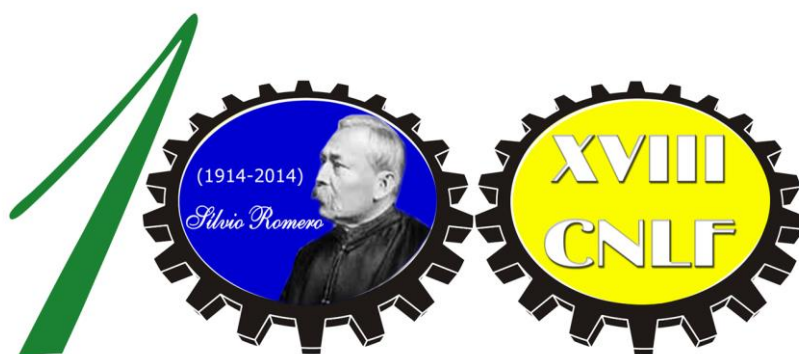


XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América

Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, Vol. XVIII, Nº 03
MINICURSOS E OFICINAS



RIO DE JANEIRO, 2014

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETORA DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

*André Luís Soares Smarra
César Augusto Lotufo*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

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

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

**XVIII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**
de 25 a 29 de agosto de 2014

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Marilene Meira da Costa

Adriano de Souza Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Regina Celi Alves da Silva

Anne Caroline de Moraes Santos

Antônio Elias Lima Freitas

Eduardo Tuffani Monteiro

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

Luiz Braga Benedito

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Ilma Nogueira Motta

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i>	07
1. A escrita de textos argumentativos em sala de aula: diretrizes – <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca</i>	09
2. A fraseologia na neologia, na semântica e na lexicografia – <i>José Pereira da Silva</i>	23
3. Avaliação e leitura: pressupostos metodológicos e sua influência sobre o processo de ensino e aprendizagem – <i>Sebastião Carlúcio Alves Filho e Sílvio Ribeiro da Silva</i>	31
4. Bilinguismo intercultural na educação de surdos: rediscutindo estratégias e materiais didáticos voltados ao ensino de português como segunda língua (L2) – <i>Gláucia dos Santos Vianna, Ana Paula Lima Santos, Daniele Barbosa de Moura e Aline de Mattos Canary Pina</i>	39
5. Empréstimo linguístico: o que é, como e por que se faz – <i>Vito Cesar de Oliveira Manzolillo</i>	47
6. Introdução à leitura feminista da poesia romântica portuguesa – <i>Henrique Marques Samyn e Lina Arao</i>	71
7. Linguagem, identidade cultural e diversidade: o jeitinho brasileiro de ser sob a ótica da análise crítica do discurso – <i>Arlinda Cantero Dorsa</i>	75
8. O alfabeto céltico ogâmico e sua influência na contemporaneidade nas linguagens de programação em Java, Dotnet e C++: limites do significado dentro da computação – <i>Rilza de Moura Barbosa e João Bittencourt de Oliveira</i>	85
9. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica – <i>Elio Marques de Souto Júnior</i>	92
10. “O Lobo e o Cordeiro” e “A Raposa e as Uvas”: uma leitura comparada – <i>Fedro, Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes</i> – <i>Marcos André Menezes dos Santos e Márcio Luiz Moitinha Ribeiro</i>	100
11. Procedimentos de contextualização: a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores – <i>Paulo de Tarso Galembeck</i>	111
12. Violência de gênero contra a mulher: estudo crítico das identidades – <i>Danielle Brito da Cunha, Cleide Emília Faye Pedrosa e Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira</i>	130

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, com doze dos quinze trabalhos que serão apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 25 de agosto deste ano de 2014 como minicursos e como oficinas.

Uma das oficinas será baseada em livro próprio da professora, uma delas foi cancelada e um dos minicursos não terá o texto incluído aqui porque os docentes não conseguiram enviá-lo em tempo hábil.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, estamos editando, simultaneamente, este *Livro de Minicursos e Oficinas* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, neste número 3 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas* e o livro de *Resumos*, o *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicada mais de cem textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Desta vez, a programação vai publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o livro de *Resumos*.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2014.



A ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM SALA DE AULA: DIRETRIZES

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/CCAA)
aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fundamental apresentar uma sequência didática que visa ao desenvolvimento, principalmente em estudantes do ensino médio, da habilidade de redigir textos argumentativos bem-sucedidos quanto às suas intenções comunicativas. Para tanto, defende um fazer pedagógico que busca se aproximar, ao máximo, da versão “real” da escrita, concebida como prática social. A proposta aqui delineada destaca duas ações a serem acolhidas pelo professor: *motivar* o aluno a argumentar e *orientá-lo* na confecção do texto.

Palavras-chave: Ensino. Produção de texto. Argumentação.

1. Considerações iniciais

“Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. Todos conhecemos essa legenda muito usada nos livros e filmes de ficção para alertar o leitor ou o espectador ingênuo de que tudo aquilo é “de mentira”, inventado. É justamente com essa frase que a professora e pesquisadora argentina Delia Lerner (2002), em sua inspiradora obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, dirige uma categórica crítica ao modo como a escola costuma abordar a leitura em seu território: excessivamente apartada dos usos sociais que fazemos dela. Assim, a versão escolar da leitura aproxima-se de uma ficção, de um simulacro. Infelizmente, penso que o mesmo possa ser dito em relação ao trabalho com a escrita em grande parte dos nossos colégios: “Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”.

Uma explicação para o problema, segundo a própria Lerner, com base nas ideias do educador e matemático francês Yves Chevallard, encontra-se no fenômeno da *transposição didática*, comum às variadas disciplinas curriculares. De acordo o teórico, existe, para todos os objetos de ensino, uma versão “autêntica”, real, não escolarizada. Quando transferidos, porém, para as salas de aula, esses conteúdos ou práticas sociais sofrem, inevitavelmente, alterações, já que “a necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo” (*Ibidem*, p. 34). De fato, o professor, em seu trabalho diário, seleciona determinados conteúdos (ou seja, rejeita outros), aborda-os sob apenas uma ou outra perspectiva, divide-os em partes, distribui essas partes em dias e aulas e as hierarquiza em graus de dificuldades, facilitando sua assimilação pelo aluno. O resultado, contudo, é um objeto de ensino fragmentado e bastante diferente da sua primeira versão. Desse modo, as atividades de produção de textos propostas em grande parte das aulas de língua portuguesa modelam uma versão escolar da escrita distinta, em grau maior ou menor, da escrita como prática social.

2. A versão escolar da escrita

A escola, segundo um comentário inusitado do professor Alcir Pécora (2002, p. 51), faz com que a escrita “tome os ares congelados de um museu”, recanto privado das múmias. Isso porque, na maioria dos casos, as atividades de sala de aula “envelhecem” a linguagem, limitando sua diversidade de usos e elasticidade de formas à famigerada produção em massa das condenáveis “redações”, inseridas na maratona de preparação para vestibulares e outros concursos.

A redação, quase sempre, desdobra-se em somente duas versões: a narração e a dissertação, sendo a primeira mais comum no ensino fundamental, e a segunda no médio, quando se espera que o aluno tenha maior conhecimento de língua e de mundo para sustentar um ponto de vista sobre um tema imposto. Subjacente a essa prática, no entanto, encontra-se uma confusão teórica entre as concepções de tipologia e de gênero do discurso, há décadas esclarecida pela linguística textual.

Os tipos – limitados a cinco ou seis, dentre os quais se encontram a dissertação e a narração – não são textos empíricos ou concretos, já que consistem em sequências teoricamente marcadas por propriedades linguísticas que se materializam apenas quando articuladas na constituição dos gêneros do discurso (MARCUSCHI, 2010). São os gêneros, na verdade, os inúmeros textos materializados com que nos comunicamos no dia a dia, sendo definidos por funções sociocomunicativas que desempenham em dada esfera de atividade humana.

Assim, solicitar ao estudante a escrita de uma narrativa ou de uma dissertação diz muito pouco, já que vários gêneros do discurso podem ser classificados, pelo critério de predominância, em narrativos ou dissertativos. O comando da atividade, portanto, precisa definir o gênero a ser produzido pelo aluno. A solução parcial para esse imbróglio é assumir a redação escolar como mais um gênero do discurso (MARCUSCHI, 2005). Disse “parcial” porque, mesmo ganhado *status* de gênero, a redação apresenta peculiaridades em suas condições de produção que dificultam o pleno desenvolvimento da competência comunicativa do discente, o que reforça o coro para o seu banimento das salas de aula.

Em oposição à grande maioria dos gêneros – que desempenham papéis sociocomunicativos relevantes aos olhos de quem os produziu e dirigem-se a um ou mais interlocutores engajados no processo de interação – a redação mostra-se circunscrita ao ambiente escolar, assumindo um propósito marcadamente disciplinar e pedagógico. Em outras palavras, a redação foi criada *pela e para* a escola. (BUNZEN, 2006)

Em síntese, esse gênero tipicamente escolar não cumpre (ou cumpre em partes) as cinco condições para a existência de um autêntico evento comunicativo. (GERALDI, 1997)

1ª condição:

Se tenha o que dizer

Defenderei mais adiante a pesquisa e a leitura minuciosa como etapas indispensáveis à escrita de um texto predominantemente argumentativo ou dissertativo, para que o seu autor *tenha o que dizer*. Isso demanda, porém, tempo e esforço, incompatíveis com uma prática pedagógica que acredita ser possível redigir um texto dessa natureza em apenas uma hora, e tendo somente os recursos disponíveis na sala de aula, com pouco acesso às variadas fontes de informação. O resultado de uma escrita apressada e irrefletida tende a ser uma redação com baixíssimo grau de informatividade, que acrescenta ao leitor poucas

(às vezes, muito poucas mesmo) informações novas e relevantes, já que pautada em clichês, em ideias estereotipadas, nas quais se camuflam preconceitos.

2ª condição:

Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer

Todo discurso é marcado por uma intencionalidade, um querer-dizer. De fato, em condições “normais” de interação, ninguém fala ou escreve sem ter um porquê, que interfere inclusive na configuração da materialidade linguística do texto. No caso da redação escolar, entretanto, o que motiva sua produção é principalmente a necessidade de comprovar um conhecimento, seja para conseguir pontos para a prova, seja para ingressar no ensino superior. Escrever transforma-se, nessas situações, em exercício, em treino, em um “ajuste de contas” por meio do qual o estudante mostra ao professor que é capaz (ou não) de discorrer sem digressões sobre um tema, de obedecer à gramática normativa, de usar meia dúzia de conectivos (de preferência, rebuscados), de apontar soluções prontas e práticas para problemas sociais complexos (legado do ENEM) etc. O que leva o estudante a enfrentar o papel em branco não é “nenhuma crença de que ali esteja uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal” (PÉCORA, 2002, p. 85). Tudo se limita a “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

3ª condição:

Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer

É famosa entre nós a crítica feita pelo professor Luiz Percival Leme Britto (2006) à ausência (ou escassez) de interlocução nas redações – certamente o maior dos males. Não podemos nos esquecer de que a linguagem é genuinamente interlocutiva, dialógica, já que não se pode conceber um enunciado que não seja dirigido a alguém. Esse interlocutor, por sua vez, não é neutro, não se resume na figura do receptor da mensagem, pois é com base na imagem que fazemos dele que construímos nossos enunciados, tomamos decisões linguísticas, definimos o que deve ou não se explicitar na superfície textual. Por isso, não saber com precisão a quem se dirige compromete a eficácia do texto, sua textualidade. Quando se pensa, porém, nas redações escolares, constata-se que o papel de interlocutor é ocupado quase que exclusivamente pelo professor, que tende a exercer seu poder de corretor e, em vez de cooperar na interação, de se engajar nela, mostra-se como representante de todo o poder da instituição escolar e censura os alunos que não cumprem com êxito a atividade solicitada.

4ª condição:

O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz

Para se constituir sujeito do seu texto, do seu discurso, o indivíduo precisa engajar-se no processo de interação, assumindo um caráter ativo na produção de sentidos dos textos que compõe em relações dialógicas. No entanto, quando não há propósitos comunicativos relevantes em jogo, quando não há um interlocutor empenhado na troca verbal, o enunciatador torna-se também “assujeitado”, embuído de uma “não consciência”, de uma “não vontade”. Nessas condições, típicas no contexto escolar, “quem fala, de fato, é um

sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo, que em dado momento ocupa o papel de locutor, é dependente, repetidor” (KOCH, 2006, p. 14).

5ª condição:

Se escolham as estratégias para se dizer

Por fim, ajustando-se aos fatores contextuais anteriores, o falante ou o escritor toma suas decisões linguísticas quanto à composição do seu texto, desde a escolha de um vocábulo, passando pela sua ordenação na frase, até a decisão de qual gênero do discurso usar. Tais escolhas são estratégicas porque visam a determinados efeitos de sentido frente ao público-alvo (KOCH, 2006). Na composição de uma redação tipicamente escolar, contudo, em vez de realizar escolhas estratégicas, os alunos costumam se submeter a meceses, a “dogmatismos”, além de seguirem, quase invariavelmente, uma estrutura rígida de organização dos parágrafos, uma fórmula, a ser preenchida com frases e argumentos, ainda que desconexos ou redundantes. Consequentemente, as escolhas linguísticas em uma composição escolar servem mais para impressionar e comprovar um (possível) conhecimento do que para deixar o texto mais eficiente em sua ação sociocomunicativa.

Não faltam argumentos, portanto, para comprovar que a versão escolar da escrita, baseada no apelo às redações, afasta-se consideravelmente do uso social que fazemos dela em contextos reais de comunicação.

3. A escrita como prática social

Para usar efetivamente a escrita, um indivíduo não deve ser apenas alfabetizado, ou seja, não deve somente conhecer o alfabeto, as letras que compõem a materialidade das palavras. Mais importante que isso é mostrar-se *letrado*, isto é, apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita, localizando-se no mundo, estabelecendo relações pessoais, desenvolvendo competências profissionais. Letramento é, então, “descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delimitar o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2010, p. 43).

Nas interações diárias, nas descobertas pela linguagem, produzimos desde gêneros discursivos mais simples, que cumprem finalidades imediatas e cotidianas, por isso chamados de *primários* – conversas, bilhetes, torpedos, mensagens de celular –, até gêneros mais aprimorados, inseridos em “um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito” (BAKHTIN, 2010, p. 263). Exemplos desses últimos, conhecidos como *secundários*, são os artigos científicos, os editoriais, as reportagens, os textos publicitários, as obras literárias etc.

Resta-nos a pergunta: com quais finalidades recorreremos a esses gêneros, principalmente os secundários, em contextos extraescolares significativos? Em outros termos: por quais razões fazemos uso da escrita em nossa “vida real”, fora da escola?

A resposta mais óbvia talvez seja aquela que opõe a escrita à fala: *escrevemos para fixar e registrar uma ideia, para não esquecê-la*. Ainda que hoje se defenda uma visão não antagonista entre essas modalidades, haja vista a existência de gêneros híbridos, não podemos negar uma diferença muito nítida entre as duas: enquanto a fala é volátil, a escrita deixa vestígios, materializa-se, permitindo consultas posteriores e retomadas, o que é indispensável para o aprimoramento das ideias e a produção do conhecimento.

A escrita pode mesmo servir para nos immortalizarmos por meio das palavras, como explica o poeta carioca Armando Freitas Filho, em um depoimento colhido por José Domingos de Brito (2008a, p. 51): “Escrevo para não sumir do mapa, para deixar alguma marca por menor que seja. Eu acho que o livro é uma coisa que fica, é uma coisa escrita, que pode sobreviver, não só à gente, mas sobreviver ao momento”.

Embora válida, tal resposta à pergunta lançada não tira o protagonismo desta outra: *escrevemos para compreender*. De fato, a grande maioria dos gêneros discursivos que nos rodeiam, com destaque para os secundários, permite-nos organizar nosso pensamento, refletir sobre questões que nos incomodam. Por meio dos textos, entendemos (provisoriamente) nossa *realidade interior*, numa espécie de “psicanálise dos pobres”, como declara Carlos Drummond de Andrade ao definir a si mesmo: “Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir algumas de suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel, fazendo uma espécie de psicanálise dos pobres, sem divã, sem nada” (*Ibidem*, p. 63). Cria-se uma possibilidade de dar forma às nossas experiências, para serem assimiladas mais facilmente.

Ao escrever, tentamos ainda compreender nossa *realidade exterior próxima*. Trata-se de uma oportunidade de construirmos opiniões (também provisórias) sobre temas polêmicos da agenda social – uma tarefa árdua, que requer tempo, esforço, debates e reelaborações. Durante o processo, fazemos descobertas, atinamos com outras perspectivas, ampliamos nossa bagagem de saberes, mudamos até de opinião, já que o pensamento não é uma “coisa” pronta e completa, mas sim um movimento sempre submetido a redefinições. Nesse sentido, “escrever significa registrar os caminhos da reflexão” (BERNARDO & CARVALHO, 2000, p. 55).

No entanto, encarar a escrita como atividade extremamente relevante em que se produz conhecimento, em oposição a uma prática escolar mecânica e inócua, demanda o exercício de *duvidar*, que pressupõe o hábito de perguntar, de questionar. E a escrita será sempre uma resposta a essas questões.

4. Outra versão escolar da escrita

Nesse ponto, o artigo passa a desenvolver mais objetivamente seu propósito: *sugerir uma sequência de trabalho com a escrita na escola*. Óbvio que não se trata de uma intenção inédita (nem perto disso), pois o mesmo já foi realizado com sucesso por alguns dos autores listados nas referências e muitos outros colegas de profissão. Então o que justifica o presente esforço? Em primeiro lugar, a necessidade de falar novamente, de enfatizar os problemas existentes e propagar ainda mais as conclusões das pesquisas acadêmicas na área. Todo esforço é bem-vindo. Além disso, vejo nesse texto um espaço para compartilhar experiências, pois o que relatarei vem sendo aplicado em turmas de ensino médio e de graduação, com alunos de primeiro período, há pelo menos três anos.

Durante o processo, percebi a necessidade de, em vez de focar as redações tradicionais, priorizar a leitura e a escrita de *artigos de opinião*, gênero discursivo secundário do universo do argumentar acessível ao grande público e com características em comum com a dissertação do vestibular, o que justifica sua escolha. Porém, devido à existência insuperável da transposição didática, o artigo de opinião, ao ser levado para a sala de aula, saindo do seu domínio discursivo habitual (o jornalístico), assume propósitos didáticos e, conseqüentemente, artificializa-se. Nosso esforço como professores, portanto, consiste em reduzir ao máximo essas modificações em suas propriedades sociocomunicativas, criando uma versão menos fictícia para a escrita no ambiente escolar.

4.1. Motivar a escrita

Se nos observarmos em nossas interações diárias, constataremos que somente produzimos textos orais e escritos e, mais especificamente, somente entramos em um “movimento argumentativo”, quando somos provocados, quando alguém ou algo “nos alfineita”, quando, enfim, temos um problema a ser resolvido, um “inimigo” a combater.

Várias situações reforçam isso. Certa vez, em um ônibus na cidade do Rio de Janeiro, um homem franzino trajando roupas muito pobres e sujas foi proibido de entrar no coletivo por parte dos próprios passageiros, mesmo tendo o dinheiro da tarifa. Humilhado, desistiu de embarcar. As pessoas presentes contrárias à atitude dos outros passageiros (eu era uma delas) começaram a questioná-los, levantando vários argumentos para comprovar que tudo não passava de preconceito. Os criticados responderam às provocações, e o resultado foi um debate durante a viagem (milagrosamente sem violência verbal ou física).

Na escrita, o funcionamento é o mesmo. Lembro-me do dia em que foi ao ar o final da novela *Amor à vida* (Rede Globo, 2014), quando dois personagens masculinos, homossexuais assumidos, beijaram-se, marcando a primeira cena de beijo *gay* da televisão brasileira. Imediatamente, surgiram diversas postagens no *Facebook*, comentando o fato – na maioria dos casos, com textos longos, interessantes e bem redigidos. Criou-se, então, um instigante espaço para debater diversidade sexual. E não me recorro de nenhum dos autores – muito deles meus alunos ou ex-alunos – reclamarem da atividade (espontânea) de escrever textos argumentativos.

As interações no ambiente acadêmico não se mostram diferentes. Afinal, por que pesquisamos, senão para tentar mudar determinado aspecto da realidade que nos incomoda? Parte do meu interesse pela busca de metodologias para produção textual nas escolas surgiu ainda na graduação, quando ouvi uma professora declarar que não adianta ensinar aluno a escrever, já que somente consegue essa façanha quem nasce com a vocação ou tem pais “cultos” (nessas condições, eu já seria incapaz).

Estudiosos do assunto reforçam e explicam tais constatações empíricas. Christian Plantin (2008, p. 64), por exemplo, afirma que “só nos engajamos na argumentação pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos opondo”. Já Patrick Charaudeau (2009, p. 205) aponta como primeiro requisito para a argumentação a existência de “uma proposta sobre o mundo que *provoque* um questionamento em alguém, quanto à sua legitimidade” [grifo meu]. Entendo que essa proposta precisa ser suscetível a divergências, a embates, permitindo a coexistência de, pelo menos, dois pontos de vista. Assim, dificilmente alguém levantaria um debate sobre temas quase consensuais (raros), como “A importância da água” (há quem acredite que a água seja irrelevante?).

Portanto, a primeira etapa do nosso trabalho, com o objetivo de criar um espaço nas escolas para atividades de produção textual mais relevantes e significativas, consiste em *motivar* a escrita do aluno. Para tanto, sugiro três procedimentos:

- levar para a sala de aula vídeos de curta duração que exponham situações reais polêmicas e revoltantes, criando a necessidade de respondermos, de (re)agir contra. O *Youtube*, sem dúvida, é a melhor fonte. Devemos ter apenas o cuidado de não exibir cenas impróprias ao público-alvo;
- apresentar aos estudantes textos escritos que também motivem uma reação verbal. Normalmente, esses exemplos pertencem ao domínio jornalístico. Um gênero discursivo muito adequado a esse propósito é a carta do leitor, quase sempre bastante objetiva, polêmica e envolvendo temas atuais. Lembro-me de uma a que recorri algumas vezes: nela, uma senhora de Copacabana critica a prefeitura por ter

se esquecido de “recolher das ruas” (termo usado por ela) o lixo e os moradores de rua (!). É importante que tais textos, além de polêmicos, sejam curtos e tenham uma linguagem simples. Caso contrário, corre-se o risco de desviar a atenção para questões menos relevantes no momento;

- lançar perguntas aos alunos durante a leitura ou exibição dos textos motivadores, despertando-lhes dúvidas, aguçando sua curiosidade e criando uma postura de questionamento frente ao que leem ou assistem. Sem curiosidade, sem dúvidas, não há estudo, não há argumentação. Bernardo e Fonseca (2000, p. 62) reforçam: “Perguntas, sempre perguntas. Perguntas são sempre necessárias. Perguntar ao leitor, num primeiro momento, pode vir a criar a necessidade de ele mesmo se perguntar”. Caso a questão lançada em uma aula seja o alto custo das passagens nos transportes públicos cariocas, caberá talvez a indagação: “Qual seria um valor de passagem justo?”. São basicamente essas reflexões iniciais que servirão de combustível para as necessárias pesquisas realizadas pelo aluno com o intuito de garantir ao seu artigo de opinião um adequado grau de persuasão e informatividade.

Resta ainda uma sugestão, agora quanto à escolha dos assuntos a serem polemizados nas aulas: priorizar temas em destaque na “agenda social”, nas manchetes dos jornais e que também estejam próximos à realidade concreta dos estudantes. Logo, talvez não seja interessante, em um primeiro momento, abordar a crise na Ucrânia, por exemplo. Valem também temas locais que, mesmo ausentes na grande mídia, mostram-se muito pertinentes para os discentes: problemas urbanos no bairro em que residem, aumento exorbitante no preço dos produtos da cantina da escola etc.

Acredito não ser o objetivo maior da motivação definir o gênero do discurso a ser produzido pelo aluno nem mesmo o público-alvo do texto (questões essenciais à prática social da escrita), ainda que já possamos ter uma noção sobre esses aspectos. Essas decisões serão conclusivamente tomadas nas próximas etapas.

