexidade. O olhar dos artistas e dos poetas voltaram-se para captar as transformações físicas do espaço urbano, registrando-as como tema central de suas obras. Um dos primeiros poetas a observar a cidade foi Charles Baudelaire (1821-1867), um dos maiores poetas da lírica francesa do século XIX. Ao tratar do tema urbano, o poeta parisiense inaugura várias tendências poéticas, abrangendo desde os conflitos íntimos, até a angústia do artista moderno, ao ver-se solitário nos grandes centros urbanos. Por tratar da questão da decadência do homem e da tentativa de pensar a poesia na época da técnica, o autor de *As Flores do Mal* é considerado o poeta fundador da Modernidade.

Além de ser um dos primeiros a empregar o termo “modernidade”, o poeta francês realiza uma verdadeira revolução lírica, revelando a relação de interdependência existente entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor, suas contradições e potencialidades.

4. “Belmonte, terra do mar” e “arquitetura e os lilases”

Na obra lírica de Sosígenes Costa, o conjunto de poemas “Belmonte, Terra do mar” ressalta o equilíbrio entre a cidade e a natureza. Já no poema “Arquitetura e os lilases” há uma ruptura com essa harmonia, pois o eu lírico assume uma visão radicalmente crítica sobre a arquitetura das metrópoles.

No poema “Terra do Mar”, o poeta descreve a cidade de Belmonte liricamente como um retrato que a terra natal deixou no seu imaginário da infância e que o adulto recriou, buscando conferir um tom onírico aos versos. O fundamento do poema é o nascimento da cidade de Belmonte:

O mar já passou aqui.
Depois o mar foi secando
e ficou na areia só.

Observa-se nesses versos uma referência direta ao fenômeno natural, ocorrido há mais de um século, quando houve um recuo de 1500 metros do mar, favorecendo a expansão da cidade sobre a faixa de terra livre que surgiu. Ao longo desse processo, surge a formação de um novo ecossistema, com a expansão da biodiversidade da mata atlântica. Primeiro surgem as plantas rústicas (tiririqui, corona-crista) e, posteriormente, surgem aquelas que são cultivadas pela população, como as frutíferas: carambola, cajá, goiaba. O poeta acrescenta:

De noite o morcego vem,
Voando lá no escuro
E bate no tamarindo.
Parece que fica tonto
De receber a pancada,
Larga a pitanga da boca.
Como pedrada se ouve
A fruta no chão caindo.

(COSTA *apud* FONSECA, 2012, p. 122).

O simples fato de o morcego deixar o fruto cair sobre o solo poderá, a partir da propagação das sementes, possibilitar o surgimento de uma

nova árvore frutífera, promovendo a interação entre a natureza e o homem, pois este será agraciado com os frutos posteriores.

Ainda que ocorram essas transformações físicas, o poeta apresenta a cidade em contiguidade com a natureza, ambas crescendo harmoniosamente. Sosígenes Costa mistura construções humanas com a natureza, exaltando a beleza das paisagens com imagens marcantes, como se observa no fragmento a seguir:

Primeiro casas de palha,
depois as casas de telha
e os sobrados e os passeios.
Agora tem muita casa.
Nos quintais há muita planta:
carambola, jenipapo,
jaca-de-pobre, cajá,
pé de banana e goiaba,
figo na casa dos gringos
e uva até nesta casa.

(COSTA *apud* FONSECA, 2012, p. 120).

Em “Arquitetura e os lilases”, no entanto, há um discurso incisivo em relação aos modelos arquitetônicos atuais das grandes cidades. Há uma discussão no poema da imagem dos edifícios modernos que contrastam com o meio ambiente, impedindo-nos de perceber o ambiente circundante. Trata-se de uma crítica radical à arquitetura de cimento *versus* o vegetal, à concorrência entre o espaço construído e a natureza:

Em frente do edifício,
Quatro pés de lilases
Com seus perfumes adejantes
Estão remindo os nossos pecados.

A transgressora arquitetura
Que ali adiante no museu
É uma pirâmide invertida
Com metade soterrada
Mas em verdade equilibrada
Na ponta de um pião,
Aqui aumenta seus pecados
Pois é uma torre quadrada
Não fixada na pedra,
Mas sobre a areia apoiada.

(COSTA *apud* FONSECA, 2012, p. 197)

Na abertura do poema há a descrição de um pilar fixado por quatro “pés de lilases” como clemência da natureza em face do edifício, que,

construído por ferro e cimento, – o que para o poeta é considerado uma transgressão –, surge, ainda, como um “pecado” da vida moderna, já que não está fixada na pedra como as cachoeiras e pedreiras, mas sim “uma torre quadrada” apoiada por “areia” e ferros.

De fato, diante cidade moderna que se transforma continuamente, o poeta está sujeito ao choque, ao estranhamento, pois este espaço que se modifica diariamente torna-se sempre algo novo, imagens lhe causam estranhamento. O desconforto do poeta talvez tenha origem no fato de haver vivido sua infância numa cidade pequena e interiorana, Belmonte, composta por casas térreas, jardins e quintais, e passado a adolescência em Ilhéus, que embora seja uma “cidade maior”, conseguia manter sua feição interiorana devido à preservação de suas paisagens naturais.

Ao estabelecer o contraste entre a arquitetura da cidade moderno e a paisagem natural, o poeta assume um discurso crítico. Na sua visão, o apartamento é uma prisão, pois essa “moderna arquitetura/ enjaulou a juventude”. A juventude “enjaulada” tal como os lilases, busca em vão adaptar-se às novas circunstâncias de vida. Há aqui uma crítica à ideia de encerrar os jovens em apartamentos pequenos, como os lilases em minúsculos canteiros de cimento. Em *Sosígenes Costa: melhores poemas* (2012), Aleilton Fonseca descreve a angústia pela qual passa o poeta:

Aos olhos do poeta grapiúna, acostumados, a colher poesia nos montes belmontinos, nas águas do Rio Jequitinhonha, à sombra dos coqueiros e dos cacauais e à beira-mar ilheense, de fato a sensação poderia ser de um exílio na metrópole. E a metrópole tem razões que não obedecem às necessidades da poesia. Ela tem sua lógica e impõe a racionalização econômica do espaço físico, sob o modelo de uma arquitetura prática que ignora o que seja a “beleza lírica” (FONSECA, 2012, p. 17).

Segundo Fonseca, o poeta, ao se deparar com a arquitetura moderna e racional das metrópoles, perde o sentido de si, como se fisicamente estivesse nessa urbe, mas não se sentisse parte integrante dela, pois sua alma de poeta não pertence àquele lugar. É como se vivesse nessa metrópole como um exilado, sem que pudesse usufruir do seu mundo particular. O poeta, diante dessa arquitetura urbana de cimento, mostra a necessidade de intervir nessa realidade, ainda que apenas através da palavra.

5. Considerações finais

Em *A Nova Ordem Ecológica*, o francês Luc Ferry, afirma que “o sistema ecológico, a *ecosfera*, é a realidade da qual os homens não são

senão uma parte. Eles estão aninhados nela e são totalmente dependentes dela. Tal é a fonte de valor intrínseco do meio ambiente” (FERRY, 2009, p. 131- grifos nossos).

Sosígenes Costa em “Terra do Mar” revela as construções humanas e a natureza, configuradas entre o onírico e o real, entre fatos e memórias. Neste poema, essa integração registra-se e reconhece-se pela percepção do poeta ao descrever um ambiente no qual se equilibram o espaço construído e a natureza circundante, em imagens que se ajustam em harmonia. Em “A arquitetura e os lilases”, cujo teor crítico e talhe moderno são explícitos, o poeta revela o homem e a modernidade como seres aprisionados e subsumidos pelo caos da urbe enorme. Dissociados da natureza, presos em “caixas de cimento”, esse homem perde a essência e o prazer de pisar no chão e sentir na pele o toque da natureza.

Em Sosígenes Costa, o lirismo ecológico se apresenta através das metáforas dos elementos naturais, das alegorias paisagísticas, e do contraste da natureza *versus* o cimento da construção dos edifícios. O poema “Terra do Mar” é uma espécie de inventário, pois o poeta considera que a terra foi uma dádiva do mar, como uma herança legada aos moradores da cidade. A natureza é referida em situação de contiguidade com a cidade e ambos interagem harmonicamente sem promover danos ou sofrimentos, e sim lembranças, memórias, poesia. Já em “Arquitetura e os lilases” o poeta se vê diante de uma cidade degradada e caótica, experimentando um estranhamento que chega a ferir seus olhos sensíveis. Na ânsia de abarcar a cidade grande como fazia em sua cidade natal, o poeta sente-se impotente diante da grandiosidade dessa urbe, mas, ainda assim, está embebido de matéria criativa para compor seus versos. Sua poesia busca a ampliação do conhecimento, da sensibilidade da percepção crítica do mundo.

Sosígenes Costa é um poeta que consegue destacar, a partir da observação dos diversos aspectos ambientais, os elementos líricos dispostos nas paisagens, nos recursos naturais, na fauna e na flora. Assim, o seu lirismo assume uma feição ecológica, ao evidenciar as imagens do ambiente natural e os sentidos da tematização crítica e afetiva do *Oikos* na poesia do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio júnior*. Coord.: Marina Baird e Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2005.

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 9. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o novo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CASCINO, Fábio. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- COSTA, Sosígenes. *Obra poética*. São Paulo: Pacce/Cultrix, 1978.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1991.
- DAMULAKIS, Gerana. *Sosígenes Costa: o poeta grego da Bahia*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 1996.
- FERRY, Luc. *A nova ordem ecológica. A árvore, o animal e o homem*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- FONSECA, Aleilton. *Sosígenes Costa: melhores poemas*. São Paulo: Global, 2012.
- MATTOS, Cyro de; FONSECA, Aleilton. *O triunfo de Sosígenes Costa*. Ilhéus: Editus, 2004.
- GATTARI, Félix. *As três ecologias*. 15. ed. Trad.: Maria Cristina F. Bitencourt. Campinas: Papyrus, 2004.
- VIEIRA Liszt; BREDARIOL, Celso. *Cidadania e política ambiental*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Trad.: Teixeira Coelho. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- TORRES, Maximiliano Gomes. *Literatura e ecofeminismo: uma abordagem de “A força do destino”, de Nélia Piñon e as “Doze cores do vermelho”, de Helena Parente Cunha*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 177 p. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.