4.2. Orientar a escrita

Não bastam vontade, motivação e inspiração para se redigir um texto bem-sucedido em seus propósitos sociocomunicativos. A escrita – ao menos a de gêneros formais expositivos ou argumentativos – exige etapas e procedimentos, dominados por escritores experientes. Em sala de aula, o maior exemplo para o aluno precisa ser o professor, em detrimento dos desconhecidos e intangíveis autores presentes nos livros didáticos. Assim, poderemos atuar como verdadeiros tutores dos alunos, orientando-os na instigante tarefa de compor textos. Daí a importância de, enquanto educadores, utilizarmos com propriedade a escrita em nossas interações diárias, sobretudo de gêneros discursivos secundários, os mais complexos. Conduziremos melhor as aulas de língua portuguesa se observarmos a nós mesmos nas batalhas diárias que travamos com as palavras na missão de dizermos aquilo que queremos dizer. Com certeza, ensinar o que de fato exercitamos torna o nosso trabalho mais “honesto”.

Nessa perspectiva, concebe-se a escrita, e conseqüentemente seu ensino, como uma atividade procedimental, como um conjunto de ações, de hábitos em prol da interação, indo-se de encontro a uma pedagogia tradicional conteudística, que tenta reduzir a prática social da escrita ao domínio de blocos de informações, de conteúdos curriculares que, mesmo desvinculados dos usos efetivos da língua, ampliariam a competência comunicativa dos estudantes. Balela. Ora, ensina-se a escrever escrevendo e refletindo sobre as pró-

prias ações, e não memorizando listas de conectivos, metarregras de coerência, nomes de estratégias retóricas etc.

A seguir, detalharei como tenho orientado alunos dos níveis médio e superior quanto aos procedimentos que, com base na minha experiência, julgo essenciais ao desafio de se redigirem textos argumentativos formais. Por vezes, para deixar as considerações mais inteligíveis, recorrerei, a título de exemplificação, ao artigo de opinião “O lixo nosso de cada dia”, de Carlos Aguilar, publicado em *O Globo* (30/01/2014) e transcrito no anexo (indico sua leitura antes da passagem para as etapas seguintes).

4.2.1. Leituras e pesquisas

Motivados a escrever, buscamos sempre ter contato direto com o gênero discursivo que pretendemos produzir. Caso minha meta fosse escrever uma tese de doutorado, precisaria antes ler um exemplo, de preferência modelar. O objetivo consiste em apreender suas principais características formais e, principalmente, sociocomunicativas. Como disse, em relação às turmas de ensino médio, aconselho inicialmente o trabalho com o artigo de opinião, gênero “real” a que se assemelha a versão escolar da escrita. Depois, estando os alunos mais experientes, pode-se deixar a tarefa mais desafiadora, partindo-se para gêneros de maior fôlego, como o ensaio.

Nesta segunda etapa da sequência, o professor precisa apresentar ao estudante uma coletânea de textos que abordem o tema polemizado. Pretende-se atingir duas metas: fornecer ao aprendiz um modelo do gênero e iniciar o movimento de pesquisa, necessário ao amadurecimento da opinião a ser sustentada. Quanto à elaboração da coletânea, há algumas dicas: (a) recorrer a variados gêneros discursivos tanto expositivos quanto argumentativos (reportagens, entrevistas, verbetes, editoriais, textos de divulgação científica etc.), dentre os quais, evidentemente, merecerá destaque o artigo de opinião; (b) apresentar diferentes enfoques e opiniões sobre o mesmo assunto, tentando fugir, se possível, do maniqueísmo “sou a favor” ou “sou contra”; e (c) priorizar textos na modalidade formal da língua, por ser o registro comumente empregado nos artigos de opinião e também exigido aos estudantes.

Não excluo a possibilidade de se usarem textos literários, riquíssimos de reflexões e de recursos linguísticos. Devemos apenas ter o cuidado de adotar outro “movimento de leitura”, considerando suas especificidades em face ao discurso jornalístico. A principal delas certamente é o fato de que a literatura, ao se reportar à realidade, não busca reproduzi-las, mas sim recriá-la. Além disso, não vale a pergunta “Qual a opinião do autor?”, já que o enunciador, nas narrativas ficcionais e nos poemas, é uma entidade absolutamente discursiva, não correspondendo, portanto, à figura do autor.

Feitas as considerações preliminares, iniciemos as atividades de leitura. O mais adequado é escolhermos apenas um dos textos da coletânea para fazer um estudo pormenorizado, não nos esquecendo de que deve ser um artigo de opinião. Em sala de aula, podemos analisar o texto por meio de perguntas orais, gerando uma reflexão coletiva, ou lançar as indagações na forma de questionário, ao qual o aluno responderá silenciosamente. O importante é sempre fazer perguntas, gerar reflexões, para que o estudante, colocando-se no lugar do autor, entenda o processo de escrita por dentro. As questões devem partir dos aspectos mais amplos para os mais específicos. Vejamos:

- *em um primeiro momento*, podemos abordar características gerais do gênero artigo de opinião: Em que meios ou suportes são publicados? Com que outros gêneros dialogam? Quais temas seus autores abordam? Quais funções sociocomunica-

tivas desempenham? Em relação ao texto de Carlos Aguilar, os alunos perceberiam que o mesmo foi publicado em um jornal, assumindo como propósito a defesa de um ponto de vista sobre um tema de relevância social: os cariocas precisam fazer sua parte para que a cidade não acumule lixo nas ruas, sendo inútil apenas culpar as autoridades.

Uma observação fundamental refere-se à figura do público-alvo presumido para um artigo de opinião, pois a composição do texto, em todos os aspectos, depende da imagem que o autor constrói dos seus interlocutores. No artigo em anexo, inferem-se traços do público-alvo: leitores pouco definidos e distantes do convívio pessoal do autor (Aguilar não se dirige, em momento algum, a alguém em específico), certamente cultos, com razoável grau de escolarizado (perfil dos leitores de *O Globo*) e preocupados com questões ambientais.

- *em um segundo momento*, damos destaque à trama argumentativa do texto, aos procedimentos persuasivos empregados pelo autor na sustentação de seu ponto de vista. Com essa atividade, o aluno aprenderá, na prática, as diversas estratégias argumentativas, como a citação de exemplo ou de dados estatísticos, a contra-argumentação, a enumeração de causas ou de consequências, a comparação, o discurso de autoridade etc. Em “O lixo nosso de cada dia”, Aguilar usa e abusa de dados numéricos para destacar a enorme quantidade de lixo nas ruas, cita exemplos de eventos em que o carioca mais sujou a cidade, compara Rio de Janeiro (valorada negativamente) a Tóquio e Toronto (valoradas positivamente). Mais importante que memorizar os nomes dessas estratégias é perceber a articulação dos argumentos com a tese, cumprindo a função de reforçá-la e comprová-la.
- *em um terceiro momento*, lemos o texto com uma lupa na mão, observando as minúcias linguísticas em todos os níveis: fonético, morfológico, sintático e semântico. O destaque agora incide sobre as decisões estratégicas assumidas pelo autor na confecção do texto – todas também em função do seu êxito comunicativo, gerando variados efeitos de sentido. O professor tem diante de si muitos tópicos para discutir com os alunos. Vejamos dois. Podemos, por exemplo, investigar as marcas linguísticas do registro formal, predominante no artigo. Aliás, em vez de apostar em uma política de correção gramatical, destacando somente os “erros de português” e a pobreza lexical dos textos, por que a escola não elogia os acertos, as boas escolhas?

Aguilar, por exemplo, atenta-se para a concordância verbo-nominal em “Já em terras cariocas, mais de 1,2 milhão de toneladas de lixo *é recolhido por ano...*” (4º parágrafo), segue o padrão normativo quanto à regência verbal em “Garantir que ele *chegue ao destino adequado...*” (2º parágrafo), comprova variedade e precisão vocabular em “Todos os cariocas merecem encontrar uma praia mais limpa, uma orla mais *asseada* e ruas livres de *dejetos*” (6º parágrafo). Não podemos nos esquecer de explicitar o efeito de sentido alcançado com o emprego do registro formal: o autor constrói para si a imagem de um falante culto, aumentando sua credibilidade frente aos seus interlocutores e deixando seu texto mais persuasivo.

Outro tópico relevante é o emprego dos conectivos, principal marca linguística da argumentação. Não se deve, entretanto, apelar para a simples exposição (e futura memorização) desses elementos. Ganhamos mais quando os observamos em pleno funcionamento no texto, em prol dos movimentos argumentativos realizados pelo autor. Em “A medida [de multar quem joga lixo no chão], já aplicada em cidades como Cingapura e Dubai, é eficiente, *mas* precisa ser aliada a campanhas de conscientização” (5º parágrafo),

a conjunção sublinhada, ao evidenciar uma possível falha no ato de aplicar de multas, ajuda Aguilar a construir uma ressalva quanto a essa política pública. Vale a pena também questionar o aluno sobre a escolha do conectivo e a consequência discursiva dessa escolha: Seria possível trocar o “mas” por “no entanto” ou “todavia”? Quais diferenças notaríamos? E se o autor optasse por “e”, seria uma boa decisão?

Ainda sobre o artigo “O lixo nosso de cada dia”, poderíamos assinalar o seu excelente grau de informatividade e persuasão. Ao ler o texto, aprendemos, adquirimos dados novos e relevantes, e tendemos a concordar com ele. O que estaria por trás desse efeito? Seria o momento de frisar para o estudante o valor de pesquisar sobre o tema em debate. Será que Aguilar sabia de cor tantas informações sobre o lixo no Rio de Janeiro? Dificilmente.

Também devemos ensinar o aluno a pesquisar e a estudar os textos que seleciona. Ninguém nasce sabendo. Para isso, inicialmente escolhemos um texto da própria coletânea que organizamos, o mais extenso deles. Nossa experiência como leitores nos prova que textos maiores exigem uma forma de abordagem diferente da adotada para o artigo de Aguilar. Procedemos, então, em parceria com o estudante, ao fichamento desse texto, parágrafo por parágrafo, ensinando-lhe a hierarquizar as ideias, destacando as principais das secundárias, que as sustentam. Durante a atividade, realçamos a necessidade de circular palavras-chave, de sublinhar passagens, de anotar tópicos nas margens da página. Ao final do processo, podemos organizar as informações em esquemas ou tabelas ou mesmo escrever um resumo, o que será muito útil na futura tarefa de compor o artigo de opinião.

Depois, solicitamos que os aprendizes, sozinhos, pesquisem sobre o seu tema em jornais, revistas, livros e, principalmente, em *sites* (fonte mais acessível). A tarefa pode ser realizada na escola (se houver recursos para isso) ou em casa. Precisamos somente alertá-los quanto a, pelo menos, duas armadilhas da internet: (a) a grande chance de dispersão com os tantos *hiperlinks* apelativos e as viciantes redes sociais, e (b) a forte presença de textos plagiados, com autoria duvidosa, informações falsas, graves erros ortográficos ou gramaticais etc. Em sala, trocam-se e analisam-se os textos e as informações colhidas.

4.2.2. Planejamento

Apenas um acervo de informações sobre um tema não constrói um texto coeso e coerente. Por isso, a terceira etapa da sequência assume o objetivo de orientar o aluno quanto ao *tratamento* dessas ideias, que precisam ser selecionadas, analisadas, testadas quanto à sua veracidade, articuladas e, principalmente, transformadas em argumentos. Lembrando que esse conjunto de ações é um privilégio da escrita (muitas vezes desperdiçado!), pois o texto falado chega ao interlocutor no exato momento de sua formulação, ou seja, a emissão e a recepção são simultâneas, impedindo longas ponderações. Já na modalidade escrita, com a ausência física do leitor, surge a possibilidade de se gastar maior tempo na elaboração do texto.

A etapa do planejamento, muito bem aproveitada por autores maduros, permite-nos: (a) delinear um objetivo claro para o texto; (b) estudar minuciosamente os dados a que recorreremos; (c) refletir sobre a difícil tomada de posição diante do tema polêmico em debate; (d) estipular uma “linha de raciocínio”, um eixo para nossa exposição, com início, meio e fim; (e) prever a divisão do texto em parágrafos, bem como antecipar seus elos coesivos; (f) definir a ideia central de cada parágrafo, com seu devido detalhamento; (g) escolher as estratégias argumentativas que sustentarão a tese; permite-nos, em suma,

criar nosso “projeto de texto”, reduzindo as chances de fracasso. Nesse percurso, inicia-se o processo de instauração da autoria do texto, por meio do qual o indivíduo que se põe a escrever marca sua individualidade e assume-se como sujeito ativo na construção de sentido dos seus enunciados.

Uma atividade bem interessante para mostrar aos estudantes a relevância do planejamento é, após a leitura de um artigo de opinião (pode ser o mesmo da segunda etapa), reconstruir seu provável planejamento, parágrafo por parágrafo, para que constatem que as suas qualidades, como a clareza e a persuasão, originam-se do esforço do autor em elaborar um projeto para o seu texto (não é obra do acaso). Se escolhêssemos o artigo de Aguilar, chegaríamos ao seguinte esquema:

Projeto do texto “O lixo nosso de cada dia”

Objetivo: defender a tese de que tanto a população quanto as autoridades devem agir para resolver o problema do lixo no Rio de Janeiro.

1º §. Apresentação do tema, com detalhamento de dois exemplos do problema do lixo: feriado de São Sebastião (40 toneladas de lixo), Réveillon de Copacabana (700 toneladas). Alerta quanto à aproximação do carnaval.

2º §. Apresentação da tese: a população também precisa fazer a sua parte.

3º §. Fundamentação da tese, com exemplo de duas cidades bem-sucedidas: Tóquio e Toronto.

4º §. Detalhamento da péssima situação do Rio de Janeiro (1,2 milhão de toneladas de lixo recolhidos por ano) e citação da medida de multar quem suja as ruas.

5º §. Avaliação da decisão de multar cidadãos: positiva, mas é preciso educar a população.

6º §. Fechamento do texto, com a retomada da tese. Apresentação de uma solução: desenvolver um sistema de coleta mais moderno.

Esse projeto de texto servirá de modelo para o aluno no desafio de “arquitetar” seu próprio artigo. Há, contudo, professores que criticam a necessidade do planejamento, alegando que a escrita do estudante pode ser espontânea (vinda do além?) ou admitir modos muito pessoais de organização prévia, às vezes bem simplórios. Penso diferente. Defendo que, quando se trata de um escritor em fase de formação, com pouca experiência na composição de gêneros mais complexos, a imposição do ato de planejar e a sugestão de um modelo (parágrafo a parágrafo, com ideia central e estratégia de desenvolvimento) mostram-se imprescindíveis.

Além de cobrar dos estudantes o planejamento, precisamos também questioná-los quanto às escolhas que pretendem fazer, colocá-los em dúvida, levando-os a falarem sobre como pensam em organizar o artigo de opinião. Costumo reservar uma aula somente para isso, ouvindo aluno por aluno. Ao se explicarem, amadurecem o que têm em mente, pois percebem futuras incoerências, notam a falta de articulação entre uma ideia e outra, mudam a ordem dos argumentos, acrescentam informações, comprovando, dessa forma, a maleabilidade do planejamento. Quando a tarefa termina, estão finalmente preparados para executar o projeto, ou seja, escrever o texto linha a linha, o que deve ser realizado em casa, sem a pressão do tempo e a interferência dos colegas ou mesmo do professor.

4.2.3. Revisões

Muitos consagrados artistas da palavra, como Chico Buarque, admitem dedicar muito tempo à revisão do que escrevem: “Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparças, no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. Reescrevo tudo inúmeras vezes” (BRITO, 2008b, p. 84). Como se vê, o ato de revisar atesta a preocupação do autor com a qualidade do seu texto – tanto na forma quanto no conteúdo –, exigindo dele a capacidade de se desdobrar na figura do seu possível leitor para, na outra ponta do processo, no outro lado do “circuito comunicativo”, enxergar mais nitidamente inadequações linguísticas, desvios ortográficos, ambiguidades, lacunas semânticas ou simplesmente trocar uma boa escolha por uma ainda melhor, rumo à perfeição (inatingível).

Observando-me escrever (inclusive o presente artigo), percebo dois momentos de revisão, que busco, como professor, compartilhar com os alunos, incentivando-os a criarem o mesmo hábito. O primeiro ocorre simultaneamente à escrita, durante a textualização, quando me obrigo a voltar inúmeras vezes às frases e aos parágrafos anteriores para verificar se o que estou querendo dizer está sendo, de fato, dito e se as palavras e as construções sintáticas são as mais adequadas aos meus propósitos comunicativos. Talvez a única forma de mostrar tal prática aos estudantes seja escrevendo um texto “ao vivo” com eles, em sala. Para essa tarefa, acho conveniente usar um computador e um projetor.

Já o segundo momento acontece ao final da escrita. Antes de o texto chegar às mãos dos leitores, devemos revisá-lo muitas e muitas vezes e em momentos distintos (quanto mais afastados temporalmente, melhor). Em cada (re)leitura, focamos um ou outro aspecto (clareza, argumentação, ortografia, uso da norma padrão, variedade lexical), eliminando o maior número possível de impropriedades e de escolhas inadequadas. Durante as aulas, após o primeiro contato com o artigo de opinião redigido pelo aluno em casa, podemos recorrer a uma ou mais destas estratégias didáticas:

- lermos reservada e silenciosamente os artigos e, como leitores bem exigentes que somos, marcarmos as passagens de difícil compreensão, os argumentos pouco convincentes, as incoerências etc. Para isso, valem anotações, às vezes em forma de pergunta: “Não entendi esse argumento. Não seria melhor você citar um exemplo para deixá-lo mais concreto, mais claro?”. Quanto a problemas ortográfico-gramaticais, ou corrigimos nós mesmos as inadequações ou apenas assinalamos a existência delas;
- realizar o procedimento anterior agora em público, com os alunos participando. Para isso, escolhemos alguns exemplos e os lemos em voz alta, interpretando-os coletivamente, pontuando, em grupo, seus aspectos positivos e negativos. Dessa forma, o texto deixa de ser uma “correspondência privada entre professor e aluno” (GUEDES, 2009, p. 83);
- colocar em prática a chamada “roda crítica” (BERNARDO et al., 1979). Nela, os estudantes, em sala, revisam e comentam os textos uns dos outros. Cabe ao professor mediar as interações e, principalmente, explicitar os pontos a serem observados.

5. Considerações finais

Após todas as revisões, os aprendizes, em casa, atualizam a primeira versão. Por isso a importância de escrever o artigo de opinião em um editor eletrônico de texto, como nós mesmos, professores, fazemos em nossa “vida real”. Eu, pelo menos, quase sempre uso o computador, como agora. Exigir dos alunos a reescrita à mão de todo o texto, e mais de uma vez, pode deixar a atividade muito cansativa e importuna.

Com o artigo de opinião pronto, basta incentivar o seu autor a publicá-lo, com o intuito de ganhar leitores “de verdade”. A internet oferece inúmeras oportunidades. Mesmo se isso não ocorrer, ou seja, mesmo se o texto ficar restrito ao professor e aos colegas de turma, o trabalho já vai ter valido a pena, considerando-se que, com ele, já teremos desenvolvido comportamentos típicos de escritores “reais” e experientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERNARDO, Gustavo *et al.* *Manual do professor para o laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.
- _____; CARVALHO, Gisele de. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- BRITO, José Domingos (Org.). *Por que escrevo?* São Paulo: Novera, 2008a.
- _____. *Como escrevo?* São Paulo: Novera, 2008b.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.
- MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: características de um objeto de ensino. *Revista da FAGED* (Universidade Federal da Bahia), n. 9, 2005, p. 139-155.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Anexo

O lixo nosso de cada dia

Carlos Aguiar

Após o feriado de São Sebastião, dia 20 de janeiro, a Comlurb recolheu 40 toneladas de lixo das areias da Praia de Copacabana. Os resíduos ficaram expostos para chamar a atenção da população. No início do ano, a queima de fogos nas praias do Rio durante o réveillon resultou em 700 toneladas de lixo na orla carioca. O trabalho de limpeza envolveu quase quatro mil trabalhadores, 180 viaturas e 130 equipamentos. Mais um retrato do mau hábito de descartar lixo em local impróprio, ainda tão inserido na população, e de suas consequências para as finanças municipais e para o ambiente. No carnaval, novos números do que é jogado nas ruas, sem o menor pudor, deverão impressionar os cariocas.

É equivocado o pensamento de que limpeza urbana é um problema unicamente do poder público. Em muitos países, a população já compreendeu que o descarte e o tratamento do lixo também são de responsabilidade de quem o produz. Garantir que ele chegue ao destino adequado é uma questão de cidadania e respeito ao futuro.

Em Tóquio, por exemplo, não existe a necessidade de instalação de lixeiras nas ruas. Os moradores entendem que possuem a obrigação de levar o lixo para casa e separá-lo para a coleta seletiva. O sistema de reciclagem local abrange mais de dez categorias. Em alguns bairros, como Odaiba, a taxa de reaproveitamento do lixo chega a 100%. Em Toronto, no Canadá, a participação popular nos trabalhos de reaproveitamento do lixo chega a 96%.

Já em terras cariocas, mais de 1,2 milhão de toneladas de lixo é recolhido por ano das ruas da cidade, mais do que o dobro do que é lançado nas vias de países desenvolvidos, segundo dados da própria prefeitura. O grande impacto da sujeira para o orçamento fez com que o poder municipal chegasse a uma atitude extrema: a de multar aqueles que jogassem lixo nas ruas.

A medida, já aplicada em cidades como Cingapura e Dubai, é eficiente, mas precisa ser aliada a campanhas de conscientização. A punição não pode ser a única forma de educar. É preciso despertar o interesse em viver em um ambiente limpo e saudável, e a consciência de que é necessário cumprir nossos deveres de cidadão, como descartar o lixo corretamente.

Todos os cariocas merecem encontrar uma praia mais limpa, uma orla mais asseada e ruas livres de dejetos. Ninguém quer isentar o poder público de suas obrigações: cabe às autoridades desenvolver sistemas de coleta cada vez mais modernos, que acompanhem o aumento da produção de lixo, consequência da melhoria das condições de vida da população. Os mecanismos de coleta seletiva e reciclagem devem ser ampliados, como determina a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Nada disso, porém, apresenta qualquer resultado se a outra parte envolvida continuar ignorando o papel de fazer uma cidade sustentável. O problema do lixo é de todos.

(O Globo. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2014, p. 08).

A FRASEOLOGIA NA NEOLOGIA, NA SEMÂNTICA E NA LEXICOGRAFIA

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br

RESUMO

As expressões idiomáticas de qualquer idioma são blocos de palavras que só devem ser interpretados semanticamente, porque, isoladamente, as palavras que as compõem perdem o seu significado básico, como se pode ver nos exemplos seguintes, que recolhemos no livro de Zavaglia, Xatara & Silva (2010): “No dia de São Nunca”, “Falar com as paredes”, “Ir ao trono”, “Comer o pão que o diabo amassou” Cortar o barato de alguém”, “Metido a besta”, “Ver passarinho verde”, “Bater um rango” etc. Para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, não há dúvida de que não é nada desprezível o cuidado que se deve ter com as expressões idiomáticas, como ensina Lima (2012) em seu trabalho, analisando cinco manuais destinados a esse alunado especial. Nos dicionários bilíngues, em geral, é muito importante o registro da fraseologia, pois há expressões que têm formas e significados semelhantes, mas há numerosas outras que diferem muito, como demonstra Ferrero [2013, p. 72]: “A irmã de João é uma brasa” X “Mi padre está todo el día dándome la brasa para que estudie”. Tagnin (2013, p. 99-107) apresenta exemplos similares dessas expressões em português e inglês, mas também em alemão, espanhol, francês e italiano. Não é preciso ver isto apenas em línguas diferentes, como fica demonstrado em diversos dicionários de língua portuguesa, como o *Dicionário Brasileiro de Fraseologia* (SILVA, 2013), que estamos elaborando. Em relação aos neologismos fraseológicos, aproveitaremos as contribuições de Riva (2012), em que aponta “a diferença do neologismo de unidades lexicais e a neologia dentro da fraseologia”. Apoiados em Bertrán (2012), demonstraremos que “é sobretudo na fraseologia e na paremiologia que vamos encontrar provas concretas e abundantes para investigar essa relação língua/cultura” para a elaboração de bons dicionários culturais.

Palavras-chave: Fraseologia. Neologia. Semântica. Lexicografia

1. Introdução

As expressões idiomáticas são blocos de palavras que devem ser interpretados semanticamente, porque, isoladamente, as palavras que as compõem perdem o seu significado básico, como se pode ver nos exemplos seguintes, que recolhemos do livro *Xeretando a Linguagem em Francês*, onde Zavaglia, Xatara & Silva (2010) demonstram isto eficientemente: “No dia de São Nunca”, “Falar com as paredes”, “Ir ao trono”, “Comer o pão que o diabo amassou”, “Cortar o barato de alguém”, “Metido a besta”, “Ver passarinho verde”, “Bater um rango” etc.

Podemos, ou poderíamos tratar desse assunto durante uma semana inteira e não o esgotaríamos, com absoluta certeza, como ocorreu no ano passado, em Fortaleza, mas só cuidaremos, nesta oportunidade, de fazer uma relação mais produtiva possível da fraseologia com a neologia, com a semântica e com a lexicografia, identificando alguns pontos em que essa relação é importante nessas ciências.

Para isto, trataremos, em tópicos específicos, da fraseologia, da neologia, da semântica e da lexicografia.

2. A fraseologia

Antônio Houaiss entende fraseologia como expressões idiomáticas, sendo bastante reduzida a sua exemplificação no seu *Dicionário Eletrônico* apesar de registrar numerosas locuções e de defini-la como “frase ou expressão cristalizada, cujo sentido geral não é literal”, dando como sinônimo “frase feita” e exemplificando com “*Fazer uma tempestade em um copo de água*”. Também fica entendido como fraseologia o “estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua”¹. (HOUAISS, 2009, s.v.)

Álvaro Alfredo Bragança Júnior escreve um longo capítulo em seu livro, na tentativa de conceituar a fraseologia (BRAGANÇA JÚNIOR, 2012, p. 11-19), informando que se denomina de “fraseologia a ciência que estuda o conjunto de frases ou locuções em uma língua, em primeiro plano, ou de um autor isolado², num segundo momento”. (*Idem*, *ibidem*, p. 11).

No entanto, relacionando pesquisa feita nos principais dicionários da língua, demonstra que ainda não se conseguiu delimitar suas “características formais e contedísticas”, baseado em Aurélio Buarque de Holanda, José Pedro Machado e Francisco da Silveira Bueno. (Cf. BRAGANÇA JÚNIOR, 2012, p. 12-16)

Ainda segundo o Prof. Álvaro Alfredo Bragança Júnior, são incluídos na fraseologia, ora como sinônimos, ora como uma de suas modalidades, os adágios, os aforismos, os anexins, os apotegmas, os axiomas, os brocardos, as chufas, os ditados, os ditames, os ditérios, os ditos ou dizeres, os gnomas ou gnomes, as máximas, as mofas ou motejos, as parêmias, os próloquios, os provérbios, os refrãos ou rifãos e as sentenças, com grande dificuldade para se delimitar o sentido preciso da maioria desses termos. Além disso, podem ser incluídos ainda os fraseologismos tecnológicos (tema de interesse especial da terminologia), que surgem, se desgastam e se substituem muito rapidamente, principalmente agora, com a alta velocidade trazida pela informatização generalizada.

3. A neologia

Em seu livro *Neologia: Criação Lexical*, Maria Ieda Alves ensina que

Na neologia sintagmática, o significado resulta em parte dos semas característicos dos elementos integrantes do sintagma e em parte de uma convenção já aceita pela comunidade linguística: *cesta básica* constitui o “conjunto de alimentos indispensáveis para a manutenção de uma pequena família”, *produção independente* nomeia a “criança cuja mãe não depende da assistência paterna”, *condomínio fechado* implica um “conjunto de casas às quais não é permitido o acesso de estranhos”. (ALVES, 2007, p. 52)

Neste caso, fica evidente que o significado da expressão não está fundamentado no significado dos elementos que a constituem, podendo funcionar como uma nova palavra dentro do léxico do idioma.

A professora Nelly Carvalho (2009), em seu livro *Empréstimos Linguísticos na Língua Portuguesa*, nos lembra que “O léxico de uma língua é como uma galáxia, vive em expansão permanente por incorporar as experiências pessoais da comunidade que a

¹ Confira, neste caso, a versão preliminar de nosso *Dicionário Brasileiro de Fraseologia*, disponibilizado na página http://www.josepereira.com.br/DBF_2013.pdf.

² Sobre os estudos da fraseologia de um autor, veja-se o que escrevemos sobre “A Fraseologia nas Crônicas de Carlos Drummond de Andrade”, em <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/afraseologianas.htm> e sobre “A Origem das Frases Feitas Usadas por Carlos Drummond de Andrade”, em <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/aorigemdasfrases.htm>.

fala” na classe de palavras que representa “o universo extralinguístico, nomeando as coisas, as qualidades e os processos”. (CARVALHO, 2009, p. 32)

Assim como a importação de vocábulos de uma área de conhecimento para outra pode ser utilizada para atualizar o léxico (Ex.: A pronúncia em línguas estrangeiras é meu *calcanhar de aquiles*), ou de vocábulos de um idioma para outro (Ex.: Esta CPI *vai dar em pizza*), ou ainda de importação e inclusão de estrutura morfossintática própria de outro idioma (Ex.: Participei do rolê no *shopping center*), as frases feitas constituem riquíssima possibilidade de renovar o vocabulário de uma língua.

O Prof. Huéinton Cassiano Riva (2012) nos lembra que

ao contrário do que acontece com as lexias simples ou compostas [...], o que rege o nascimento das novas unidades fraseológicas ou lexias complexas é o processo de lexicalização, de várias lexias simples que já existem em nosso léxico, ao redor de um culturema, gerando novas combinações de palavras e, por fim, novos idiomatismos. (RIVA, 2012, p. 316)

Aproveitando a oportunidade, é importante destacar outra característica importante da fraseologia, implícita na citação acima, esclarecendo o conceito de culturema e a sua importância na constituição da fraseologia:

Os culturemas nada mais são do que símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem lexias complexas figuradas, sobretudo porque os culturemas mantêm a vitalidade e a figuratividade necessárias para impulsionar a criação de quase todos os novos tipos de expressões. (RIVA, 2012, p. 314)

Como nos lembra Bertrán (2012, p. 349), “A língua aproveita e reforça as associações de ideias de base cultural”, visto que os culturemas são elementos que geram associações metafóricas limitadas culturalmente, apesar de nem sempre serem ligados a uma nação, a um país ou a um povo. Por isto, Bertrán sugere acredita que

Os símbolos línguo-culturais deveriam estar representados, ordenados e comentados num dicionário especializado, para que um estrangeiro pudesse aprender melhor a língua, conhecendo as motivações internas de formas de aparência tão arbitrária como os sentidos figurados, vendo o que está “atrás” dela. (BERTRÁN, 2012, p. 350)

Fecundando os neologismos fraseológicos, eles revelam a integração direta da cultura com a língua das comunidades linguísticas e da língua com a sua cultura popular, “uma vez que são criações de fora do idioma e que induzem ao surgimento de simbologismos dentro da língua” (*Idem, ibidem*).

Ieda Maria Alves (2007), aliás, coloca em destaque o fato de que o uso de uma “unidade lexical neológica” é usada conscientemente pelo falante. Ou seja: o usuário de uma expressão fraseológica dessas tem consciência de que está promovendo uma inovação no léxico. Tanto é assim que, na modalidade escrita, essas expressões, normalmente, são marcadas de alguma forma, ou com aspas, ou com algum tipo de grifo (*itálico*, **negrito**, MAIÚSCULAS etc.), para colocar em destaque o “ineditismo, estranhamento, originalidade de novos termos e/ou novas palavras da língua geral”. (RIVA, 2012, p. 316)

Como tem sido apontado por Ieda Maria Alves (*Op. cit.*) e por Maria Tereza Cargom Bidermam (2001), vem crescendo cada vez mais, nas últimas décadas, o surgimento de novas expressões idiomáticas, principalmente por causa da popularização do acesso à internet e do avanço geral dos meios de comunicação de massa.

4. A semântica

Aparentemente, como nos relacionou Maria Helena Duarte Marques, o termo “semântica” é simples de definir:

semântica é o estudo do significado em linguagem, semântica é a disciplina linguística que estuda o sentido dos elementos formais da língua, aí incluídos morfemas, vocábulos, locuções e sentenças (estruturas sintaticamente completas ou linguisticamente gramaticais), ou, ainda, semântica é o estudo da significação das formas linguísticas. (MARQUES, 2001, p. 15).

Mas isto não passa de uma ilusão, visto que o problema mais sério é que não há consenso em relação à definição de significado. E, neste caso, se não se consegue consenso em relação a uma definição de significado, as definições acima não resultam em nada objetivo, como parece, à primeira vista.

No capítulo seguinte, no entanto, ela conclui, que

A semântica é um dos caminhos que possibilitam à filosofia compreender como o ser humano elabora representações simbólicas do mundo, de que modo as organiza e estrutura, de acordo com princípios capazes de estabelecerem a aceitabilidade e a coerência dessas representações simbólicas, objetivas e subjetivas, de dados da realidade. (MARQUES, 2001, p. 16)

Neste caso, como a sociedade e o mundo estão em constante evolução, os significados das palavras também mudam para se adaptarem aos novos tempos, ou, não resistindo, desaparecem ou se tornam arcaicas, surgindo neologismos para os novos significados.

A Profa. Nelly Carvalho (2009), tratando dos neologismos em seu livro supracitado, chama atenção para isto, quando diz que “não só velhas formas desaparecem e surgem no correr da história da língua, como também as relações entre as formas e seus conteúdos estão em constante mudança” (CARVALHO, 2009, p. 33)

5. A lexicografia

Sabemos que os processos de criação lexical são bastante variados e produtivos. No entanto, no caso das chamadas unidades fraseológicas, que correspondem semanticamente a lexemas complexos, a formação se faz, basicamente, por meio do que Maria Ieda Alves (2007) chama de composição sintagmática, como mostraremos a seguir.

Isto ocorre quando os membros integrantes de um segmento frasal se encontram numa relação morfossintática e semântica tão íntima que constituem uma única unidade léxica, formando um frasema, que é, segundo Álvaro Iriarte Sanromán (2011)

uma combinação de dois ou mais lexemas, cujo significante e cujo significado não podem ser construídos livre e regularmente por meio da soma regular ou união linguística dos seus componentes. Estruturas do tipo *perder a cabeça*, *baixar a cabeça*, *ser o braço direito*, *dar um passeio*, *ódio mortal* etc. são exemplos de frasemas...

Mais adiante acrescenta Iriarte Sanromán (2011) que

Uma expressão idiomática, ou frasema completo, é uma combinação de dois ou mais lexemas, cujo significante é a soma regular dos significantes dos lexemas constituintes (A + B), mas cujo significado não é a esperada união regular de A e B, mas um significado diferente ‘C’, que não inclui nem “A” nem “B”.

Maria Ieda Alves (2007, p. 50) identifica diferenças interessantes entre a formação de palavras por composição e a formação de unidades léxicas por composição sintagmática:

a ordem de apresentação da unidade sintagmática é sempre a do determinado seguido de determinante, o que nem sempre se verifica no elemento composto; além disso, o item léxico composto

pode obedecer a regras próprias quanto à flexão em gênero e em número. Já os membros integrantes do composto sintagmático conservam as peculiaridades flexionais de suas categorias de origem.

Nos dicionários, os lexicógrafos costumam distinguir as palavras compostas das unidades fraseológicas ou composições sintagmáticas, “ao atribuírem entradas distintas para unidades compostas e subentradas para unidades sintagmáticas” (ALVES, 2007, p. 51)

Ainda seguindo a mesma autora, pode-se identificar se uma formação sintagmática está se lexicalizando quando não admite mais a inclusão de outro elemento, como no sintagma “produção independente”, que tem um valor diferente do que tem o fragmento frasal “produção muito independente” (*Idem, ibidem*).

Outro critério, que também revela a lexicalização de um sintagma, supõe o caráter fixo de seus membros integrantes. O sintagma *produção independente* é formado pela função de *produção* e de *independente*, elementos não substituíveis.

A esses dois critérios deve-se acrescentar a frequência, ou seja, o item léxico sintagmático está se lexicalizando se, ao ser usado, mantiver a mesma apresentação formal e um significado constante. (ALVES, 2007, p. 51)

Seguindo a professora uruguaia, Magali Pedro (2012), consideramos que a organização de um dicionário de fraseologia deve atentar para os seguintes itens: a) a forma de apresentação, b) as categorias, c) as acepções, d) os complementos externos, e) as variantes, f) as equivalências, g) os exemplos, h) as marcas de uso e i) a ordenação.

A Profa. Magali Pedro apresenta as seguintes regras, transcritas de Welker (2004), como forma de apresentação das expressões idiomáticas, lembrando que quase nunca são plenamente respeitadas:

O infinitivo só pode ser usado se o verbo da expressão puder ser conjugado livremente.

Se esse verbo, no fraseologismo, existir apenas em determinado tempo, esse fato deveria ser indicado.

Se o sujeito do verbo for um lexema específico, – de modo que o verbo não pode ser conjugado no que concerne a pessoa e número – o idiomatismo não pode, evidentemente, ser registrado no infinitivo. Caso o verbo possa ser conjugado em vários tempos, tal fato deveria ser mencionado.

Expressões existentes apenas em determinada forma verbal só podem ser apresentadas nessa forma. (WELKER, 2004, p. 171, *apud* PEDRO, 2012, p. 345)

Sobre a categorização das unidades fraseológicas, o próprio Welker lembra que nem sempre é óbvio onde começa um idiomatismo, exemplificando com a expressão “(estar no) beco sem saída”, caso em que lembra que “a categoria gramatical vai depender da opção do lexicógrafo”. (WELKER, 2004, p. 168)

Se a expressão tem mais de uma acepção, cada uma delas deverá ser diferenciada das demais, em uma série numerada (1, 2, 3 etc.).

No caso de haver complementos externos, não há uma regra que possa ser indicada como melhor. Por exemplo: para a expressão “quebrar galho”, podemos ter “quebrar um galho”, “quebrar o galho”, “quebrar esse galho” etc. e pode ser registrada como “quebrar o/um/esse/ galho”. (Cf. PEDRO, 2012, p. 348)

Para as variantes, Magali Pedro (2012) sugere que:

No caso em que elementos sinônimos são permutados, como ocorre com os verbos pôr, botar, colocar, essa informação vem logo abaixo da expressão idiomática, entre // (barras) e em fonte diferente.

Quando a variação é um substantivo, vem incluída no corpo da expressão idiomática, entre parênteses. (PEDRO, 2012, p. 349)

Para dicionários bilíngues, existe a questão da equivalência, em que poderemos ter quatro grupos de expressões idiomáticas: I: equivalentes quanto à forma, aos aspectos semânticos e comunicativo-funcionais; II: com diferenças irrelevantes quanto a aspectos léxicos e sintáticos; III: que diferem quanto à forma, mas apresentam equivalência quanto a aspectos semânticos e comunicativos; e IV: [de que] não existe na língua-alvo uma expressão idiomática equivalente. Neste caso, dá-se uma definição. (Cf. PEDRO, 2012, p. 349-350)

Na maior parte dos casos, é a exemplificação que acaba de esclarecer o real significado de uma expressão idiomática.

Quanto às marcas de uso, as expressões podem ser grosseira e vulgares para algumas pessoas e não terem essas marcas para outros, principalmente porque a concepção de tabu linguístico varia bastante de região para região, de uma época para outra etc.

Quanto à ordenação, o essencial é que ela exista e que seja rigorosamente seguida em todo o dicionário, porque há várias opções, todas boas, quando são criteriosamente estabelecidas e seguidas.

6. Conclusões

Enfim, podemos garantir que há uma grande e produtiva afinidade entre a fraseologia, a neologia, a semântica e a lexicografia e que todos esses estudos estão, sempre, de algum modo, entrelaçados.

Com isto, podemos afirmar com toda segurança que o estudioso ou pesquisador de uma dessas ciências do léxico não poderá abrir mão do conhecimento, mesmo que precário, dessas outras, e que aqueles que dominam mais eficientemente o maior número dessas especialidades deverá ter maior sucesso em suas pesquisas e na sua produção científica.

Com a amplitude que se percebe do alcance da fraseologia, devemos destacar ainda as tarefas da fraseologia, apresentando o resumo do que escreveu Riva no segundo tópico de seu artigo (RIVA, 2012, p. 319-321).

Segundo o Prof. Huéinton Cassiano Riva, cabe à fraseologia o estudo das lexis complexas: os provérbios ou parêmias³, as colocações⁴, as expressões terminológicas⁵, as expressões gíricas⁶, as locuções⁷ e as unidades textuais⁸.

³ [Unidades fraseológicas] que recolhem experiências vivenciadas em grupos e as formulam como um saber universal – conotativo, sucinto e complexo – com a função de aconselhar, advertir, consolar, ensinar, persuadir, praguejar ou repreender (RIVA, 2012, p. 319)

⁴ [Unidades fraseológicas] formadas por uma base – ponto de referência – e um colocado – categoria gramatical que determina sua tipologia. (RIVA, 2012, p. 320). “Uma colocação é uma combinação lexical recorrente, não idiomática, coesa, cujos constituintes são contextualmente restritos e de coocorrência arbitrária” (TAGNIN, 1998, p. 41). Exemplos: *acreditar piamente* (colocação adverbial: verbo + advérbio) ou *fumante inveterado* (colocação adjetiva: substantivo + adjetivo).

⁵ A terminologia prefere utilizar termo complexo, sintagmático ou polilexical, ou seja, [unidades fraseológicas] metafóricas ou não, de áreas determinadas do conhecimento. (RIVA, 2012, p. 320)

⁶ [Unidades fraseológicas] metafóricas caracterizadas pela efeméride, mais evidente quando seu surgimento tem relação com a proteção de um determinado grupo de pessoas por conta da ilegalidade de seus atos, caso de pessoas envolvi-

Apesar de estar muito sintético e bastante desarticulado, este trabalho pretendeu mostrar que as ciências do léxico são muito integradas entre si e que é quase impossível trabalhar com excelência em uma de suas modalidades sem o conhecimento básico das demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Ieda. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BERTRÁN, Antonio Pamies. O projeto “dicionários culturais”. In: ALVAREZ, María Lima Ortiz. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes, 2012, vol. 1, p. 345-354.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. *A fraseologia medieval latina*. Vitória: DLL-UFES, 2012.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Houaiss eletrônico. Versão monousuário 1.0. [Rio de Janeiro]: Objetiva, 2009.
- IRIARTE SANROMÁN, Álvaro. *A unidade lexicográfica. Palavras, colocações, frases-mas, pragmatemas*. 2001. – Dissertação (de Doutorado em Ciências da Linguagem). Centro de Estudos Humanísticos/Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4573/1/A_Unidade_Lexicografica.pdf>. Acesso em: 10-07-2014.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- PEDRO, Magali. Dicionário bilíngue de expressões idiomáticas: uma proposta. In: ALVAREZ, María Lima Ortiz. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes, 2012, vol. 2, p. 343-354.
- RIVA, Huéinton Cassiano. O levantamento de neologismos fraseológicos. In: ALVAREZ, María Lima Ortiz. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes, 2012, vol. 1, p. 313-331.
- SILVA, José Pereira da. *Dicionário brasileiro de fraseologia*. Disponível em: <http://www.josepereira.com.br/DBF_2013.pdf>.
- TAGNIN, Stella E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Edição revista e ampliada. Barueri: Disal, 2013.

das com drogas ilegais – usuários ou traficantes – ou com o crime de forma geral – corrupção, furto, roubo, sequestro etc.). (RIVA, 2012, p. 320)

⁷ Junções de duas ou mais unidades lexicais que, embora preservem individualidade fonética e morfológica, constroem uma outra unidade significativa. (RIVA, 2012, p. 320).

⁸ Conjuntos de unidades fraseológicas que possuem alto grau de lexicalização e constroem unidades textuais, com baixa possibilidade de variação de seus termos constitutivos. Por exemplo, os hinos nacionais dos países ou as orações cristãs do Credo, Pai-nosso ou Ave-maria. (RIVA, 2012, p. 320-321).

_____. *Convencionalidade e produção de texto: um dicionário de colocações verbais inglês/português português/inglês*. 1998. Tese (de livre-docência em língua inglesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Thesaurus, 2004.

ZAVAGLIA, Adriana; XATARA, Claudia; SILVA, Maria Cristina Parreira. *Xeretando a linguagem em francês*. 1ª reimpr. Barueri: DISAL, 2010.

**AVALIAÇÃO E LEITURA:
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E SUA INFLUÊNCIA
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA⁹**

Sebastião Carlúcio Alves Filho (UFG)

scarlucio@gmail.com

Sílvia Ribeiro da Silva (UFG)

shivonda@gmail.com

RESUMO

A temática desta atividade girará em torno das questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de textos escritos na Educação Básica e de como a avaliação interfere neste processo, contribuindo ou não para a formação de leitores proficientes. Dessa forma, serão discutidas as formas de exploração do texto com objetivo de chegar à sua compreensão através da construção do sentido, enfatizando os desafios que o professor tem perante si no momento de propor atividades de ler e interpretar textos, usando como precursor para as discussões o conceito de leitura e letramento. Serão o alvo desta discussão, também, as variadas formas de avaliação e a influência que estas exercem sobre o ato de ler. Os dados que farão parte da amostragem são oriundos de pesquisa PIBIC/CNPq em que o objetivo foi detectar até que ponto o livro didático de português instrumentaliza os alunos da Educação Básica para que se apropriem das habilidades e competências mensuradas pela Prova Brasil, objetivando colaborar com o bom desempenho dos alunos na avaliação.

Palavras-chave: Leitura. Interpretação de textos. Construção do sentido. Avaliação

1. Introdução

Não muito raro, ouve-se falar sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de se cultivá-la. O lugar onde a leitura se faz mais presente, talvez por obrigação, é a escola, a mais importante agência de letramento. Por isso, segundo Zilberman (1991, p. 11), há uma grande afinidade entre escola e leitura que se mostra “a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”.

É na escola, também, que a leitura do indivíduo é avaliada. A avaliação, apesar de se fazer presente em todos os domínios da atividade humana, é a principal ferramenta utilizada pelo professor para gerir o processo de ensino e aprendizagem. Este processo deve ser mediado pelas concepções que o professor tem de leitura e avaliação, pois estas definirão o modo como suas aulas serão organizadas.

No ensino de língua portuguesa, devem ser oportunizadas ao aluno atividades com as quais ele possa desenvolver práticas de leitura e perceber o papel interativo que desempenham com o texto. Saber língua portuguesa não é saber sua estrutura ou o seu funcionamento apenas, nem é saber analisá-la gramaticalmente. Saber a língua significa saber se movimentar dentro dela. Segundo Carvalho (1997), a língua é como uma armadura dentro da qual nos movimentamos no dia-a-dia da interação humana. O uso adequado da

⁹ Apoio FAPEG.

língua nos permite o exercício amplo e correto da cidadania. Para Mac & Welti (1995), saber uma língua é ter conhecimento completo de como dizer, a quem dizer, quando e onde dizer.

Quando a escola não ensina o aluno a usar a língua de forma adequada, ela falha muito, porque acaba formando autômatos ao invés de pessoas capazes de se movimentar dentro do sistema linguístico no qual estão vivendo.

Uma das formas de se fazer com que o aluno seja capaz de se manifestar dentro do sistema é através da leitura. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social. Sendo uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta.

Nesse sentido, quando se trata do trabalho com a leitura em sala de aula, o professor acaba por assumir um importante papel no desenvolvimento das capacidades de leitura de seus alunos, pois é ele quem media o processo de ensino e aprendizagem e pode, ao avaliar o desempenho dos aprendizes, buscar metodologias que direcionem a atividade de leitura no sentido de ser ela uma das responsáveis pela interação do aluno com o mundo. A leitura deveria ser vista sob o aspecto social, não se esquecendo de que a ela é também peça fundamental para que um aluno desenvolva de maneira mais eficiente a escrita.

Ler e escrever são atividades que se completam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece matéria-prima para a escrita. Quem lê mais tem um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da língua.

A leitura deve ser entendida como atividade de vital importância em uma aula de língua portuguesa e de qualquer outra área. Saber ler é tão importante que tal ato ajuda muito o aluno a entender outras áreas com as quais convive na escola.

Para Freire (2011), a escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra. A escola não se lembra de que o aluno já sabe fazer diversas leituras quando chega lá. Ela se esquece de que o aluno chega com muitos conhecimentos, mas ele não sabe utilizá-los.

Partindo destes princípios, neste texto, propomos uma discussão sobre a leitura na aula de português e como esta prática pode ser avaliada pelo professor. A relevância desta questão está no fato de que a avaliação feita pelo professor é um importante instrumento de mediação do processo de ensino e aprendizagem de leitura e o modo como é executada pode influenciar diretamente na formação dos alunos como leitores. Como ponto de partida para nossas considerações, tomaremos como exemplos atividades de leitura, que serão analisadas com base nas concepções de leitura e avaliação. Dessa forma, podemos discutir que tipo de trabalho com a leitura essas atividades suscitam em sala de aula e como podem colaborar para o desenvolvimento das capacidades de leitura e dos letramentos do aluno.

2. A leitura e o ato de ler escolar

O trabalho com atividades de leitura envolve várias etapas. Ler um texto é uma atividade que consiste em compreendê-lo, interpretá-lo, não apenas decodificar seus sinais. O conhecimento anterior e as experiências passadas funcionam como base para a com-

preensão da leitura. Isto porque muito antes de as crianças dominarem o ato da leitura elas já têm experiências com o mundo e com a língua.

O dever da escola então é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. Ler o mundo ele já sabe. O que precisa aprender é a ler a palavra, mas não a palavra isolada. Segundo Bakhtin (1997), a palavra constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A escola deve então ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra, uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela.

Ler faz com que o aluno esteja presente no mundo social. A leitura é uma forma de interação mediada entre o que está escrito e os interlocutores que não se encontram face a face. A leitura pode ser uma fonte de informação, prazer, conhecimento. Ela dá acesso às informações necessárias para o dia-a-dia e aos mundos criados pela literatura, pelas ciências. O professor deve ser capaz de mostrar aos alunos que eles são agentes da leitura, são sujeitos ativos.

Mas o que acontece é que as atividades de leitura não são desenvolvidas na escola. E quando são costumam acontecer de uma forma inadequada. O material que é entregue para que o professor trabalhe com os alunos é feito com base em uma concepção de linguagem que não privilegia a interação na maioria das vezes. Os textos costumam ser usados como pretexto para o ensino gramatical e treino ortográfico. Assim, parece que o que se quer é fazer com que o leitor se fixe ao sistema gramatical da língua, entendido como lugar da constituição formal do texto legítimo.

Também são encontradas nesse tipo de material perguntas conhecidas sobre a compreensão do texto lido, através das quais o leitor é levado a reconhecer, localizar ou selecionar informações para respondê-las, desenvolvendo um tipo de letramento escolar que não é o que colabora com os letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009).

As estratégias cognitivistas de leitura crucificam a leitura feita assim, tida apenas como decodificadora. Propõem modelos interacionais nos quais o autor e o leitor devem construir juntos o sentido do texto. Comparando tal atividade de interação com a linguagem falada, Kleiman (2013, p. 66) diz:

O autor, que segura a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. (...) Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-los, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura de que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo.

Segundo afirma Kleiman, o leitor, da mesma forma que o autor, parece já ter constituído um sentido para aquilo que seria o texto. Assim, o texto deve ter pistas, deixadas pelo autor, que sejam suficientes para que o leitor reconstrua aquilo que se quis dizer.

Mas isso não é o suficiente para que um texto seja entendido e interpretado por um leitor. A posição de leitor, o movimento sobre o texto e o sentido atribuído àquilo que se lê está determinado antes de tudo por um processo histórico e pelas condições de produção. O texto é feito como possuindo um grande aparato social. Ele é feito através de uma grande quantidade de formações ideológicas, sociais e até mesmo imaginárias. Tais for-

mações acabam por designar o lugar discursivo através do qual um sujeito acaba sendo levado a atribuir sentido a si mesmo e ao outro.

O texto precisa de legibilidade para que seja entendido. Segundo Kleiman (1996), a legibilidade de um texto, num sentido amplo, tem a ver com a sua estruturação, tanto no desenvolvimento quanto na apresentação de relações, para permitir ao leitor seguir, avaliar.

O sujeito e os sentidos são atravessados pelas formações ideológicas, sociais e imaginárias. Tais formações determinam as possibilidades do dizer e, portanto, o sentido daquilo que seria um texto legível e daquilo que poderia ser dito sobre ele.

O processo cognitivo de leitura mostra que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto; também existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão, entre a memória, inferência e pensamento. A interpretação acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória sendo capaz então de interagir com o autor e elaborar outros textos a partir de um primeiro.

Numa concepção interativa de leitura, o autor dá pistas ao leitor e este, através dos esquemas que possui, é capaz de criticar as visões, as pistas dadas; e é esse o bom leitor. O significado do texto é construído pelos vários outros significados criados pelos sujeitos envolvidos na interação.

O texto então não traz todos os seus significados. É o leitor quem vai construí-los quando interage com ele. Segundo afirma Brággio (2005, p. 43),

A leitura torna-se vista como um ato construtivo, onde todos os leitores elaboram sobre as ideias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele. Portanto, a construção do significado é concebida como um produto da interação entre o leitor e o texto.

É importante ressaltar a presença do autor na atividade de interpretação de um texto por um leitor. Ao escrever, o autor acaba deixando transparecer seus próprios valores, conceitos, experiências e até mesmo os esquemas que possui. O texto acaba sendo influenciado pelas características específicas e pessoais de quem o escreveu de forma que isso virá a refletir o que o autor é e o que está tentando comunicar num dado momento sócio histórico.

Acreditamos que deve haver uma espécie de contrato, de cumplicidade entre o autor e o leitor. Aquele cria situações de significado, estrutura, forma; este constrói o significado real no ato de interpretar feito durante a leitura.

3. *E o professor? Onde entra?*

O trabalho do professor em uma aula de leitura é ser um mediador entre o texto e o aluno. Ele não deve orientar as atividades de leitura de forma a fazer com que sejam oriundas do texto para o leitor, ou do leitor para o texto. Se assim fizer, transforma o ato de ler em uma atividade inócua e sem fundamento.

Os textos a usar na aula são naturalmente marcados ideologicamente e essas marcas ideológicas não terão que ser disfarçadas pelo professor, escondidas ou ignoradas em nome da imparcialidade utópica. O professor terá que assumir a presença delas e apresentá-las ao aluno, demonstrando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que os outros atuam sobre nós usando-a e que, igualmente, cada um de nós pode usá-la para atuar sobre os outros.

A atividade de leitura em sala de aula deve ser vista como um acontecimento em que haja um relacionamento entre o leitor e o texto. Esse acontecimento deve ocorrer sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural também específico como sendo uma parte da vida do indivíduo e do grupo a que o leitor pertence. A compreensão de um texto depende das corretas relações que há entre o leitor e o autor no momento em que a leitura do texto está sendo feita.

A atividade com a leitura deve, nas palavras de Brággio (2005, p. 69),

Ser vista dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósito da leitura, dão a contextualização para o ato de simbolização.

O professor deve fazer com que a atividade de leitura transforme o aluno em um sujeito atuante, participativo, construtor do significado daquilo que lê. A prática da leitura em sala de aula costuma ser um pouco desvinculada daquilo a que a verdadeira atividade de leitura se refere, isto é, o ato de interação e participação social.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor se porte como mediador da produção do conhecimento em suas aulas e utilize as atividades de leitura de modo que estas funcionem como um instrumento facilitador para o seu trabalho de intermediador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, mesmo que as atividades não suscitem por si um trabalho com a leitura que faça com que os alunos se portem como seres autônomos diante do texto lido, o professor pode transformá-las em uma eficiente ferramenta para as aulas de leitura.

É melhor que haja em sala de aula atividades de leitura pouco eficientes, porém um professor bem preparado que possa utilizá-las de forma eficaz, favorecendo os letramentos de aluno, do que atividades de leitura bem elaboradas em uma aula de português cujo professor não saiba aproveitá-las. Partindo desse pressuposto, apresentamos, a seguir, atividades que promovem diversos tipos de trabalho com a leitura que vão, desde a simples decodificação, até à apreciação e réplica por parte do leitor.

Antes de dar inícios às nossas considerações, é necessário deixar claro que não temos como intenção apresentar receitas de como atividades de leitura devem ser utilizadas em sala de aula. Porém, acreditamos que a discussão proposta neste texto possa contribuir para elucidar o trabalho dos professores com a avaliação da aprendizagem de leitura, uma vez que grande parte dos estudos que abordam este tema se restringe a atacar o trabalho do professor, apontando vários problemas em sua prática, sem sugestão de como este trabalho deve, de fato, ser executado.

Começamos nossos comentários acerca das atividades de leitura e do trabalho que suscitam em sala de aula, apresentando um exemplo de exercício que se refere ao texto “Manifesto futurista”, produzido pelo italiano Filippo Marinetti, publicado no jornal parisiense “Le Figaro”, em 1909. O texto de Marinetti foi organizado em forma de itens enumerados de 1 a 11. Estes itens apresentam o que o autor considera como ações importantes a serem tomadas pelos italianos para que estes possam se modernizar como sociedade.

No momento em que o texto foi publicado, a Itália ainda era pouco industrializada e pouco desenvolvida economicamente. Com o manifesto, Marinetti pretendia ajudar a levar o país à modernidade. Identifique, no item 11, elementos da modernidade que Marinetti gostaria de ver estabelecida na Itália.

Resposta: estaleiros, luz elétrica, fumaça, pontes, navios, trens, aviões...

A atividade pede ao aluno que este identifique quais elementos da modernidade o autor considera importantes para o desenvolvimento da sociedade italiana. Ao aluno, portanto, cabe a função de voltar ao texto, localizar e copiar as informações pedidas. Nada, além dessa simples cópia, é feito com as informações pedidas.

Quando atividades como estas funcionam como avaliação, exigem do aluno apenas que ele identifique informações já pré-determinadas. Estas devem ser localizadas e copiadas em local apropriado e cabe ao professor conferir se tudo o que foi pedido está ali. Se sim, boa nota, boa “avaliação”, bom aluno. Se não, nota ruim, má “avaliação” e um aluno que não aprende, não se esforça e, por isso, deve ser reprovado, pois não tem condições de acompanhar a turma. Parece simples, mas não é.

Este tipo de atividade faz parte do processo de ensino e aprendizagem de leitura, constituindo-se numa atividade voltada ao desenvolvimento e/ou ampliação de um letramento escolar. Mas, sozinho, descontextualizado, sem a mediação do professor, não exerce a sua função de estimular a proficiência em leitura dos alunos. Atividades de decodificação devem funcionar como o degrau para que o aluno alcance o que pregam outras concepções de leitura. Enfim, deve-se decodificar, mas não parar por aí. O resultado da decodificação deve ser utilizado como instrumento para compreensão e, por fim, objetivando o processo de apreciação e réplica.

Dessa forma, atividades de leitura que estimulam apenas o trabalho com a decodificação devem ser trabalhadas em sala de aula com o auxílio do professor, pois este pode propor aos seus alunos outros questionamentos além daqueles que podem ser resolvidos com a simples cópia de informações do texto.

Com esta atividade, seria possível levantar questões acerca da concepção de modernidade de Marinetti, sobre os possíveis impactos dos objetos considerados “modernos” pelo autor do texto. Ainda é possível (e recomendado) que o professor proponha aos alunos que estes contraponham a concepção de modernidade do autor às suas próprias ideias do que seria, de fato, moderno na sociedade em que vivem. Dessa forma, os alunos utilizam seu conhecimento de mundo para produzir textos a partir das informações extraídas do texto lido. O conteúdo decodificado não serviria mais apenas para ser copiado a fim de se conseguir uma nota, mas para a ser o ponto de partida para a criação de vários outros enunciados inéditos produzidos pelos alunos que, agora, deixaram de lado a posição de sujeitos passivos e passaram a se tornar indivíduos ativos e atuantes no processo de construção do conhecimento.

O próximo exemplo que apresentamos é uma atividade que utiliza como referência o poema “Exortação”, escrito pelo poeta Maurício Gomes, que integrou o movimento “Vamos descobrir Angola”, nos anos 1950.

Releia estes versos finais do poema:

“Uma poesia nossa, nossa, nossa!

– cântico, reza, salmo, sinfonia,

que uma vez cantada,

rezada,

escutada,

faça toda gente sentir

faça toda gente dizer:

– É poesia de Angola!”

a) O que justifica a repetição da palavra *nossa* no 1º verso desse fragmento?

Resposta: Há a intenção de reforçar a ideia da identidade cultural angolana, ou seja, poesia angolana seria a expressão cultural do povo angolano.

Esta atividade reproduz em seu enunciado um trecho do texto original que será trabalhado descontextualizado, a fim de fazer com que o aluno atribua significado a determinadas expressões. Neste caso, a atividade questiona o efeito de sentido causado pela repetição do vocábulo “*nossa*”, no primeiro verso da última estrofe do poema.

Este é um tipo de atividade cuja compreensão é a capacidade que mais se destaca. O aluno deve, sim, decodificar a mensagem proposta pelo emissor, porém, esta não está totalmente explícita. A atividade colabora no sentido de estimular o aluno a produzir significados, os quais não aparecem com a pura decodificação. Não basta saber o sentido do pronome possessivo da primeira pessoa do plural, é necessário entender qual é a função de sua repetição no texto. Para isso, o aluno deve utilizar seus conhecimentos prévios e uni-los às informações apresentadas pelo texto para que possa, assim, compreender os significados propostos pelo autor.

É possível perceber, também, que, sem a mediação do professor, esta atividade tem como foco apenas a leitura enquanto processo de compreensão de significados. Ao aluno cabe apenas a função de compreender os efeitos de sentido produzidos pelo texto. Não se produzem outros textos a partir das informações compreendidas. A voz do leitor não é considerada. Por isso, não se pode afirmar que esta atividade tenha como foco apreciação e réplica por parte do leitor, uma vez que seu foco é apenas a compreensão de informações presentes no texto.

Para que a leitura do aluno não se restrinja à compreensão das informações propostas pelo texto lido, o professor pode mediar este processo apresentando outros textos em que a repetição de palavras produza significados específicos. Será possível perceber, então, que cada repetição de palavras é motivada por intenções específicas do autor. Pode-se discutir, também, que nem sempre esta repetição é produtiva. Assim, cabe aos alunos, conhecendo várias possibilidades de uso deste recurso que a língua oferece, decidir quando usá-lo em seus próprios textos.

Continuamos nossas considerações acerca das atividades de leitura, comentando um exemplo de atividade que usa como referência um trecho do prefácio que o escritor português, José Saramago, fez para o livro “*Terra*”, de Sebastião Salgado.

José Saramago conclui seu texto afirmando: “Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo”.

(...)

b) Na sua opinião, o povo é capaz de compreender a história do mundo? Por quê?

Resposta: Resposta pessoal. Sugestão – Sim, pois o povo sente na pele os efeitos das injustiças sociais históricas: miséria, fome...

No texto utilizado como referência para a atividade, José Saramago comenta que, apesar do que muitas pessoas afirmam, a história do mundo pode ser, sim, compreendida pelo povo, que talvez não tenha tanta instrução. Nesse sentido, a atividade propõe que os alunos se imponham e expressem sua opinião, dizendo se concordam ou não com a afirmação de Saramago, tendo o favorecimento de seus letamentos críticos e protagonistas.

Traçamos, a seguir, o caminho pelo qual um aluno percorreria ao se dispor a responder esta atividade. Primeiro, faz-se necessário decodificar o texto, bem como o enun-

ciado da atividade. Sem decodificação não há leitura. Porém, reiteramos que aquela, por si, também não se caracteriza como esta. Por isso, em seguida, é preciso que se utilize do conhecimento prévio acerca do que é compreender a história do mundo. Por fim, deve-se posicionar sobre o que a atividade questiona. Não há uma única resposta esperada. A voz de cada aluno é ouvida e, portanto, várias respostas podem surgir para o mesmo questionamento. Há opinião. Há autonomia dos alunos em defender aquilo em que eles acreditam.

Dessa forma, atividades como esta contribuem para que a leitura deixe de ser uma prática passiva e passe a ser um exercício dinâmico, interativo, por meio do qual o conhecimento é criado com a participação dos alunos. Dessa forma, a leitura torna-se, de fato, útil e significativa para os leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRÁGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- CARVALHO, C. *Para compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Â. *Texto e leitor*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. – Campinas: Pontes, 1996.
- MAC, M. I. de G. de; WELTI, M. C. R. de. *La organización textual: los conectores. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: *Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira*. UFF, Niterói, 1996.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: _____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

**BILINGUISMO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
REDISCUTINDO ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS
VOLTADOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)**

Gláucia dos Santos Vianna (UFRJ)

glauciaviannadoc@gmail.com

Daniele Barboza Moura (UERJ)

danidbmoura@gmail.com

Ana Paula Lima Santos (UFRJ)

aluaplim@yahoo.com.br

Aline Mattos Canary Pina (FME)

RESUMO

Oficina, palavra de origem latina que existe no léxico da língua portuguesa desde o século XIV. Designa o local onde se produzem ou se reparam manufaturas ou produtos industriais. Por extensão passou também a significar fábrica, loja de confecções, estúdio, laboratório. As *oficinas pedagógicas* por sua vez, referem-se a estabelecimentos ou espaços destinados a promoção do desenvolvimento de aptidões e habilidades mediante atividades laborativas programadas. Dessa forma, o propósito primeiro desta oficina volta-se para a formação prática de profissionais afeitos à educação de Surdos, propondo como estratégias de treinamento, atividades pedagógicas do cotidiano escolar em contexto bilíngue, em que o ensino do português adquire o *status* de segunda língua. Com base nessa perspectiva metodológica de ensino, os participantes em treinamento serão convidados, não somente a conhecer ou explorar os materiais disponibilizados, mas, contudo, tomar parte em um ambiente verdadeiramente propício ao ensino de segunda língua para surdos, de cujas inúmeras atividades práticas desenvolvidas, serão os reais participantes. Cabe ser ressaltado que, no decorrer da oficina serão garantidas a compreensão de algumas teorias concernentes ao ensino bilíngue no que diz respeito a surdos, assim como o acesso a determinadas metodologias específicas de ensino de L2, de forma que fique evidenciado.

Palavras-chave: Bilinguismo intercultural. Educação de surdos. Material didático. Português segunda língua. Ensino de L2.

1. Alfabetização e letramento no contexto da surdez

Os conceitos de alfabetização e letramento ainda são motivos de reflexões e debates. De acordo com Soares (2004), a *alfabetização* é a aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto que o letramento é o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p. 3). Porém, não basta saber decodificar; é preciso compreender a leitura e a escrita dentro do contexto em que estão inseridos.

Corroborando com Soares, Gee (1990, p. 3) afirma que tal qual a língua, não tem sentido discutir-se letramento fora dos discursos onde se inserem. Há diferentes estilos e vernáculos que são utilizados para fins específicos e que são ligados de forma complexa

em diferentes discursos¹⁰. Os modos de usar a linguagem constituem as práticas de letramento, pois de acordo com cada ocasião o indivíduo será capaz de adaptar-se às situações a que serão expostos, constituindo-se o conjunto de práticas sociais que contemplam os modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar (Cavalcanti, 2003, p. 107).

Entretanto falar de alfabetização, no contexto da educação de surdos, ainda é uma questão delicada, pois o ato de alfabetizar está relacionado à aquisição – grafema/fonema, ao ato de aprender a ler e a escrever a sua língua. Porém, quando estamos diante de um aluno surdo, outra realidade emerge. De acordo com Sánchez (2002, *apud* SILVA, 2004):

Os surdos não poderiam nunca ser colocados como alfabetizados. É evidente, é irrefutável, que para se alfabetizar é preciso ser ouvinte. Porque, como alguém que não ouve e que, portanto, não pode discriminar os diferentes traços distintivos, e talvez, nem sequer conceber os sons da fala, poderia correlacionar os sons a letras e vice-versa? (SANCHEZ, 2002)

Desta forma, no que diz respeito à alfabetização de surdos, compartilho da concepção de Sánchez (2002), uma vez que devemos considerar que os processos de aprendizagem da escrita por um ouvinte são distintos. Ambos estão expostos aos processos de letramento, mas a alfabetização deve ser relacionada apenas ao ouvinte.

1.1.O letramento em contexto bilíngue

A educação de surdos, nos últimos anos, tem sido alvo de muitas reflexões, em especial, o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para comunidade surda. A criação da Lei de Libras (Lei nº 10.436 de 2002) proporcionou o início das discussões relativas à condição de ser bilíngue, o respeito às particularidades linguísticas e o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam atentas às especificidades do aprendiz surdo.

No Brasil, estudos preocupados com a realidade escolar do surdo (LACERDA & LODI, 2009; LACERDA et al., 2013; LODI et al., 2002, 2004; PEREIRA, 2009; QUADROS, 2004; SALLES et al. 2004, entre outros) procuraram identificar dificuldades no processo de aprendizagem da segunda língua e buscaram apresentar propostas possíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levassem em consideração a realidade linguística do aprendiz.

Dentre os trabalhos existentes, destaco as publicações: *Ideias para ensinar português para surdos* e *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – volumes I e II*. A primeira é destinada aos profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e que queiram desenvolver propostas na perspectiva de educação bilíngue. A segunda apresenta no primeiro volume, reflexões acerca da situação linguística e cultural do surdo, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional. O segundo volume propõe oficinas temáticas voltadas para o ensino de língua portuguesa para surdos, exemplificando algumas etapas da elaboração, a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. As propostas são destinadas a alunos com nível intermediário do português e abordam questões gramaticais e de leitura e produção de textos.

De acordo com Hall (2006), a língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade de interação com o outro para que seja significada. E quando se

¹⁰ Trecho original: "Language makes no sense outside of Discourses, and the same is true for literacy. There are many different "social languages" (different styles of language used for different purposes and occasions) connected in complex ways with different Discourses."

trata do surdo inserido neste sistema social, a língua portuguesa ganha um lugar de destaque. De acordo com Vianna (2010, p. 17), a *escrita* representa um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se as chances de integração no mundo ouvinte e o acesso sistemático à rede de informações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

Mas a questão não é apenas saber ler e escrever. Como disse Paulo Freire (In: GADOTTI, 1996) “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

A citação de Freire (1996) nos remete a um conceito bastante discutido nas propostas educacionais para ouvintes e que vem ganhando destaque em pesquisas na área de educação de surdos (LODI, 2002, 2010; HARRISON, 2009; LACERDA, 2002; 2010), que é o conceito de letramento (definido no item 5.4).

Entretanto, o fato de os surdos, de um modo geral, serem usuários de uma língua visoespacial, favorecendo oportunidades de vivências visuais, dúvidas a respeito do letramento de surdos ainda são frequentes. De acordo com Fernandes (2006), o letramento na língua portuguesa, para os surdos, deve estar relacionado ao significado que essa língua assume nas práticas sociais. Para isso, é necessário pensar práticas de letramento que estejam relacionadas à especificidade do surdo, e que propiciem desenvolver habilidades para lidar com as informações, estabelecendo relações com o cotidiano através de ações colaborativas e criativas, tornando significativo o processo de letramento.

Porém, Botelho (2002), afirma que os processos de escolarização, no caso dos surdos, não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Em geral, a preocupação da escola, especialmente nas escolas em que o aluno surdo é incluído, é fazer com que o aluno leia e escreva em português, como um mero receptor de informações. Corroborando com Botelho (2002), Karnopp (2009, p. 57) argumenta que “o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos”. A autora afirma ainda que em algumas escolas as produções textuais dos surdos são classificadas como “erradas” e como “não textos”.

Sabemos que o letramento ultrapassa as habilidades de codificar e decodificar signos escritos e visuais. Ser letrado presume que a pessoa saberá se relacionar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, que contemplem leitura, oralidade/sinalização e escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas.

Assim, se faz necessário propiciar práticas de letramento que contemplem o uso da língua em sua amplitude, reconhecendo-a como mediadora de ações sociais. De acordo com Kleiman (2010), as práticas de letramento devem levar em consideração as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem.

Atualmente, os surdos contam com alguns recursos tecnológicos, que proporcionam situações de letramento como o celular, que possibilita a comunicação a partir de mensagem de texto (sms), os computadores, o acesso à internet, possibilitando a produção de mídias em libras, as interações via webcam, a troca de e-mails, o bate-papo, televisão que oferece a opção de legenda oculta para os programas de TV que disponibilizam esse recurso, intérpretes em espaços culturais e peças de teatro (ainda em pouquíssimos espaços e esporadicamente). Esses recursos devem ser reconhecidos pelo professor como su-

portes valiosos para o desenvolvimento de práticas de letramento, pois possibilitam compreender a língua em diversos contextos.

2. Português como L2 para surdos

O ensino de língua portuguesa para surdos é um tema que tem sido amplamente discutido à luz de diferentes perspectivas teóricas (QUADROS, 1997; FERNADES, 2006; RIBEIRO, 2006, 2013, entre outros). Segundo Lacerda & Lodi (2010, p. 143), durante muitos anos, acreditou-se que as dificuldades apresentadas pelos surdos no processo de leitura e escrita em língua portuguesa estavam relacionadas ao déficit cognitivo causado pelo acesso tardio à linguagem. Hoje, sabemos que, em geral, a dificuldade de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa está relacionada à aquisição tardia da libras.

Com a criação da Lei de libras, passou-se a refletir sobre o ensino de PL2 a partir de uma proposta bilíngue em que o aluno tivesse acesso às duas línguas: libras, enquanto língua de instrução, e a língua portuguesa a partir da perspectiva do ensino de segunda língua. Nessa proposta, a língua de sinais é compreendida como

a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino e aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira (LODI & LACERDA, 2009, p. 145).

Entretanto, essa realidade, em algumas instituições, ainda é utópica. A falta de conhecimento da libras, por grande parte dos professores, dificulta a elaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a apropriação da leitura e escrita da língua portuguesa. Além disso, há casos em que os alunos surdos chegam à escola sem ter uma língua estruturada, dificultando o acesso e a aprendizagem da segunda língua, ou então, ocorre que o professor, por desconhecer as especificidades do surdo, acaba utilizando as mesmas estratégias pedagógicas do ensino de português como língua materna. Assim, temos duas grandes implicações a respeito da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita: a primeira diz respeito ao desenvolvimento da libras como primeira língua, e a segunda à formação de professores.

Sabemos que o ensino da língua portuguesa é um direito assegurado ao surdo, porém, esse direito envolve questões políticas e de cunho sociocultural que ultrapassam os limites legais. Por exemplo, a aquisição da libras como primeira língua: uma família de ouvintes que recebe o diagnóstico de que seu filho é surdo, não necessariamente, irá aceitar que ele tenha acesso a uma língua que preenche todos os requisitos de uma língua natural, talvez essa família prefira que seu filho seja oralizado, ou implantado. Temos então uma questão de identidade social e ideológica. A família passa a ver o filho sob uma perspectiva patológica e muitas vezes, acaba buscando uma “cura”. A tentativa de normalização, em alguns casos, prejudica a aquisição de uma língua materna, causando possíveis déficits cognitivos e prejudicando o que seria o desenvolvimento de uma L2.

No que compete à falta de conhecimento por parte dos professores, é preciso que haja uma compreensão de que a libras não é a versão sinalizada do português, e sim uma língua, como outra qualquer, que possui uma estrutura própria. Por ser uma língua visoespacial, o professor poderá desenvolver estratégias, a partir de experiências visuais, que possam favorecer o acesso, por parte dos alunos surdos, aos conteúdos relativos à segunda língua.

Recentemente, pesquisadores surdos (VILHALVA, 2004; PERLIN & STROBEL, 2009; ASTUTO, 2010) vêm discutindo na área dos estudos surdos culturais¹¹ o desenvolvimento de uma *Pedagogia Surda* (em algumas publicações já é utilizado o termo pedagogia visual, ou bilíngue), contrária à Pedagogia denominada por eles de “ouvintista”¹². Segundo Astuto (2010, p. 26), a pedagogia surda propõe resgatar a emancipação cultural dos surdos, a subjetividade do sujeito surdo e a história da cultura e da comunidade surda. Assim, além de ser uma proposta educacional, é também uma luta político-linguística e educacional, que tem por objetivo discutir práticas, visando o respeito à singularidade dos surdos. Entretanto, a autora afirma que para o desenvolvimento e a implantação da pedagogia surda é necessário ter a presença de profissional surdo com formação educacional e/ou pedagógica, o reconhecimento da identidade surda, considerar a libras como principal meio de instrução e comunicação, valorizando-se a cultura, arte e a literatura surda.

Atualmente o número de surdos nas universidades vem crescendo, mas ainda de forma tímida, principalmente nas universidades públicas. Além de casos de surdos que conseguem iniciar o curso, mas não concluem pela falta de intérpretes e por dificuldades com a segunda língua, vestígio de uma escolarização repleta de lacunas, que em sua maioria reflete a aquisição tardia da língua materna. Porém, o número de profissionais com formação para atuar nas escolas, com o objetivo de desenvolver a tão sonhada pedagogia surda ainda é muito restrito.

3. Considerações finais

É importante perceber na escrita surda elementos que permitam compreender a textualidade e a discursividade envolvida em um processo de construção ditado pela lógica da língua de sinais. As dificuldades encontradas por sujeitos surdos no uso da modalidade escrita da *língua-alvo*, antes de constituírem um impedimento para a compreensão de seus textos, podem representar uma *pista*, uma *referência* da forma como constroem sentidos no uso de uma segunda língua.

Se, portanto, a escola não compreende a rede de fatores que corroboram para a produção de um texto escrito por surdos, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar a produção do seu aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto, ou avaliar o seu grau de coerência e coesão implica saber que todo o processo de construção depende não somente de suas características internas ou superficiais, mas dos múltiplos conhecimentos dos usuários dessa modalidade escrita. É justamente todo esse conhecimento de mundo que define as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Muito ainda pode e deve ser realizado na tentativa de se modificar o cenário da escolarização de surdos no Brasil. A oficialização da libras, obviamente, consistiu em um enorme passo em direção à novas perspectivas educacionais e sociais para toda a comunidade surda, prevendo a presença de intérpretes em escolas, repartições públicas e estabelecimentos comerciais. Assim também foi modelo educacional bilíngue, que desponta no cenário de renovação atual como uma forma de se rediscutir e redesenhar a história da educação de surdos em nossa sociedade.

¹¹ Os estudos surdos formam um campo de pesquisa voltado para os discursos sobre os movimentos e a comunidade surda, a língua de sinais, a história e os artefatos culturais, arte, literatura, narrativas, identidades surdas e pedagogia dos surdos (ASTUTO, 2010).

¹² Skliar (1998 [2012]) utiliza esse termo para referir-se à visão patológica da surdez, aos treinamentos auditivos e à crença de que o surdo deve ser curado, tendo como modelo o ouvinte.

A proposta de se pautar o desenvolvimento linguístico e educacional em um modelo bilíngue abre um leque de expectativas positivas junto a educadores e educandos surdos, de que grandes mudanças poderão ocorrer. A implementação adequada do bilinguismo nas redes educacionais, aliada às políticas públicas capazes de assegurar a satisfatória gestão da abordagem educacional, oportuniza ao surdo a devida acessibilidade à cultura, à história e a historicidade da comunidade surda. Escolas bilíngues hoje despontam como potenciais instituições aptas a desenvolver uma educação para surdos sustentada por experiências globais a serem organizadas por meio do pluralismo cultural e linguístico vivenciado por esses indivíduos. Sustentado pela UNESCO¹³, o verdadeiro desenvolvimento do conhecimento humano está alicerçado sobre quatro pilares básicos de sustentação, que são o aprendizado do *conhecimento*, o aprendizado de como *fazer* o conhecimento, o aprendizado de como *viver juntos* e, finalmente, o aprendizado de *ser cidadão*.

Torna-se imperativo ressaltar que a questão cultural do surdo no que diz respeito à construção de cidadania perpassa por questões densas ao desenvolvimento humano, tais como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção da identidade e os impactos linguísticos e educacionais gerados na comunidade. O atendimento a tais questões, dentro de um modelo filosófico-educacional destinado a surdos, possibilita a construção de um novo paradigma escolar apto à compreensão de diferentes formas de desenvolvimento individual.

Apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e também um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e o convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há apenas, *diferentes*. (SALLES, 2004, p. 53)

Afirmamos que é possível desenvolver estratégias e práticas que atendam aos surdos e suas especificidades linguísticas. O que falta são maiores esclarecimentos acerca da libras, e do ensino de língua portuguesa como segunda língua, proporcionando a compreensão da condição bilíngue do sujeito Surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 105-124.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1997].

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. 3. ed. London and New York: Routledge, 1990.

¹³ Education for All International Coordination. *UNESCO leads the global Education for All movement, aiming to meet the learning needs of all children*. Disponível em www.unesco.org

- HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraçira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KARNOPP, Lodernir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- _____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* [s/l.]: Cefiel; Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 10-01-2014.
- _____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 04-01-2014.
- LACERDA, Cristina B. F. de. (Org.) *Tenho um aluno, e agora?* São Carlos: UFSCar, 2013.
- LODI, Ana Cláudia B. (Org.) *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodernir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RIBEIRO, Alexandre do A. A língua que me basta: português e libras em contexto intercultural. In: MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.
- SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002, 2 vol.
- SILVA, Roberval Teixeira. *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos*. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 01-01-2014.
- VIANNA, Gláucia dos Santos. *Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas*. 2010. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro.

EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO: O QUE É, COMO E POR QUE SE FAZ

Vito César de Oliveira Manzolillo (UERJ/USP)

O estudo dos empréstimos, das condições em que são transmitidos, da maneira como são assimilados e das reações iradas que provocam em certas pessoas é um dos capítulos mais fascinantes da história de qualquer língua. (ILARI & BASSO, 2009, p. 141.)

1. Fisionomia do léxico português

De acordo com Azeredo (2010, p. 393-4), “quando a língua portuguesa começou a ser escrita – nos fins do século XII ou início do século XIII – seu léxico reunia cerca de 80% de palavras de origem latina e outros cerca de 20% de palavras pré-romanas, germânicas e árabes”. Trata-se do acervo vocabular que se pode denominar hereditário, isto é, aquele surgido com o idioma, que a ele forneceu padrão fonético e morfológico.

A partir daí, fatores diversos colocaram o português em contato com várias outras línguas ao redor do planeta. Como resultado disso, a adoção de numerosas palavras pertencentes a esses idiomas, num processo de enriquecimento contínuo, que ainda hoje se verifica.

Nesse sentido, a língua portuguesa ostenta, em seu pecúlio lexical, vocábulos provenientes de sistemas linguísticos tão diferentes quanto o latim, o provençal, o catalão, o holandês, o hebraico, o persa e o quíchua ou o grego, o chinês, o turco, o sânscrito, o japonês, o alemão e o russo, sem falar em idiomas bem mais familiares, como o inglês, o francês, o espanhol e o italiano, os quais, juntamente com muitos outros, ajudaram a moldar esse heterogêneo mosaico que é o léxico português.

É preciso não esquecer, contudo, que a acolhida de unidades léxicas estrangeiras pelo português apresenta igualmente a sua contrapartida. Dessa forma, também se encontram, nos acervos lexicais de muitos sistemas linguísticos, lexemas de proveniência portuguesa, recebidos especialmente durante o período dos Grandes Descobrimentos, momento áureo da hegemonia lusitana no mundo. O fato de esse contingente ser pouco expressivo bem como os motivos de o português importar mais palavras do que exportá-las poderão ser satisfatoriamente explicados por razões extralinguísticas, pois, como oportunamente esclarece Langacker (1972, p. 188), “os caminhos do empréstimo lexical refletem até certo ponto os caminhos da influência cultural”.

Lembre-se ainda com Tagliavini (1993, p. 373) que “os empréstimos servem admiravelmente para reconstruir a história cultural de uma nação e suas relações com os outros povos, e não faltaram obras em que se ilustra a história da cultura precisamente através dos empréstimos”.

2. *Quadro-síntese dos empréstimos em língua portuguesa*

Em Cunha (2003, p. 8-9), encontra-se uma boa sistematização dos empréstimos recebidos pelo português ao longo de sua história. Tal esquema será agora reproduzido.

Entre as línguas que contribuíram para o enriquecimento vocabular do português, já nas suas origens, salientam-se o francês e o provençal. Datam do século XIII os primeiros empréstimos a estes dois idiomas, devidos, particularmente, à linguagem dos trovadores.

A partir do último quartel do século XV, logo após as grandes viagens empreendidas pelos portugueses à África, à Ásia e à América, e a descoberta do caminho das Índias, foram introduzidos no português algumas centenas de vocábulos oriundos dos idiomas indígenas dessas regiões – africanismos, asiaticismos e americanismos.

É no início do século XVI, em pleno Renascimento, que a língua italiana exerce forte influência, não apenas em Portugal, mas também na Espanha, na França, na Inglaterra, na Alemanha e em toda a Europa culta. Os empréstimos do italiano, especialmente no campo das artes, são bastante numerosos em português, e são comuns ao castelhano e ao francês.

A partir da segunda metade do século XVI e durante todo o século XVII é o castelhano que fornece ao português boa soma de empréstimos. É o período da dominação espanhola (1580–1640). Por essa época muitos escritores portugueses são bilíngues, como D. Francisco Manuel de Melo, talvez o mais ilustre de todos eles. Diga-se, de passagem, que já antes, em todo o século XVI, o castelhano era cultivado por poetas do porte de Camões, Diogo Bernardes e Pero de Andrade Caminha, entre outros.

De meados do século XVII, durante todo o século XVIII e todo o século XIX é a França que domina o panorama cultural da Europa. Da França partem as novidades que se irradiam por todo o mundo, acompanhadas naturalmente dos vocábulos franceses com que elas se nomeiam. É a época da invasão dos galicismos, tão repudiados pelos puristas de Portugal, do Brasil, da Espanha e dos países da América Espanhola.

O século XIX assiste à Revolução Industrial na Inglaterra e à conseqüente introdução nas línguas da Europa de numerosos anglicismos. A linguagem internacional das ciências (física, química, mineralogia etc.), da política e da administração, entre outras, é enriquecida com vários termos de origem inglesa, alguns cunhados por cientistas ingleses tão ilustres como Humphry Davy, Charles Lyell e Michael Faraday.

Depois da primeira Grande Guerra (1914-1919), mas principalmente após a segunda (1939-1945), com a elevação dos Estados Unidos da América do Norte a uma das grandes potências do mundo, ao lado da União Soviética, a língua inglesa assume uma posição de extraordinário prestígio no contexto universal. Os novos anglicismos, oriundos dos Estados Unidos, e, por isso mesmo, melhor denominados anglo-norte-americanismos, difundem-se em todas as línguas do mundo. Os anglo-norte-americanismos estão presentes na língua portuguesa e em todas as línguas de cultura, graças ao notável progresso material e cultural da grande nação do norte do Novo Continente.

3. *O empréstimo linguístico*

De acordo com Langacker (1972, p. 186), “o empréstimo não é nunca uma necessidade linguística, visto ser sempre possível ampliar e modificar o uso das unidades lexicais existentes para fazer face às novas necessidades de comunicação”¹⁴. Tal afirmativa,

¹⁴ Em linhas gerais, também é o que se lê em Possenti (2004, p. 175): “Se não usássemos a palavra emprestada, teríamos várias alternativas como saída (...). Inventariamos uma palavra (...). Ou estenderíamos o sentido de outra” e em Ullmann (1977, p. 436): “Sempre que seja necessário um novo nome para designar uma ideia ou um objeto novos, podemos fazer uma destas três coisas: formar uma palavra nova a partir de elementos já existentes; importar um termo de uma língua estrangeira ou de qualquer outra fonte; finalmente, alterar o significado de uma palavra antiga.” Já Correia (2005) afirma: “Cada língua possui a capacidade e os mecanismos necessários à construção de neologismos passíveis de denominarem os conceitos que vão surgindo na sociedade, pelo que a entrada maciça de empréstimos numa língua é não apenas perniciosa, como claramente não constitui uma inevitabilidade.” Carvalho (2009: 80) completa: “A adoção

em alguma medida, corresponde à verdade. No entanto, quando se constata, no tempo presente, o desenvolvimento cada vez mais vertiginoso da ciência e da tecnologia, da economia, da moda e dos esportes, originados, quase sempre, nos países do assim chamado Primeiro Mundo, percebe-se que a utilização do termo estrangeiro constitui, muitas vezes, a única possibilidade viável para aqueles que importam esses frutos do progresso, já que produtos, serviços, técnicas e novidades em geral surgem muito velozmente, tornando difícil a substituição de suas designações internacionais. Conforme explica Rodrigues (1999, p. 206),

É por isso que a atual dependência tecnológica dos países periféricos, dos países que não têm intervindo [*sic*] efetivamente no processo inventivo e se limitam, por conseguinte, à importação tecnológica de técnicas inventadas por outros povos, acarreta inevitavelmente uma dependência linguística.

Além do mais, como assinala Fiorin (2013, p. 9),

Parece estar-se configurando em nosso tempo uma nova epistemologia linguística. Ela está ligada ao desmantelamento das fronteiras; à diminuição da soberania dos Estados nacionais com a criação das grandes entidades transnacionais; à livre circulação de bens e de capitais; à descrença nas grandes narrativas; enfim, ao fenômeno que é chamado globalização e à sua expressão cultural que é denominada pós-modernidade. As circunstâncias históricas criaram um tempo em que adquirem relevo as margens, o descentramento, o dialogismo, as mestiçagens, os hibridismos, as imigrações, a recusa da pureza. Esse ar do tempo leva a pôr em questão os construtos teóricos com que operamos e propõe uma epistemologia fundada na instabilidade, na continuidade, na mistura linguística, nas práticas de linguagem, na heterogeneidade, nos fluxos, nas trocas, nos entrelugares etc.

Também Koshiyama (2008, p. 53) afirma que

O estudo do processo histórico denominado de “globalização da sociedade” é um fato da atualidade e que tem merecido múltiplas abordagens no campo das ciências humanas. Temas recorrentes são o da desagregação de valores e das culturas tradicionais, o da formação de novos conceitos de espaço e de tempo, o da facilidade da adoção de uma perspectiva planetária para empresas financeiras e produtos da tecnologia de ponta. A perspectiva histórica registra que estão acontecendo mudanças em todos os campos da sociedade contemporânea. No campo das pesquisas em comunicação, verificamos que em todas as culturas aparece a oportunidade do contato real ou virtual com novos povos e novas experiências. A abertura para outras realidades provoca mudanças, o que em algumas culturas significa um aumento das diferenças e das contradições sociais e um incentivo às reações conservadoras. Ao mesmo tempo, forma-se um campo propício para a construção de novas identidades específicas resultantes de intercâmbios entre culturas.

Assim, no que respeita à ampliação do pecúlio lexical dos idiomas, parte-se, então, muitas vezes, como observa Carvalho (2002, p. 98), para a solução mais fácil e prática: “o mundo, as ciências, as técnicas e os costumes evoluem rapidamente; há urgência de nomear as novidades. Não se pode aguardar resultados de estudos prolongados e, na maioria das vezes, as normas apenas consagram nomes já em uso”. Nesse sentido, trecho de reportagem publicada há alguns anos no caderno de informática de um jornal carioca é bastante significativo. Em matéria relativa a jogos virtuais, o repórter constrói o seguinte período: “Basta ter um browser que aceite javascripts e ter os plug-ins da Macromedia instalados para efetuar o logon e se divertir de graça na grande rede” (*Jornal do Brasil*, Internet, 25.05.2000, p. 3). Na mesma linha, promoção realizada por empresa de TV a cabo deixa em situação difícil os que não conhecem profundamente as propriedades e características das guitarras modernas e também aqueles que não dispõem de um bom dicionário de inglês, uma vez que o texto relativo ao concurso é assim estruturado: “Faça a letra de um jingle, de até 10 linhas em comemoração ao aniversário da TVA, e concorra a uma

do termo estrangeiro pode ser um fato de cultura e gosto, mas é sempre gerada por uma necessidade prática. A cunhagem de um novo termo demanda tempo e interesse, enquanto a adoção é instantânea”.

guitarra modelo EG1121P da Yamaha, com gig bag, pitch pipe, strings, string winder, strap e pick” (*Revista TVA* nº 109, 09.2000, p. 9). Já um centro universitário privado carioca convida os futuros alunos a participarem de um novo formato de processo seletivo: “coffee break para intensificar o network entre os participantes, talk show sobre empreendedorismo e prova do vestibular mais dinâmica e adequada ao perfil business” (*Metro* (Rio de Janeiro), 07.12.2012, p. 7).

Considerado por Dubois *et al.* (1973, *empréstimo*), “o fenômeno sociolinguístico mais importante em todos os contatos de línguas, (...) o empréstimo não constitui apanágio exclusivo dos tempos modernos”. Grande parte dessa importância se deve ao fato de que nenhum povo – assim como nenhum indivíduo – é autossuficiente ou consegue sobreviver de forma isolada, o que, nos dias de hoje, cada vez mais se torna verdade e faz do empréstimo algo normal e corriqueiro em todo idioma vivo, uma consequência natural do contato linguístico e da interpenetração cultural. Conforme oportunamente assinala Aubert (2002, p. 210), “os contatos entre povos, línguas e culturas são tão antigos quanto o próprio multiculturalismo da espécie humana. Estamos, portanto, não diante de uma evolução recente, e sim diante de uma constante linguística e cultural¹⁵”. Rajagopalan (2003, p. 59) completa:

Hoje, principalmente nas populações urbanas do mundo inteiro, só vive desinformado quem quer se isolar do resto do mundo por vontade própria, sendo que os inúmeros cartazes e outdoors espalhados em lugares públicos e outras formas de propaganda agressiva ainda se esforçam para que o nosso “ludita” contumaz deixe de realizar seu sonho em plenitude.

Nesse sentido, numa época tão fortemente caracterizada por relações políticas, econômicas e culturais intensas, instantâneas e profundas, é fácil entender por que, de maneira geral, o empréstimo tem assumido papel relevante na renovação e na ampliação do pecúlio lexical das línguas. Além do mais, qualquer estudo sobre empréstimo linguístico deve partir do pressuposto de que não existem línguas puras. Todos os idiomas conhecidos, em maior ou menor grau, adotaram – e continuam a adotar – palavras oriundas de outras línguas. Naturalmente, os idiomas pertencentes a nações desenvolvidas do ponto de vista social, cultural, científico, tecnológico, político e econômico são aqueles mais aptos a exportar palavras. O prestígio e o poderio do país de onde parte o empréstimo certamente explicam, por exemplo, por que entre os séculos XVIII e XX o português – e muitas outras línguas – recebeu quantidade expressiva de itens lexicais do francês, o mesmo acontecendo na atualidade em relação ao inglês.

Esse fator prestígio, no entanto, deve ser considerado em termos relativos, pois, mesmo aquelas línguas pertencentes a povos tidos como culturalmente pouco desenvolvidos, em algumas situações, também se encontram em posição de destaque frente a outros idiomas. Justificam-se dessa maneira os *tupinismos* e os *africanismos* do português do

¹⁵ Discorrendo sobre a questão do empréstimo, Saussure (1969, p. 31) expõe que esse fato não constitui, “de modo algum, (...) um elemento constante na vida duma língua. Existem, em certos vales retirados, dialetos que jamais admitiram, por assim dizer, um só termo artificial vindo de fora”. Couto (s/d), por outro lado, afirma que “não existe nenhuma língua no mundo livre de contato com outras línguas. Por esse motivo, não existe nenhuma língua no mundo que não apresente algum tipo de interferência de outras.” Viaro (2011, p. 265), por sua vez, explica: “É um erro imaginar que línguas isoladas sejam puras, pois se não há isolamento linguístico perfeito hoje tampouco houve no passado (...)”. Na atualidade, cada vez mais, não resta dúvida de que o estabelecimento de relações entre povos diversos é uma realidade. Mesmo grupos humanos que, à primeira vista, nada têm em comum, acabam por trocar algum tipo de experiência e por receber influências culturais e linguísticas, como demonstram duas matérias publicadas por um jornal carioca acerca da chegada de equipamentos de informática a uma aldeia localizada na cidade de Angra dos Reis (RJ). As reportagens mostram inclusive que computadores e outros equipamentos similares, ao serem introduzidos entre os índios, promoveram uma expansão lexical, ensejando a criação de palavras ligadas à informática, até então desconhecidas naquele ambiente – cf. Machado (25.11.1998 e 30.11.1998).

Brasil, os quais puderam se tornar expressivos nesse novo ambiente apesar de estarem suas línguas e suas culturas de origem sofrendo um processo de dominação e de sufocamento na ocasião em que a língua portuguesa os acolheu. Para Iordan (1982, p. 406, nota 50),

Explicam-se da mesma maneira os empréstimos feitos pelos europeus “civilizados” às línguas dos nativos de outros continentes: como é que devem, por exemplo, ser denominados os objetos que se encontram apenas em determinadas regiões africanas ou asiáticas, se não com designações locais?

Couto (1994, p. 33) afirma ainda que “o inglês só precisa de termos importados quando se fala de coisas exóticas. É o caso de ‘junta’ (militar) e ‘guerrilha’ que, para vergonha dos latinos, foram tirados de suas línguas. Trata-se de assuntos alheios à cultura estadunidense”.

A partir do exposto, fica fácil perceber que a questão do empréstimo envolve outros tipos de condicionamento que não os estritamente linguísticos. Conforme explica Leite (2008, p. 14), “a linguagem é social, plena de valores, é axiológica, e, por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia”. Assim sendo, não existe nenhuma característica linguística específica do inglês capaz de explicar o motivo de tantas unidades léxicas inglesas exportadas nas últimas décadas. O mesmo poderia ser dito acerca do francês há aproximadamente dois séculos e do italiano na época do Renascimento, casos em que a supremacia em determinados setores, alcançada por esses povos dentro de contexto histórico específico, foi basicamente o que determinou a direção, a quantidade e o tipo de influência verificado. Na verdade, como bem esclarece Perini (2001, p. 31), “as línguas diferem muito pouco no que diz respeito a suas capacidades expressivas (...). Mas, como é evidente, diferem muitíssimo quanto a sua importância cultural, política e comercial”.

Quanto ao português, desde a época de sua constituição, já é possível notar a ocorrência de empréstimos. De fato, “ao longo de sua história (que começa pouco antes do movimento do trovadorismo, fortemente influenciado pela poesia provençal), a língua portuguesa sofreu a influência das numerosas línguas com que esteve em contato” (ILARI, 2002, p. 73).

Nesse ponto, é importante dizer que a denominação “empréstimo”, apesar de ser amplamente utilizada por linguistas e estudiosos em geral, não é aceita sem reservas por alguns autores. Ressaltando seu caráter eufemístico, Ali (1957, p. 186-7) lembra que as palavras emprestadas jamais são devolvidas, a não ser com outro empréstimo e que “na linguagem faz-se isto [empréstimo de palavras] sem cerimônia. Não se propõe nem se pede. Tira-se”. Ilari (1992, p. 149), por sua vez, afirma que “embora pouco exata, a expressão ‘empréstimo linguístico’ consagrou-se na maioria das línguas modernas¹⁶”, enquanto Robins (1977, p. 323) fala em “metáfora um tanto inadequada”, e Melo (1981, p. 150) diz que relativamente aos empréstimos linguísticos não se cobram dívidas. De modo bem-humorado, Câmara Jr. (1977, p. 76) lembra que

Este termo [empréstimo] tem sido uma ou outra vez criticado. Há quem não admita o termo, porque a forma que é tomada de outra língua não é devolvida para que se possa dizer que foi emprestada; seria o caso de sugerir-lhes que empreguem então a locução – “empréstimo com calote linguístico”.

Em outra oportunidade, o autor (2004, p. 285) complementa: “(...) em qualquer circunstância nunca há a rigor um empréstimo no sentido literal do termo. Há, sim, a adap-

¹⁶ Essa, por assim dizer, inadequação semântica também se verifica em outras línguas, por exemplo, inglês (*borrowing / loan word*), francês (*emprunt*), espanhol (*préstamo*) e italiano (*prestito*).

tação de um elemento a um novo sistema, em que ele ganha um novo valor e imprime uma nova configuração mais ou menos acentuada.” Deroy (1956, p. 18) também concorda ser impreciso chamar de empréstimo um elemento em relação ao qual seus novos usuários não têm obrigação ou intenção de devolver algum dia. Jespersen (1949, p. 208, nota 1), mesmo empregando as expressões *loan-words* e *borrowed words*, não deixa de destacar a impropriedade semântica denotada por elas, pois, ao contrário do que sucede nos casos que envolvem objetos ou dinheiro, os falantes da língua doadora não ficam privados de usar o elemento cedido. Além disso, não existe nenhuma expectativa de devolução envolvida nessa situação, sendo o empréstimo – para o autor, nada mais do que um ato de imitação – realizado independentemente da vontade dos usuários da língua exportadora. Castro *apud* Abad (1986: *adopción lingüística*) igualmente acentua que “o termo usado em linguística (...) não é exato, porque estas palavras são algo adquirido que nunca se devolve. ‘Adoções ou importações linguísticas’ é o que se deveria dizer”. Tagliavini (1993, p. 366-7), por seu turno, expõe que, no âmbito linguístico, as ideias de restituição e de privação de uso para quem cede não se relacionam à expressão. García Yebra (1997, p. 339) afirma que, apesar das eventuais incongruências semânticas anteriormente apontadas, o termo já se encontra arraigado na terminologia linguística internacional e deve seguir sendo usado. Calvet *apud* Phillipson (1997, p. 7) acrescenta que a expressão empréstimo não é coerente nesse caso, já que os falantes da língua receptora não têm nenhuma intenção de devolver o material cedido. Além disso, a transação é unidirecional, sendo realizada porque o produto (a unidade léxica) interessa ao idioma de chegada. Crystal (1997b, p. 332) igualmente menciona o fato de que palavras emprestadas não são devolvidas posteriormente. Por fim, Steinberg (2003, p. 20) informa:

Alguém já disse que empréstimo é um termo inadequado, pois foi tomado de outra língua e jamais devolvido. Mas, uma vez que ninguém perdeu nada, não houve prejuízo para a língua de origem. Chegou a ser sugerido o termo *adoção*. Dificilmente, porém, conseguimos mudar uma terminologia já consagrada. Empréstimo ou adoção, toda língua é enriquecida com grande número dessas palavras, que são verdadeiros marcos de influência estrangeira em uma sociedade¹⁷.

Como se vê, o empréstimo linguístico apresenta esta característica bastante singular: no futuro, o elemento acolhido poderá vir a ser esquecido, ignorado ou mesmo abandonado. A devolução ao legítimo dono, contudo, é algo que jamais virá a ocorrer.

Com o intuito de aprofundar o sentido do termo empréstimo, pode-se dizer que, em áreas como a Economia, esse é um conceito bastante difundido. Relativamente ao âmbito linguístico, uma consulta a alguns autores poderá trazer maiores esclarecimentos. Dubois *et al.* (1973: *neologia*) consideram adequado incluir o empréstimo de línguas estrangeiras

¹⁷ Essa questão parece superestimada pelos estudiosos. A nomenclatura linguística está repleta de termos cujos significados gerais não apresentam exata correspondência com os técnicos. Ilustrando esse fato, é possível mencionar os seguintes exemplos: *caso*, *singular*, *número*, *pessoa* etc. Com relação à categoria de número, Trask (2004: *número*) explica que “embora o nome dado à categoria gramatical seja ‘número’, é importante perceber que o número gramatical é uma coisa bastante diferente do número no mundo real: ele representa apenas uma tentativa, sempre imperfeita, de estabelecer uma correspondência entre a gramática e as distinções que podem ser feitas no mundo real.” Como observa Nascentes (1946, p. 108) numa comparação com a química, “em ciência é preciso muitas vezes conservar denominações impróprias, estabelecidas pelo uso, embora inexpressivas depois. Por que não se muda, por exemplo, o nome do oxigênio? O oxigênio quer dizer *gerador de ácidos*; o ácido clorídrico deixará de ser um ácido por lhe faltar oxigênio? E por que então a química não muda o nome do oxigênio visto haver ácidos gerados sem ele?” Insistir nesse tipo de comportamento levaria a que se rejeitasse também o uso de *virus* como termo da área da informática, afinal de contas, tal sentido não se coaduna com aquele (de certa maneira mais básico e no qual os falantes pensam primeiro) apresentado pela palavra na biologia ou na medicina. No entanto, como observam Krieger e Finatto (2004, p. 79), algumas unidades lexicais são polivalentes, pois “participam de mais de uma terminologia, expressando diferentes significados em cada campo do saber, como é o caso de *cromático*. Esta é uma qualidade que pode tanto remeter à cor quanto à música, conforme o domínio de conhecimento em pauta. Trata-se do princípio de economia da língua (...)”.

entre os *neologismos formais* (formas novas, unidades lexicais até então inéditas). Além disso, julgam que “há *empréstimo linguístico* quando um falar A usa e acaba por integrar uma unidade ou um traço linguístico que existia precedentemente num falar B e que A não possuía; a unidade ou o traço emprestado são, por sua vez, chamados de *empréstimos*” (DUBOIS *et al.*, 1973, *empréstimo*). Castro (2001, p. 105) trabalha com a definição anterior, apesar de preferir a denominação *aporte*, segundo o seu ponto de vista, semanticamente mais apropriada. Macedo (1979, *empréstimo*) explica que empréstimo é a “utilização que faz uma língua dos termos de outra língua.” Já Câmara Jr. (1977, p. 76), baseado em Bloomfield¹⁸, define empréstimo como “intromissão de um elemento de sistema estranho no sistema considerado”, devendo a noção de “sistema estranho” ser entendida da forma mais ampla possível, isto é, levando-se em conta também a existência de transferências intralinguísticas, verificadas entre diferentes regiões, camadas sociais ou níveis de linguagem, além daquelas em que o trajeto percorrido é “língua comum” → “terminologias especiais” (ou vice-versa). Em outra ocasião, o mesmo autor (1989, p. 192) relaciona empréstimo com “o conjunto de mudanças que uma língua sofre em contato com outras”. Invocando ainda Bloomfield, caracteriza empréstimo como a “adoção de traços linguísticos diversos dos do sistema tradicional” (1989, p. 193), admitindo igualmente transferências internas como as anteriormente mencionadas. Spalding (1971, *empréstimo*) considera empréstimo aquela “expressão estrangeira adotada em vernáculo. (...) Pode ser de uma língua a outra, de um dialeto a uma língua (...), de uma língua a um dialeto, de um dialeto a outro”. Para Andrade (2002, p. 36),

Entender-se-á **empréstimo linguístico** como o fenómeno que consiste na passagem de unidades lexicais, morfemas ou acepções de um sistema A para um sistema B. Essa transferência pode ser interna – consistindo na passagem dessas unidades de um para outro registo numa mesma língua, – ou possuir um carácter, fundamentalmente, externo – assumindo o léxico de uma língua natural A unidades pertencentes a uma língua natural B.

Bechara (2010, p. 509) ressalta a capacidade de ampliação lexical desse expediente linguístico e afirma que

Outra fonte de revitalização lexical são os *empréstimos*, isto é, palavras e elementos gramaticais tomados (*empréstimos*) ou traduzidos (*calcos linguísticos*) de outra comunidade linguística dentro da mesma língua histórica (regionalismos, nomenclaturas técnicas e gírias), ou de outras línguas estrangeiras – inclusive grego e latim –, que são incorporados ao léxico da língua comum.

Além disso, informa também que

Os estrangeirismos léxicos se repartem em dois grupos: os que se assimilam de tal maneira à língua que os recebe, que só são identificados como empréstimos pelas pessoas que lhes conhecem a história (...); e há os que facilmente mostram não ser prata da casa, e se apresentam na vestimenta estrangeira (...) ou se mascaram de vernáculos (...). O termo *empréstimo* abarca estas duas noções e se aplica tanto aos estrangeirismos léxicos quanto aos sintáticos e semânticos (2010, p. 489).

Carvalho (1983, p. 44) opina que “o termo empréstimo designa uma palavra estrangeira adotada pela língua, empréstimo externo, mas também pode ser usado para designar um termo de linguagem especial ou técnica que passou para o uso geral, empréstimo interno”. Em outra oportunidade (2011, p. 43), relaciona o termo à “palavra estrangeira que, ao ser incorporada à língua, é uma adoção (...). É o que chamamos de neologismo por adoção”. Pisani (s/d, p. 55) conceitua empréstimo como “uma forma de expressão que uma comunidade linguística recebe de uma outra comunidade”. O autor lembra ainda que o empréstimo pode ser morfológico, sintático, fonético e lexical (o tipo mais comum). Quando aborda especificamente as influências que um idioma pode exercer sobre outro,

¹⁸ De acordo com Carvalho (2009: 48), deve-se a Blomfield a divulgação do termo empréstimo.

Pisani (s/d, p. 223) diz que os empréstimos são “elementos formais, palavras ou meios morfológicos, que passam de uma língua a outra com seu o significado ou com a sua função, por vezes de forma restrita ou parcialmente modificada”. Luft (1973, *empréstimo*), para quem o conceito designa um “elemento linguístico estrangeiro incorporado no sistema tradicional de uma língua”, afirma que “os empréstimos podem ser fonéticos (...), afixais (...), lexicais (...), sintáticos (...) e semânticos”. Borba (1976, *empréstimo*) define o termo como a “adoção de formas numa língua por causa de seus contatos com outra ou outras”. Apesar de admitir a existência de empréstimos de fonemas, de morfemas e de tipos sintáticos, o autor (1976, *empréstimo*) acentua que “o grosso dos empréstimos é vocabular por ser o léxico a parte da língua mais vulnerável às influências estranhas”, com o que concordam Giacomozzi *et al* (2004, *empréstimo*). Para esses últimos, o empréstimo é entendido como “palavra, expressão ou construção sintática provenientes de língua diferente daquela do país, já incorporadas no sistema da língua”. Na visão de Tagliavini (1993, p. 368),

Se entende por “empréstimo” ou “palavra emprestada” uma palavra de uma língua que provém de outra língua, distinta da que constitui a base principal do idioma que recebe, ou que, se procede dessa língua-base, não é por transmissão regular, contínua e popular, mas por ter sido tomada posteriormente.

Galisson e Coste (1983, *empréstimo*) consideram que

“Empréstimo” e “decalque” são transferências de língua para língua, processos de enriquecimento por contato utilizados por línguas naturais para preencher lacunas no seu próprio sistema – essencialmente no seu sistema lexical –, ou para tornar mais flexível a sua utilização.

Mais adiante, os autores (1983, *empréstimo*) explicam o empréstimo, enquanto processo, como a passagem, sem alteração, de um elemento característico de uma língua para outra. Ainda de acordo com Galisson e Coste, trata-se de uma transferência total, isto é, o significante e o significado do signo estrangeiro (quase sempre um lexema) são conservados. Os dois estudiosos – e também Trask (2004: *palavra emprestada* ou *empréstimo*) – observam ainda que o termo empréstimo pode ser empregado a fim de designar tanto o processo de transferência quanto o próprio elemento transferido. Segundo Correia e Almeida (2012, p. 70), “trata-se (...) de um termo polissêmico (situação que é indesejável em qualquer terminologia específica)”. Assim, na visão dessas autoras (2012, p. 70), a palavra empréstimo denota: “processo de transferência de uma unidade lexical de um registro linguístico para outro dentro da mesma língua (“empréstimo interno”), ou de uma língua para outra (“empréstimo externo”); unidade que resulta do processo de transferência anteriormente descrito”. Ferreira (2010, *empréstimo*), ao conceituar empréstimo, privilegia o resultado do procedimento, considerando-o o efeito do contato entre línguas diferentes, o resultado da influência de uma cultura sobre outra ou do aprendizado de uma língua por grupos sociais estrangeiros, que tem como consequência a incorporação de elementos alienígenas ao sistema linguístico e/ou ao léxico do idioma que realiza o empréstimo. Seco Reymundo *et al.* (1999, *préstamo*) oferecem uma definição simples, direta, curta, abrangente e vaga para o termo: “Palavra tomada de outra língua”, praticamente a mesma que se encontra em Nascentes (1946, *empréstimo*): “vocábulo tomado de outra língua”. Já Trask (2004, *palavra emprestada* ou *empréstimo*) entende empréstimo ou *palavra emprestada* como “uma palavra copiada em uma língua com base em outra língua”. Para Neveu (2008, *empréstimo*), “o termo *empréstimo* designa um processo segundo o qual uma língua adquire uma unidade lexical integrada ao léxico de uma outra língua”. Ainda segundo o autor (2008, *empréstimo*), tal noção apresenta “um valor muito amplo em lexicologia”, abrangendo os conceitos de xenismo e de decalque. Na opinião de Dubuc (1999, p. 150-1),

O empréstimo é um fenômeno através do qual se transfere uma unidade léxica de um sistema ou de um subsistema linguístico a outro. Existem dois tipos de empréstimos: o empréstimo externo, extraído de um sistema linguístico estrangeiro e o empréstimo interno, extraído de subsistemas diferentes dentro do sistema linguístico em questão.

Lüdtke (1974, p. 22) considera empréstimo num sentido mais restrito relativamente a outros autores. De acordo com esse estudioso, em geral, o empréstimo se dá apenas na esfera lexical. Além disso, é resultado de uma relação unilateral, na qual uma língua A cede a outra língua B ou vice-versa, não havendo, simultaneamente, cessão de A para B e de B para A. Para Crystal (1997b, p. 422), *empréstimo* é a palavra (ou outro elemento linguístico) pertencente a uma língua ou dialeto introduzida em outra língua ou dialeto. Robins (1977, p. 324), por sua vez, define o termo da seguinte forma: “aquelas palavras que não estavam no vocabulário em um período e que nele estão num período subsequente, sem terem sido construídas pelo estoque léxico existente de uma língua ou inventadas como criações inteiramente novas”. Assumpção Jr. (1986, p. 105) não adota a expressão empréstimo em sua obra acerca de neologismos em língua portuguesa. Em seu lugar, prefere *apropriação*.

De acordo com alguns autores, a necessidade constitui um fator importante para a existência de empréstimo. Para Simões (2006, p. 73), “o neologismo por empréstimo estrangeiro só deveria incorporar-se ao léxico geral (ganhando espaço nos dicionários e vocabulários oficiais) quando, de fato, preenchesse uma lacuna expressional”. Bergo (1986, *empréstimo*), por seu turno, assim o define: “palavra estrangeira incorporada, por necessidade, no vocabulário nacional”, enquanto Biderman (1984, *empréstimo*) informa tratar-se o termo de “palavra que foi tomada emprestada de uma outra língua por não existir termo correspondente no idioma que acolheu o empréstimo”. Em outra ocasião, ao falar de neologismos, a autora (2001, p. 208) considera o empréstimo estrangeiro como um tipo de *neologismo formal e conceptual*. Especificamente com relação aos anglicismos, afirma que “esses significantes com os seus respectivos significados acompanham, muitas vezes, um novo referente (= um objeto, por exemplo) que passamos a incluir no nosso universo cultural e na nossa vida quotidiana”.

Rocha (2008, p. 71) salienta o poder de ampliação do empréstimo, que divide em duas categorias: empréstimo sob a perspectiva sincrônica (ou simplesmente empréstimo) e empréstimo sob a perspectiva diacrônica. Levando em consideração o léxico da língua portuguesa, do primeiro grupo, fariam parte as formas que ostentam “um fonema ou uma sequência de fonemas estranhos ao sistema fonológico do português”. No segundo, incluem-se palavras totalmente integradas aos sistemas fonológico e ortográfico do português, as quais, segundo o autor (2008, p. 72), “não são consideradas como empréstimos pela competência lexical dos falantes do português atual”. Rigorosamente falando, então, o termo empréstimo ficaria reservado apenas às unidades lexicais do primeiro grupo. Rocha (2008, p. 71-2) reconhece ainda que o critério por ele adotado para o estabelecimento do que vem a ser empréstimo não é único. Na verdade, trata-se este de um critério pouco consistente, pois, quando a configuração fonológica e ortográfica da unidade lexical peregrina é compatível com a da língua de chegada (cf., relativamente ao português, palavras como *granizo, bolero, gana, cascata, pane, pose, piloto, bar* etc.), jamais existiu um momento em que foi possível perceber a presença de “um fonema ou de uma sequência de fonemas estranhos”. Além do mais, é incoerente considerar que um item léxico estrangeiro possa vir a perder seu caráter de empréstimo à medida que a fixação desse elemento no novo ambiente ocorra. Sua procedência e origem alienígenas bem como sua forma de chegada ao novo sistema não mudam nem com a passagem do tempo nem com uma afetiva integração no idioma receptor, como salienta Bloomfield (1967, p. 449).

Quando a adaptação é completa, como em *chair* (há muito emprestada do Antigo Francês) ou em *chauffer*, a origem estrangeira da forma desapareceu, e nem o falante nem, conseqüentemente, uma descrição relevante pode distingui-la de formas nativas. O historiador, contudo, que se preocupa com origens, vai classificar essa forma como *empréstimo*. Então, *chair* e *chauffeur*, no estado atual da língua, são palavras inglesas comuns, mas o historiador, levando o passado em conta, classifica-as como *empréstimos*.

Por todo o exposto até o momento, está claro que a ideia de empréstimo pode ser aplicada a outros componentes linguísticos que não o vocabulário. É óbvio, entretanto, que, apenas em nível lexical, essas transferências acontecerão de maneira ampla e significativa, o que se explica pelo fato de o léxico ser, em última análise, nada mais do que uma lista de palavras¹⁹; um elemento a mais ou a menos nesse conjunto afeta pouco o funcionamento do sistema como um todo²⁰. Além disso, nas palavras de Azeredo (2010, p. 132), os significados lexicais associam-se “aos dados do mundo externo à linguagem; naturalmente numerosos devido à sua função de ‘nomear o mundo’, eles formam conjuntos extensos e potencialmente ilimitados”.

Na verdade, a afirmação de que o empréstimo do tipo lexical ocorre assim de forma tão fácil carece de maiores esclarecimentos, uma vez que alguns setores do vocabulário se mostram bastante resistentes a mudanças, sejam elas originadas no próprio sistema (acréscimo ou redução de semas, por exemplo), sejam elas devidas a influências externas. Assim, tendem a permanecer inalterados por longos períodos de tempo, porque expressam noções básicas ou mezinhas, de alguma forma, relacionadas a qualquer ser humano, e não apenas àqueles pertencentes a uma cultura específica, itens lexicais ligados a campos semânticos como **partes do corpo** (*cabeça, mão, pé, braço, perna, olho, boca, nariz, osso, peito, dedo, coração* etc.), **elementos da natureza** (*sol, lua, água, chuva, estrela, fogo, ar, pedra, mar, rio, céu, terra, mato, morro, árvore, flor* etc.), **relações de parentesco** (*pai, mãe, avô, irmão, filho* etc.), **substâncias básicas** (*ouro, ferro, madeira, prata* etc.), **(atividades e sentimentos elementares** (*amar, andar, viver, comer, beber, correr, dormir, cheirar, sair, ouvir, falar, rir, entrar, chorar, ser, estar, nascer, morrer, subir, descer, ódio, amor, paz* etc.), **animais comuns** (*cão, gato, leão, tigre, mosca, cobra, aranha, peixe* etc.), **qualidades básicas** (*leve, pesado, alegre, triste, alto, baixo, gordo, magro, claro, escuro, bonito, feio* etc.), **dias da semana, meses e estações do ano** (*sábado, domingo, março, maio, dezembro, inverno, outono* etc.), **cores fundamentais ou primárias** (*azul, vermelho, verde, amarelo* etc.), **noções religiosas ancestrais** (*alma, deus* etc.), que constituem o que os estudiosos chamam de vocabulário fundamental ou de fundo léxico comum, isto é, vocábulos não culturais ou nucleares nas palavras de Câmara Jr.

¹⁹ Obviamente, essa assintemática do léxico fica patente apenas quando este é comparado à gramática. Como oportunamente assinala Carvalho (2011, p. 87), “o vocabulário não pode ser visto como um inventário de conceitos isolados, nem como uma listagem aleatória de termos. Ao contrário, é um sistema organizado de valores, o que demonstra na sua forma de estruturação em relações de equivalência, de semelhança e de oposição.” Já Antunes (2007, p. 42) explica: “Dessa forma, ganha sentido afirmar que o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo”.

²⁰ Ponto de vista semelhante encontra-se em Câmara Jr. (1977, p. 78-82 e 1989, p. 253-68) e em Carvalho (2009, p. 53-4), textos em que essa questão é discutida de forma mais detalhada. Já Cardoso e Cunha (1978, p. 138) afirmam que “o empréstimo (...) só se observa, em rigor, nos domínios do léxico ou do vocabulário. Com efeito, parece não haver línguas que recebam de outras, caracteres do sistema fonológico ou morfológico. Aliás, as condições sob as quais o empréstimo se efetiva são bastantes para atestar que o fenômeno de sua aclimação é de exclusivo alcance léxico”. Crystal (1997a, p. *borrow(ing)*) igualmente reconhece a primazia dos empréstimos lexicais, embora admita que, em certas situações, fonemas e estruturas gramaticais também possam ser transferidos. Por fim, Viaro (2011, p. 272) explica que “algumas classes são mais facilmente importadas do que outras. Há mais empréstimos de substantivos, adjetivos e verbos do que de preposições, artigos, pronomes pessoais e morfemas flexionais. No meio do caminho estão os numerais, os morfemas derivacionais, advérbios, conjunções e pronomes indefinidos”.

(1977, p. 78). Então, é somente entre os chamados vocábulos culturais ou não nucleares, ou seja, aqueles mais diretamente relacionados com uma cultura específica, que se observa, de forma expressiva, a ocorrência de empréstimo linguístico.

Do mesmo modo, é entre os substantivos que se percebe uma quantidade significativa de empréstimos. Conforme se lê em Vilela (1994, p. 65),

A classe substantivos é a parte do discurso mais marcada pela formação de palavras, como aliás pela neologia, pelos empréstimos etc. É que os substantivos são a classe por onde passa a designação das coisas inventadas ou importadas, são ponto de partida para a nomeação de tudo o que a tecnologia e o progresso trazem de novo para uma comunidade.

Na realidade, quanto mais profundamente um elemento estiver identificado com a gramática de uma língua, menos chances terá de passar a outra. O fato de designarem objetos materiais ou conceitos abstratos explica por que os substantivos, graças justamente a essa característica específica, transformam-se intensa e continuamente ao longo do tempo. Os adjetivos, comparados com os substantivos, não apresentam a mesma facilidade de transferência. A adoção desses vocábulos é menos comum, exigindo uma assimilação mais profunda da mentalidade estrangeira em questão. A despeito disso, nos últimos tempos, diversos adjetivos provenientes do inglês têm tido livre trânsito entre os falantes do português do Brasil, contrariando a afirmação feita por Sandmann (1992, p. 74) de que “a entrada de adjetivos como *esnobe* e *bigue* são exceções e bem raras”.

Nesse sentido, *beat* (“Os três [Jack Kerouac, Allen Ginsberg e William Burroughs] lideraram a geração beat, que, nos anos 50, confrontou a hipocrisia americana e a cultura de massa” – *Época*, 01.11.2010, p. 128), *big* (“Uma sensualidade chique atravessa as 22 páginas do produto [calendário Pirelli] que será lançado numa big festa na quinta-feira 18, no Rio” – *Isto É*, 17.11.2004, p. 79)²¹, *clean* (“Na contramão da estética *clean* vigente, *Amarelo manga* é uma espécie de ‘filme-viagra’” – *Jornal do Brasil*, Programa, 15 a 21.08.2003, p. 12/“Na Gestos, como na maioria dos espaços que oferecem aulas de pilates, ioga e afins, a música é suave – em geral jazz, bossa nova ou algo do gênero –, a decoração é clean e o espaço, perfumado” – *Veja*, *Veja Rio*, 30.07.2003, p. 9), *cool* (“Um grupo de alemães identifica-se como neonazista e costuma irritar os frequentadores [de um bar virtual recém-aberto] mais *cool*” – *O Globo*, Ela, 09.09.2000, p. 5/“Você se acha uma mulher Armani só porque é chique e cool?” – *O Globo*, Ela, 29.03.2003, p. 6), *cult* (“Candidato a filme cult” (tít.) – *Jornal do Brasil*, Programa, 26.09 a 02.10.2003, p. 8/“O novo canal Retro e o Boomerang investem em séries cult e desenhos” (subtít.) – *Isto É*, 27.08.2003, p. 98), *dark* (“Todos concordam que o terceiro Potter, tanto no livro quanto nas telas é mais dark” – *Folha de São Paulo*, Folha Ilustrada, 04.06.2004, p. E1), *diet* (“No campo das sobremesas, também é possível entregar sem perder a linha, com opções como o Definitivamente-estou-de-dieta, uma tortinha de ricota sem açúcar com passas e coberta de geleia diet de frutas vermelhas” – *Jornal do Brasil*, Programa, 13 a 19.02.2004, p. 35. Também a forma *antidiet* foi encontrada: “Por lá [a casa noturna Bon-sucesso Blues], passam figuras como Murchinho, primo-problema de Etcétera, o autor-narrador e muitas mulheres, na fartura antidiet que o subúrbio pratica” – *O Globo*, Prosa & Verso, 22.10.2011, p. 4), *fake* (“As criações são em couro *fake*” – *Jornal do Brasil*,

²¹ Como oportunamente observa Neves (2003, p. *big*), “é adjetivo inglês que significa ‘grande’ e que é usado, em português (especialmente na linguagem oral), na mesma posição que tem no inglês, isto é, anteposto ao substantivo, posição que não é a que os adjetivos têm, em geral, no português. O uso é enfático.” Em inglês, somente em alguns poucos casos, adjetivos aparecem pospostos ao substantivo ao qual se referem, como salienta Martínez (2003, p. 14): “A palavra *light* aplicada a marcas de comida e bebida (...) é um dos raríssimos exemplos em inglês em que um adjetivo vem depois do substantivo. Para qualquer outro uso, a palavra *light* viria antes da palavra, como é o padrão em inglês (...). Outro exemplo desse fenômeno seria o uso de *free* como nos termos *frost free* e *duty free*.”

09.02.2003, p. B9/“Vá lá que a Estátua da Liberdade é *fake*, mas a inauguração do New York City Center, na noite de anteontem, encheu de orgulho os moradores da Barra, felizes com a promoção de sua Miami dos trópicos à filial da Big Apple” – *O Globo*, 05.11.1999, p. 18/“Os berços ficam em uma espécie de palco, com direito a luzes espalhadas e uma janela *fake* em cima” – *O Globo*, Revista O Globo, 27.11.2011, p. 48), *fashion* (“No ano passado, o lendário designer francês [Yves Saint-Laurent] comoveu o mundo *fashion* ao se aposentar depois de mais de quatro décadas de carreira” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 15.02.2003, p. B7/“No capítulo que irá ao ar dia 15 de abril, ela [Betty, personagem da novela *Betty, a feia*] trocará os óculos de lentes grossas por outros de armação mais leve e moderna. O figurino também ficará mais *fashion*” – *O Globo*, Revista da TV, 30.03.2003, p. 9), *gospel* (“Só no ano passado, o mercado *gospel* movimentou aqui R\$ 1,5 bilhão” – *O Globo*, Revista O Globo, 13.11.2011, p. 9), *hippie* (“Para narrar um confronto de três gerações de mulheres de uma família em ‘Paz, amor e muito mais’, Beresford contou com o humor de Jane Fonda no papel de uma avó *hippie* que se adapta aos novos tempos” – *O Globo*, Segundo Caderno, 12.10.2011, p. 6), *light* (“A trilha da Pedra Bonita, na Floresta da Tijuca, é *light* e rápida, uns 40 minutos andando” – *Jornal do Brasil*, Programa, 10.08.2001, p. 27/“Editoras como a Ediouro, com sua coleção *Clássicos para o jovem leitor*, trazendo obras famosas de todos os tempos, ou a Scipione, que acaba de lançar *Hamlet*, de Shakespeare, em versão *light* amaciada por Telma Guimarães Castro Andrade, vão ao encontro da ideia de oferecer literatura de qualidade ao público infanto-juvenil” – *Isto É*, 19.03.2003, p. 94/“Nas poltronas, dividindo latinhas de refrigerante *light*, acomoda-se um plantel de supercraques, astros do time que os espanhóis, orgulhosamente, chamam de ‘intergalático’” – *Veja*, 10.12.2003, p. 130/“A festa tinha também comidas *light* em dois bufês, onde as pessoas se serviam em pratos bem pequenos” – *O Globo*, Segundo Caderno, 09.10.2011, p. 5), *nerd* (“É no calor do écran que ele [o diretor Tim Burton] chora suas mágoas de moleque *nerd*, sublimando frustrações da infância em imagens de beleza e candura irrefutável, mas inadequadas à proposta do longa” – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 5/“Sujeito [Andy Stitzer, o protagonista do filme *O Virgem de 40 anos*] com uma vida encaminhada (...), ele mantém alguns hábitos *nerds* como colecionar revistas em quadrinhos e bonecos de heróis” – *O Globo*, Revista da TV, 09.10.2011, p. 21), *nonstop, pop* (“A erudição *pop* de Eco” (tít.) – *O Globo*, Prosa & Verso, 29.10.2011, p. 6/“Banda [Vanguart] faz show hoje no Rio para lançar seu terceiro álbum, no qual reúne canções de amor, mais leves e *pop*, longe das cores depressivas que deram o tom do disco anterior” (subtít.) – *O Globo*, Segundo Caderno, 04.10.2013, p. 2/“O padre [Reginaldo Manzotti], definitivamente, é *pop*” – *Época*, 25.04.2011, p. 98 /. Também a forma *pop-divertido* foi achada: “A exposição de fotos de Ivan Cardoso (...) é um passeio pelo Rio desbundado dos anos 70 e 80. (...) É *pop-divertido*” – *O Globo*, Segundo Caderno, 08.10.2011, p. 5), *sexy* (“Ousado, conceitual e, de certa forma, subversivo, o estilista [André Camacho] apresentou uma coleção *sexy*, com peças inspiradas nos jogos de Vale Tudo” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 08.02.2003, p. B7/“O que torna você *sexy*?” (tít.) – *Veja*, 21.01.2004, p. 74-5/“A revista *gay* ‘Junior’ realiza em seu site a eleição dos dez homens mais *sexies* do Brasil” – *O Dia*, 26.11.2011, p. 50), *teen* (“Empresas atuam no mercado *teen* para fidelizar clientes” (tít.) – *Gazeta Mercantil*, *Gazeta do Rio*, 14,15,16.04.2000, p. 2/“Sem fazer alarde [a atriz Priscila Fantin], vai cativando o coração dos meninos. É um charme discreto, bem *teen*” – *O Globo*, Planeta Globo, 26.12.1999, p. 4/“O mundo sem emoção de um astro ‘*teen*’” (tít.) – *O Globo*, Segundo Caderno, 07.10.2011, p. 2), *trash* (Fidel, Itamar e Newton Cardoso... que elenco *trash* maravilhoso!” – *O Globo*, Segundo Caderno, 05.07.1999, p. 8/“É para isso que o festival apresenta a mostra Loucos Por Cinema, uma seleção preparada pelo ator José Wilker para homenagear esses sujeitos que fazem filmes do jeito que dá, sem se

intimidar pela falta de recursos ou o medo de ser *trash*” – *O Globo*, Suplemento Publicitário (Festival do Rio 2003), 20.09.2003, p.16/“Ela [a programação da Casa da Matriz durante o carnaval] começa na sexta, com uma edição especial da *Brazooka*, com os DJs Janot e Wella no comando de uma hora de música trash misturada a marchinhas” – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 42), *underground* (“O ator [Horácio Camandule], que exibe um ar soturno no filme (...), saiu da cena *underground* de Montevideú, onde atuava em comédias em pé” – *O Globo*, Segundo Caderno, 22.08.2009, p. 2. Também a forma *sexy-undreground* foi registrada: “Depois do lançamento de ‘Elvis e Madonna’ numa noite de swing do Centro, agora é o longa ‘A novela das 8’ (...) que ocupa espaço *sexy-underground* para comemorar a estreia no Festival do Rio” – *O Globo*, Segundo Caderno, 08.10.2011, p. 5), além de expressões ou de siglas eventualmente empregadas com valor adjetival – *fulltime* e *VIP*²², por exemplo – já se incorporaram à linguagem de muitos brasileiros. Nem sempre, entretanto, se trata de adjetivos em sentido restrito. Alguns dos vocábulos anteriormente mencionados funcionam também, em alguns casos, como substantivos no inglês, mas, em virtude de uma particularidade gramatical dessa língua, mudam de classe ao serem antepostas a outro substantivo.

Até as preposições inglesas *in* (“O interior nunca esteve tão *in*” – *Época*, 07.04.2003, p. 75/“Se o crime ocorresse na periferia de São Paulo, talvez não tivesse tamanha repercussão. Perturbador é exatamente isto: o duplo assassinato não ocorreu na zona cinzenta da marginalidade e da exclusão social. Os três cúmplices são legítimos representantes da inclusão, *In*.” – *Jornal do Brasil*, 16.11.2002, p. A11) e *out*, a exemplo do que ocorre nos EUA, já são usadas no Brasil como qualificativos, significando, respectivamente, algo similar a “moderno”, “atual”, “positivo” e “antiquado”, “ultrapassado”, “fora de moda”. Quanto à preposição *by*, de idêntica procedência, aparece com valor de preposição mesmo (“Mercado para o final da tarde, o casamento terá decoração 100% *balinesa by* Stilo Ásia, com *lounges* para os 200 convidados espalhados entre o altar e o jardim” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 17.02.2003, p. B3), numa clara demonstração de que a influência do inglês alcança também setores do léxico mais identificados com a gramática do português brasileiro. Já *off* (“Semanas atrás, gravou e postou na web um vídeo de pouco mais de três minutos em que folheia a nova obra, permitindo que o espectador a veja por dentro, enquanto faz uma narração reveladora em *off*” – *O Globo*, Segundo Caderno, 09.10.2011, p. 1), “palavra gramatical inglesa us. para indicar separação ou distanciamento físico” (HOUAISS & VILLAR, 2009, *off*), não apenas recebeu registro lexicográfico como é utilizada na formação de novas unidades léxicas em português, conforme se vê nesta passagem: “De escaladas nos principais cartões-postais a festas em que o

²² *Very important person* (pessoa muito importante) é seu significado completo. A sigla chega até a se flexionar em número, como alguns dos exemplos seguintes poderão comprovar: “Os donos de apartamentos no Golden Green formam uma seleção do mundo *vip* carioca – os craques Romário e Ronaldinho, os monarcas das quentinhas Ariadne e Jair Coelho, o banqueiro Salvatore Cacciola, o técnico Carlos Alberto Parreira, a apresentadora Xuxa, o cantor Jorge Benjor e o empresário José Isaac Perez (proprietário do empreendimento e da cobertura de 900 metros quadrados), além de donos de supermercados, empresas de ônibus e de seguro-saúde” – (*O Globo*, 14.11.1999, p. 27), “Ontem, [o lavrador Rogério Ferreira] embarcou em um ônibus com outros 18 parentes rumo a Brasília para participar da posse de ninguém menos que o presidente eleito da República, o tio Luiz Inácio Lula da Silva. Rogério é um dos convidados *vips* da família Silva que prestigiará o evento” – (*Jornal do Brasil*, 30.12.2002, p. A3), “Cerimonial de Lula bate cabeça e constringe seus convidados *vips*” (subtít.) – (*Época*, 31.03.2003, p. 59), “Plateia *vip* e convidados *idem* para uma sessão *privé* de *Deus é brasileiro*, que vem fazendo uma das maiores bilheteria do cinema nacional” – (*Jornal do Brasil*, Caderno B, 13.02.2003, p. B3), “Há um próspero e voraz mercado aberto para famosos de todas as estirpes, o de presença *vip*” – (*Istoé*, 10.12.2003, p. 66) e “Para facilitar a vida dos executivos, a casa montou uma sala *vip*, com capacidade para 16 pessoas” – (*Jornal do Brasil*, Programa, 29.08 a 04.09.2003, p. 15). Martinez (2003: 33) informa ainda que, no idioma de origem, “o uso da expressão é quase igual em português, salvo pela pronúncia, que em inglês é ‘vi-ai-pi’, como as letras do alfabeto. Um americano ou britânico não iria entender ‘vip’.”

samba não tem vez, não faltam opções off-fofia” (subtít.) – *O Globo*, 22.02.2004, p. 17. Por sua vez, um pronome pessoal inglês – *it* – passou para o português com o sentido de “encanto pessoal”, “magnetismo”, “charme”. Acompanhando uma tendência da própria língua inglesa, igualmente em português começou-se a utilizar a forma verbal auxiliar *must* com valor substantival, significando “nova moda”, “algo novo e bom” (“Promete ser um *must* o livro de memórias que André Jordan, o brasileiro que tanto sucesso faz em Portugal, vai escrever para marcar seus 70 anos, em 2005” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 12.02.2003, p. B3)²³.

Quando se fala em mudança linguística, contraposição possível de ser feita envolve os termos *evolução/deriva* (*drift*, segundo Sapir) de um lado, e empréstimo de outro. A primeira noção corresponde às transformações gradativas e inevitáveis sofridas por uma língua em sua história interna, as quais decorrem “do contato entre as variedades da própria língua e do dinamismo das relações sociais” (ZILLES, 2004, p. 155). Já o empréstimo constitui um fato pontual e estanque. Um elemento linguístico que não fazia parte de um idioma, graças a uma influência externa, a um contato entre línguas diversas, acaba por se incorporar a um novo ambiente linguístico. Evolução e empréstimo, quando associados, podem representar a causa do surgimento de formas convergentes, como ocorre em *manga* (“parte da roupa que cobre os braços”, o resultado da evolução do latim *manica*) e *manga* (“fruto da mangueira”, um empréstimo do malaiala).

Na segunda metade do século XIX, linguistas conhecidos como neogramáticos procuravam explicar a mudança fonológica por meio das chamadas leis fonéticas, que atuavam de forma regular e constante, exceto nos casos em que se dava analogia ou empréstimo, pois, como se sabe, vocábulos “que entram para uma língua depois que uma mudança de som parou de operar não são por ela atingidos” (ROBINS, 1977, p. 324).

Na investigação do léxico de uma língua, o chamado método *palavras e coisas*, proposto no século XIX por R. Meringuer e H. Schuchardt, também leva em conta a noção de empréstimo. É fato incontestado que muitas palavras, ao se transferirem de uma língua a outra, o fazem acompanhando o objeto que designam, causando, no povo receptor da novidade, um enriquecimento cultural (material) e linguístico a um só tempo. Tal situação propicia o estudo conjunto tanto das palavras quanto das coisas por elas designadas.

Para Thomason e Kaufman *apud* Clements (1994, p. 43), estudiosos das questões concernentes ao contato entre línguas, “empréstimo é a incorporação de traços de uma língua-fonte na língua nativa de uma comunidade, a língua *receptora*, desencadeada pelos falantes desta língua.” Ainda segundo os autores *apud* Clements (1994, p. 43),

Os empréstimos lexicais podem ocorrer sem que se verifique uma situação de bilinguismo muito alargada, mas os empréstimos estruturais sistemáticos requerem geralmente que o bilinguismo na comunidade de falantes da língua nativa se verifique durante um substancial período de tempo.

Muitos autores usam o fato de um item lexical estrangeiro não apresentar correspondentes vernáculos como justificativa para a aceitação de uma unidade léxica alienígena. No entanto, a questão da sinonímia é mais controvertida e polêmica do que pode parecer à primeira vista. A existência de sinônimos perfeitos é altamente questionável, quer entre palavras de uma mesma língua, quer entre palavras de línguas diferentes. Como

²³ Algo semelhante se deu com o substantivo *lavabo*, originalmente a forma verbal latina correspondente a *lavarei*, e com a interjeição *heureka*, que, inicialmente, apresentava em grego o sentido de *achei*. Os substantivos *déficit*, *habitat* e *superávit* também eram formas verbais do latim na origem, significando, respectivamente, *falta*, *habita* e *sobrou*. Na área jurídica, a expressão latina *habeas-data* (*tenha dados, informações*) identifica uma ação que permite ao indivíduo o livre acesso a informações relativas a sua própria pessoa.

oportunamente observa Fiorin (2004, p. 120), “é preciso considerar que, se, do ponto de vista do sistema, certas formas estrangeiras têm correspondentes exatos em português, do ponto de vista do uso, a língua não tem formas vernáculas ou emprestadas que sejam correspondentes perfeitos”. Assim, as unidades léxicas *sale, delivery* (“Alguns dos pratos do restaurante estão disponíveis no serviço de delivery” – *Jornal do Brasil*, Programa, 30.01 a 05.02.2004, p. 46), *coffee break, snack bar* e *shopping center* denotam modernidade e requinte, características ausentes nas formas *liquidação, entrega em domicílio, pausa/intervalo para o café, lanchonete* e *centro comercial*, muito embora cada elemento constituinte dos pares anteriores possa, teoricamente, ser associado ao mesmo referente. Apesar desse fato inegável, a distinção entre *ampliação* e *enriquecimento lexical*, proposta por Borba (2003, p. 82) relativamente às palavras criadas com recursos da própria língua, também parece poder ser aplicada ao caso dos neologismos por adoção. Para o autor, “o léxico se amplia pela simples criação de novas palavras e se enriquece quando as palavras são criadas para novas necessidades de comunicação”. Ainda que não se negue a existência de nuances significativas entre *pausa para o café* e *coffee break*, o uso dessa expressão inglesa jamais poderá ser justificado como no caso de *scanner*, por exemplo, que, de alguns anos a esta parte, tornou-se de uso generalizado entre falantes do português brasileiro em função da recente utilização desse novo aparato tecnológico, desconhecido até algum tempo atrás. No português atual, muitos itens lexicais nativos ou nativizados convivem com outros francamente estrangeiros, sem que expressivas diferenças *exclusivamente* significativas existam. (cf. *boxeador* ou *pugilista/boxer* ou *boxeur, faroeste/western, senhora/madame, roteiro/script, estação/gare* (em desuso), *programa/software, franquial/franchising, assalto/round*²⁴, *nado livre/crawl* e *pré-estreia*²⁵/*avant-première*.)

Verifica-se também o caso de a convivência entre lexemas vernáculos e peregrinos propiciar o surgimento de diferenças significativas entre os elementos em questão. A esse respeito, mencione-se o exemplo do persa, que, para muitos vocábulos de origem árabe, apresenta igualmente um congêneres de proveniência indo-europeia. Da mesma forma, o inglês, em certas situações, ao lado de um item léxico nacional, exibe ainda um correspondente francês, via de regra mais refinado, intelectual, elevado ou nobre do que seu correspondente nativo. Nesse sentido, os lexemas vernáculos *ox* (“boi”), *calf* (“bezerro”), *swine* ou *pig* (“porco”), *sheep* (“carneiro” ou “ovelha”) referem-se aos animais no pasto, vivos, enquanto as formas *beef, veal, pork* e *mutton*, respectivamente, indicam o nome de suas carnes, fato bastante conhecido, mencionado inclusive no primeiro capítulo do romance histórico *Ivanhoé*, de Walter Scott, num diálogo entre os personagens Wanba e Gurth. Além desses, outros grupos de palavras apresentam relação semelhante. (cf. *freedom/liberty, hapiness/felicity, lonely/solitary, depth/profundity, help/aid, weep/cry, feed/nourish, hold back/retain, forgive/pardon, build/construct, storm/tempest* e *birthday/anniversary*.) Störig (1987, p. 169) lembra ainda que

A mesma coisa se verifica nas denominações dadas aos artesãos: as profissões simples, universalmente conhecidas, são em inglês: *baker, miller, shepherd, shoemaker*. Manufaturas “mais refinadas”, destinadas, por assim dizer, às pessoas de posse, têm denominações francesas: *painter, tailor, sculptor*.

²⁴ A título de informação, mencione-se que a forma inglesa é usada em 55% dos casos – cf. Neves (2003, *assalto*). No seguinte trecho, extraído da imprensa escrita, os dois itens lexicais aparecem: “De qualquer forma, este é mais um round na batalha que católicos e evangélicos vêm travando desde meados dos anos 90. E esse assalto parece ter sido vencido pelos discípulos de Edir Macedo.” – *Isto É*, 21.04.2004, p. 40.

²⁵ A título de informação, mencione-se que a forma portuguesa, proposta, segundo Ferreira (2010: *pré-estreia*), por Nelson Vaz, é usada em 95% dos casos – cf. Neves (2003, *avant-première*).

Por outro lado, o seguinte

exemplo ilustrará as manifestações do prestígio do inglês na língua alemã contemporânea: o de *shop*, que em inglês designa “qualquer loja”. Em alemão, o sentido se restringiu em “loja elegante e característica, geralmente pequena e onde normalmente vendem-se roupas”. Em outras palavras, exatamente o que o inglês chama de *boutique*, de uma palavra que foi emprestada do francês. Assim, parece que a palavra vinda de fora é que tem sempre mais prestígio (WALTER, 1997, p. 282).²⁶

É possível perceber fatos semelhantes aos anteriores na modalidade brasileira do português. A esse respeito, considerem-se estes exemplos: *livro/book* (catálogo de fotos dos modelos/“Utilizando a mesma tática de Francisco de Assis Pereira, o maníaco do Parque de São Paulo, segundo a acusação, ele [Natalício Martins] seduzia as moças com promessas de que montaria um *book* de fotografias delas e as encaminharia a empresários de modelos” – *O Globo*, 03.07.1999, p. 11; “Coincidência: a Dirce da novela vai virar modelo; Luciele [Di Camargo] também acaba de entrar para uma agência, com direito a *book* e tudo” – *Veja*, 30.07.2003, p. 67, *apartamento/flat* (apartamento dotado de serviços de hotel/“O navio-residência oferece confortos de um flat, como refeições em um dos quatro restaurantes de bordo ou então, mais exclusivo ainda, os serviços de um dos chefs de plantão para preparar o jantar em casa” – *Veja*, 14.11.2001, p. 60, *armário/closet* (armário espaçoso, uma extensão do quarto/“Na 36ª. mudança de apartamento de sua vida, há dois meses, Danuza Leão fez a limpa no closet” – *O Globo*, Revista O Globo, 27.11.2011, p. 36, *acontecimento/happening* (evento original e/ou sofisticado/“Durante o *happening*, Alexandre vai convidar o público a se enroscar com ele em 700 metros de plástico-bolha” – *O Globo*, Revista O Globo, 20.11.2011, p. 23, *papel/paper* (modalidade de trabalho acadêmico), *desenho/design* (desenho ou concepção de produtos sofisticados/“Quer provar? Então prepare-se: cada caixinha [de chá], com design lindo e 15 sachês 100% biodegradáveis custa, em média, R\$ 60” – *O Globo*, Zona Sul, 13.10.2011, p. 43; “O livro também destaca outras revistas com design inovador surgidas na década, como a paulista ‘Arlequim’ e a baiana ‘Arco & Flecha’” – *O Globo*, Prosa & Verso, 04.02.2012, p. 2, *desenhista/designer* (profissional que planeja e executa projetos de produtos sofisticados/“A alegoria que acompanhou a comissão de frente da escola, construída pela designer Adriana Lima, surpreendeu o público” – *O Globo*, Carnaval 2004, 24.02.2004, p. 13; “Os designers Marcelo Lima e Bernardo Senna foram além e desenharam uma cadeira como tributo aos adorados discos” – *O Globo*, Revista O Globo, 13.11.2011, p. 50, *anfitrião/host* (profissional que recebe e entretém hóspedes ou convidados), *leve/light* (ligado às ideias de saúde, de bem-estar e de comportamento moderado/“De olho no queijão dos domingos, Ratinho promete ficar mais ‘light’ em 2004” (subtít.) – *Veja*, 17.12.2003, p. 202, *promotor/promoter* (relações públicas de casa noturna ou de outro estabelecimento comercial requintado/“‘À noite, a luz cai e aumentamos o volume do som’, explica o promoter [do Bistrô do Livro] Mariano Ferreira” – *Jornal do Brasil*, Programa, 13 a 19.02.2004, p. 16, *rato/mouse* (periférico de computador), *bebida/drink* ou *drinque* (bebida alcoólica, muitas vezes, preparada com frutas/“Os drinques são criações do barman Fabiano Dias, que tem passagens pelo Zuma, em Londres” – *Jor-*

²⁶ No entanto, o contrário também acontece, como se lê em Ullmann (1977, p. 484): “A xenofobia (...) cobriu algumas palavras estrangeiras com um sentido depreciativo. O alemão *Ross* ‘cavalo, corcel’, deu o francês *rosse* ‘cavalo débil (...)’, e o holandês medieval *boeckin* ‘livrinho’ deu o francês *bouquin* ‘livro velho, livro sem valor’, embora na linguagem familiar este termo esteja agora liberto de quaisquer significações desfavoráveis. O português *palavra* tornou-se *palaver* (palavreado, tagarelice oca) em inglês.” O autor (1977: 279-80) fornece ainda outros exemplos: “As tonalidades emotivas das palavras estrangeiras nem sempre são favoráveis; em muitos casos são distorcidas por xenofobia ou por tendência ‘chauvinista’, e isso pode ter como resultado uma depreciação permanente do significado. Assim, o verbo vulgar espanhol para a ideia de ‘falar’, *hablar*, foi recebido em francês como *hâbler*, ‘gabar-se, (...) gargantear’, enquanto que os espanhóis adotaram o francês *parler* ‘falar’ sob a forma de *parlar* e deram-lhe o sentido de ‘tagarelar’.”

nal do Brasil, Programa, 19 a 25.03.2004, p. 17, *misturador/mixer* (moderno eletrodoméstico), *regador ou irrigador/sprinkler* (mecanismo antifogo colocado no teto das construções)/“Os andares [do edifício 409 da Avenida Presidente Vargas] haviam passado por reformas, mas alguns nem tinham *sprinklers*” – *Jornal do Brasil*, 27.02.2004, p. 1, *ponto/point* (local badalado de encontro e de reunião de pessoas)/“O bairro [de Ipanema] ganhará placas e estrelas douradas, identificando os principais *points*” – *Isto É*, 30.07.2003, p. 47; “Afastado do centro nervoso da cidade e com área segura para parar motos. Esta combinação está transformando o Restaurante Popular Radialista Jorge Curi, no Maracanã, em *point* de motoboys na hora do almoço” – *Extra*, 11.05.2003, p. 10; “A praça Antônio Raposo, no Centro de Araruama, é um dos *points* da cidade desde o final de dezembro” – *Extra*, 28.03.2004, p.10, *sentimento/feeling* (percepção, intuição), *jogo/game* (jogo eletrônico ou programa televisivo de competições)/“Em abril ou maio, Gilberto Barros ganhará outro programa, um ‘*game*’, e Roberto Cabrini, o semanal ‘60 minutos’, de reportagens investigativas” (subtít.) – *O Globo*, Revista da TV, 23.03.2003, p. 10; “A nova safra de *games* tem aventuras e simulação de voo e de corrida para quem quer mais uma desculpa para não sair de casa” (subtít.) – *Isto É*, 30.07.2003, p. 80; “Roubadas de bola, gols e assistências são alguns dos quesitos que valem pontos no *game*” – *O Globo*, Revista O Globo, 20.11.2011, p. 24, *excursão/tour* (viagem sofisticada, geralmente ao exterior), *bicicleta/bike* (bicicleta moderna, geralmente para a prática de esportes)/“Como grande parte dos jovens das grandes cidades, ele [o estudante André Tarantino] tem medo de andar de *bike* pelas ruas e evita até mesmo ir ao parque perto de sua casa” – *Isto É*, 19.11.2003, p. 94; “Da *bike* ao avião” (tít.) – *O Dia*, Motomania, 08.05.2004, p. 1. Também o substantivo *biker* já está sendo usado: “Patinadores e *bikers* vão no rastro dos skatistas, que ficam com toda visibilidade” (subtít.) – *O Dia*, Ataque, 08.05.2004, p. 5. No seguinte trecho, os dois lexemas (*bicicleta* e *bike*) aparecem: “Empreendedor, ele havia comprado seis bicicletas para levar visitantes da Chapada dos Veadeiros a cachoeiras de águas cristalinas. Há pouco tempo as vendeu para comprar novas *bikes*, mais apropriadas a trilhas” – *O Globo*, Prêmio Faz Diferença, 14.01.2012, p. 10²³, *cogumelo/champignon* (cogumelo comestível)/“A receita leva linguiça de javali, *champignons*, mozzarella e alho frito” – *O Globo*, Revista O Globo, 13.11.2011, p. 59, *especialista/expert* (especialista em temas ou em assuntos sofisticados)/“A paixão da estilista Daniela Kapeller é por matrioskas. Já possui mais de 30 em sua coleção e, como uma *expert* no assunto, explica: normalmente, elas se desdobram em seis peças, mas existem até com 30” – *O Globo*, Revista O Globo, 20.11.2011, p. 56, *verde/green* (campo de golfe)/“O presidente do Banco Central, Armínio Fraga, seu filho, Silvio, e um sobrinho escaparam, ontem de manhã, de um tiroteio entre seguranças do Gavea Golf e marginais que tentavam invadir o *green* do clube, em São Conrado, informa Hildegard Angel em sua coluna” – *O Globo*, 05.07.1999, p. 1, *preto ou negro/black* (moeda estrangeira comercializada, de forma ilegal, no mercado paralelo), *quarto/chambre* (espécie de roupão), *estréia/première* (como informa Neves (2003: *première*), “embora exista em português o substantivo *estreia*, a palavra francesa *première* é usada para designar a primeira apresentação – geralmente de gala – de um espetáculo teatral ou cinematográfico”), *onda/ola* (espécie de comemoração feita pelos torcedores em estádios) e *família/famiglia* (família mafiosa ou criminosa)/“Conde vislumbra fim da ‘*famiglia*’ Alencar” (tít.) – *Jornal do Brasil*, 15.11.1996, p. 4. Às vezes, a diferença básica encontra-se no nível de formalidade apresentado por duas expressões, como em *jogo de cintura/savoir-faire* e *banheiro/toilette* (*toailete*).

Pelo exposto até o momento, percebe-se que, de maneira geral, os estudos relativos aos empréstimos linguísticos têm sido realizados, basicamente, levando em conta a capacidade de ampliação lexical dessas palavras, ou seja, o que tem prevalecido é a investiga-

ção sistemática do binômio empréstimo/neologismo. Essa não é, entretanto, a única possibilidade a ser considerada. Conforme assinalou Bréal (1992, p. 183),

Toda nova palavra introduzida na língua causa nela uma perturbação análoga à de um ser novo introduzido no mundo físico ou social. É preciso algum tempo para que as coisas se acomodem e se arranjem. No início, o espírito hesita entre os dois termos; é o começo de um período de flutuação.

Assim, sob a perspectiva variacionista, os empréstimos apresentam a prerrogativa de motivar o aparecimento de formas a ele concorrentes na língua recebedora. A novidade passa a funcionar, então, como alternativa ao empréstimo. Exemplos desse processo encontram-se nos seguintes pares: *franchising/franquia*; *home page/página*; *software/programa*; *black music/música negra*; *designer/estilista*; *e.mail/correio eletrônico*; *hot dog/cachorro-quente*; *sex shop/loja de produtos eróticos*; *long board/pranchão*; *motorboy/motoqueiro*; *stress/estresse*; *drink/drinque*; *clip/clipe* etc.

Numa reportagem de jornal, lê-se que “vem do bairro do SoHo, em Nova York, um estilo de moradia que está conquistando o mundo inteiro: o *loft*, que privilegia a integração dos ambientes da casa” (*O Globo*, Morar Bem, 02.07.2000, p. 25). Sobre o mesmo tema, há esta outra: “Como nos tempos em que surgiu em Nova York, o *loft* continua atraindo quem precisa de um espaço em casa para trabalhar” (*Veja*, Veja Rio, 03.03.2004, p. 15). Já a seguinte nota veicula a informação de que “uma agência de propaganda, a Recall 3, começa a vender este mês, espaço publicitário nos tetos dos ônibus que circulam no Rio. Será a primeira experiência do gênero no Brasil. Grande como um outdoor, a novidade, para ser contemplada do alto dos edifícios, surgirá no mercado com o nome que foi lançada em Nova York, ‘insidebus’” (*O Globo*, 07.03.2001, p. 23). Por sua vez, matérias de revistas semanais esclarecem que “a proposta das *flashmobs*, reuniões-surpresa sem objetivo definido, é juntar multidões num ato rápido e bizarro. A mania começou em Nova York e logo atingiu as grandes capitais” (*Época*, 18.08.2003, p. 72) e que “Blog é uma forma contraída de *weblog*, nome da versão eletrônica dos antigos diários pessoais. (...) A mania, que surgiu nos Estados Unidos, já tem mais de um milhão de adeptos ao redor do mundo – 60 000 deles no Brasil” (*Veja*, 05.06.2002, p. 88). Por fim, uma outra reportagem informa que “os skates surgiram na década de 70, nos Estados Unidos (...)” (*Veja*, 11.02.2004, p. 98). Os textos anteriores fornecem pistas importantes acerca da causa principal para a ocorrência de empréstimos, a qual também se encontra expressa na seguinte frase do poeta latino Horácio (65 – 08 a.C.): *Verba sequuntur rem (As coisas são seguidas pelas palavras)*. É razoável supor que o criador de determinada técnica, arte, moda ou produto nomeie os frutos de seu engenho utilizando sua própria língua materna. O povo que recebe a influência cultural acaba assimilando também a linguística, consoante explica Bréal (1992, p. 172):

Os objetos úteis à vida, os instrumentos das ciências e das artes, assim como as concepções abstratas que consolidam e afinam o sentido moral, não se inventam duas vezes, mas se propagam pelos povos, para tornarem-se o bem comum de todas as nações. Parece, pois, legítimo conservar seus nomes.

Na verdade, nos dias que correm, graças ao elevado poder de penetração da língua inglesa no mundo, mesmo inventos, técnicas e produtos criados por povos falantes de outros idiomas acabam, muitas vezes, recebendo designações em inglês, o que facilita a divulgação das novidades e igualmente contribui para uma difusão ainda maior da língua de Shakespeare entre a população do planeta.

O processo (empréstimo), é fácil perceber, não é meramente linguístico. A absorção de itens lexicais alógenos é, frequentemente, apenas uma das vertentes de um meca-

nismo mais amplo de ascendência cultural. Num idioma, a presença de uma unidade léxica estrangeira constitui, não raro, evidência clara de influência cultural anterior.

Como já foi dito, o fator prestígio também pode representar estímulo para o empréstimo. Quando empregam palavras pertencentes à língua de um povo considerado, de alguma forma, superior, muitos falantes sentem-se igualmente partícipes de uma realidade tida como mais nobre do que a sua. Assim, pode-se dizer que necessidade e prestígio constituem elementos relevantes não só para o surgimento, mas também para a difusão de toda inovação linguística.

Deve-se considerar ainda que a aproximação entre povos de idiomas diferentes sempre acaba proporcionando transferências linguísticas, o que pode acontecer quando as populações em questão compartilham o mesmo território ou quando a influência é exercida a distância, situação bastante frequente na atualidade.

Países importadores de tecnologia como o Brasil, naturalmente, terminam por se tornar bastante receptivos a unidades lexicais estrangeiras. O português brasileiro – assim como as demais línguas do globo –, de algum modo, precisa oferecer a seus usuários a possibilidade de interferência em todos os setores da realidade. Se um povo não produz ciência e tecnologia, se determinada manifestação cultural, diretamente, não faz parte de seu cotidiano, ainda assim pode consumir ciência, tecnologia e cultura ou pode simplesmente falar sobre todas essas coisas. Tal situação apresenta duas facetas um tanto contraditórias e evidencia, de um lado, certo grau de deficiência por parte da comunidade cujo idioma acolhe material léxico alógeno, demonstrando também, de outro, a inserção dessa mesma comunidade num privilegiado grupo consumidor de técnicas modernas e de produtos sofisticados.

É preciso acrescentar que um item léxico alienígena também pode ser utilizado com propósitos expressivos. As palavras estrangeiras, muitas vezes, apresentam aquilo que Bally²⁷ denominou *poder evocativo*, nesse caso, a capacidade de remeter a determinado lugar ou meio sociocultural, conferindo ao texto um toque de exotismo, de originalidade ou de *cor local*.

4. Conclusões

Por tudo o que foi referido até aqui, deve ficar claro que a ideia de empréstimo se encontra preferencialmente associada ao âmbito lexical – mais especificamente às palavras ditas culturais. Além disso, a função primordial do empréstimo – fato normal e corriqueiro em toda língua viva – é justamente ser uma das possibilidades de ampliação vocabular à disposição dos falantes – um tipo de neologismo, portanto –, como reconhece Rodrigues (2004, *empréstimo*) ao afirmar que “um grande fator de enriquecimento lexical para uma língua é o empréstimo”. Carvalho (2009, p. 37) vai além e informa tratar-se o empréstimo da “forma mais produtiva de renovação lexical na língua portuguesa, em sua vertente brasileira”.

Outra observação relevante é que, quando se fala em empréstimo, quase sempre se pensa em sistemas linguísticos distintos, mas o termo, por vezes, também é aplicado a transferências entre subsistemas de um mesmo idioma.

²⁷ Charles Bally (1865-1947), discípulo de Saussure, responsável, na primeira metade do século XX, juntamente com Leo Spitzer (1887-1960), pelo estabelecimento das bases teóricas da Estilística, disciplina ligada à Linguística que visa a estudar os conteúdos afetivos e subjetivos da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Francisco. *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Madrid: Gredos, 1986.
- ALI, Manuel Said. O purismo e o progresso da língua portuguesa. In: _____. *Dificuldades da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957, p. 179-201.
- ANDRADE, Ana Rebello de. A terminologia do empréstimo linguístico no português europeu: uma terminologia ambígua? In: DUARTE, Isabel Margarida *et al* (Orgs.). *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: CLUP, 2002, p. 35-44.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ASSUMPÇÃO Jr., Antônio Pio de. *Dinâmica léxica portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- AUBERT, Francis Henrik. A interlíngua da tradução – um fator de risco? In: HENRIQUES, Claudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 209-15.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. ampl. e atualiz. pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BERGO, Vittorio. *Pequeno dicionário brasileiro de gramática portuguesa*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Glossário. In: *ALFA – Revista de Linguística*, 28 (supl.). São Paulo: UNESP, 1984, p. 135-44.
- _____. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. London: George Allen & Unwin, 1967.
- BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. *Pequeno vocabulário de linguística moderna*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Coord. e rev. téc. da trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dispersos*. Nova ed. rev. e ampl. Org. Carlos Alberto Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico/INL/MEC, 1977.
- _____. *Princípios de linguística geral*. 7. ed. com atual. ortog. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

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

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

———. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

———. *Linguagem jornalística: aspectos inovadores*. Recife: Secretaria de Educação/Associação de Imprensa de Pernambuco, 1983.

———. *Princípios básicos de lexicologia*. 2. ed. rev. Recife: UFPE, 2011.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2001.

CLEMENTS, J. Clancy. Efeitos dos processos de adoção de uma nova língua e de empréstimo linguístico na fonologia do português de Korlai. In: *Papia*, 3 (1). Brasília: UnB, 1994, p. 42-60.

CORREIA, Margarita. Terminologia, neologia e normalização: como tratar os empréstimos neológicos. In: *Terminómetro* [revista virtual], número especial: A terminologia em Portugal e países de língua portuguesa em África. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005>>. Acesso em: 12 set. 2012.

———; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

COUTO, Hildo Honório do. *O que é português brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

———. Sítio de crioulistica da UnB. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/crioul/contato.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

CRYSTAL, David. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 4. ed. updated and enlarged. Oxford: Blackwell, 1997a.

———. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2. ed. New York/Melbourne: Cambridge University Press, 1997b.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Os estrangeirismos da língua portuguesa: vocabulário histórico-etimológico*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.

DEROY, Louis. *L'emprunt linguistique*. Paris: Les Belles Lettres, 1956.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de linguística*. 9. ed. Dir. e coord. ger. da trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUBUC, Robert. *Manual de terminología*. 3. ed. corrig. y actual. Trad. Ileana Cabrera. Santiago de Chile: RIL Editores, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2004, p. 107-25.

———. Prefácio. In: ——. (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013, p. 7-11.

- GALLISON, R.; COSTE, D. Concep., coord. e rev. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coord. da trad. Fernanda Irene Fonseca. Coimbra: Almedina, 1983.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. *Teoría y práctica de la traducción*. 3. ed. rev. Madrid: Gredos, 1997, 2 v.
- GIACOMOZZI, Gilio *et al.* *Dicionário de gramática*. São Paulo: FTD, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.
- . *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1992.
- IODAN, Iorgu. *Introdução à linguística românica*. Trad. Júlia Ferreira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- JESPERSEN, Otto. *Language, its nature, development and origin*. London: George Allen & Unwin, 1949.
- KOSHIYAMA, Alice Mitika. Imprensa nikkei em língua portuguesa: o fenômeno da globalização e o caso da revista *Made in JAPAN*. In: ARAUJO, Gabriel Antunes de; AIRES, Pedro (Orgs.). *A língua portuguesa no Japão*. São Paulo: Paulistana, 2008, p. 51-65.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.
- LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*. Trad. Gilda Maria Corrêa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1972.
- LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LÜDTKE, Helmut. *Historia del léxico románico*. Versión española Marcos Martínez Hernández. Madrid: Gredos, 1974.
- LUFT, Celso Pedro. *Dicionário gramatical da língua portuguesa*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- MACEDO, Walmírio de. *Dicionário de gramática*. S/L: Ediouro, 1979.
- MACHADO, Andréa. Índios guaranis entram na era da informática. *O Globo*. Rio de Janeiro, 25.11.1998, p. 17.
- . Isso, sim, é um autêntico programa de índio! ;-). *O Globo*. Rio de Janeiro, 30.11.1998, Informática etc., p. 6.
- MARTINEZ, Ron. *Inglês made in Brasil: origens e histórias das palavras do inglês usadas no nosso português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- NASCENTES, Antenor. *Léxico da nomenclatura gramatical brasileira*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1946.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: UNESP, 2003.

- NEVEU, Franck. *Dicionário de ciências da linguagem*. Trad. Albertina Cunha; José Antônio Nunes. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- PISANI, Vittore. *Linguistica generale e indeuropea*. Torino: Rosenberg & Sellier, [s.d.].
- POSSENTI, Sírio. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2004, p. 163-76.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ROBINS, Robert Henri. *Linguística geral*. Sup. da trad. Wilson Chrisóstomo Guarany. Porto Alegre: Globo, 1977.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- RODRIGUES, Diego *et al.* (coord. edit.). *Larousse ilustrado da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 1969.
- SECO REYMUNDO, Manuel *et al.* *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar, 1999.
- SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário brasileiro de gramática*. São Paulo: Cultix/INL, 1971.
- STEINBERG, Martha. *Neologismos de língua inglesa*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- STÖRIG, Hans Joachim. *A aventura das línguas: uma viagem através da História dos idiomas do mundo*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
- TAGLIAVINI, Carlo. *Orígenes de las lenguas neolatinas: introducción a la filología romance*. Trad. Juan Almela. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari. Rev. téc. Inge-dore Villaça Kock; Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. J. A. Osório. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no ocidente: origem, história e geografia*. Trad. Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2004, p. 143-61.

INTRODUÇÃO À LEITURA FEMINISTA DA POESIA ROMÂNTICA PORTUGUESA

Henrique Marques Samyn (UERJ)

marquessamyn@gmail.com

Lina Arao (UFRJ)

lina_arao@hotmail.com

RESUMO

Quando analisado em perspectiva feminista, o texto literário pode revelar aspectos suscitadores de interpretações profícuas e renovadoras. Entre as questões propostas ao texto a partir dessa abordagem, podem-se destacar: a busca pela posição ocupada pelo autor ou pela autora no contexto epocal das relações de gênero, considerando-se que essa posição afeta a própria produção literária; o questionamento pela forma como no texto se representam masculinidades e feminilidades, considerando-se as particularidades e implicações políticas desse modo de representação; e a investigação por possíveis relações que se estabelecem entre o texto e o público a que se destina, na medida em que aquele reforça ou contesta o lugar prescrito para homens e mulheres no espaço cultural em que se inscreve. Nesta oficina, apresentaremos algumas estratégias para a abordagem feminista do texto literário, tomando por objeto um *corpus* constituído por produções poéticas circunscritas ao período romântico da literatura portuguesa.

Palavras-chave: Leitura. Feminismo. Poesia romântica. Texto literário

1. Fundamentos teóricos

1.1. Feminismo e crítica literária feminista: algumas perspectivas

O feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é beneficiar somente qualquer grupo específico de mulheres, qualquer raça ou classe particular de mulheres. Ele não privilegia mulheres sobre homens. Ele tem o poder de transformar de uma forma significativa todas as nossas vidas. (HOOKS, 2000, p. 28; tradução nossa)

Assim como os próprios feminismos são o trabalho de grupos amplamente divergentes de mulheres (e homens), incluindo mulheres que se opõem umas às outras politicamente, trabalham em diferentes tradições nacionais e interstícios transnacionais, e encaram desafios sociais e políticos divergentes, também as teorias literárias feministas emergem em contextos múltiplos, contraditórios, mesmo opostos. O esforço mais sincero e bem-intencionado para representar a heterogeneidade do feminismo por meio de listas inclusivas e exemplos expandidos pode apenas adiar o inevitável momento de arriscar generalizações e testar seus efeitos. Sempre que propomos qualquer definição, quando empreendemos a imposição de um nome, a instituição de alguma identidade ou qualquer conceito, nós devemos articular alguma forma de exclusão; a identidade, mesmo em suas formas mais móveis e flexíveis, emerge da diferença. (ROONEY, 2006, p. 10; tradução nossa)

Nos círculos críticos literários, a crítica pré-feminista ou 'tradicional' foi alvo de ataques por sua cegueira para o gênero. Abordagens tradicionais do texto assumem que os textos não são generalizados, que 'grandes' obras literárias expressam verdades atemporais e imutáveis e não são afetadas por questões tão mundanas como o sexo. Feministas denunciam que esse tipo de abordagem institucionaliza preconceitos masculinos por recusar-se a reconhecer que 'grandes' obras literárias muitas vezes endossam interesses e valores masculinos. (MADSEN, 2000, p. 15; tradução nossa)

1.2. A mulher na sociedade romântica

Compreende-se melhor, então, por que as mulheres se manifestaram pouco durante a Revolução. Eram prisioneiras de um modelo que as encerrava em casa e lhes proibia a ação pública. Aquelas que não se submeteram pagaram caro. Realizaram tarde demais que era difícil – talvez impossível – ter acesso à igualdade quando se está encerrado numa determinada especificidade. Olympe de Gouges podia bem insurgir-se e proclamar uma soberba declaração dos direitos da mulher: suas semelhantes eram incapazes de apreender o que estava em jogo. Será preciso mais de um século para que elas comecem a compreender que tinham sido ludibriadas. (BADINTER, 1991, p. 24-25)

O próprio romantismo ajudou a forjar este tipo feminino, ao construir uma imagem de mulher simultaneamente idealizada e insignificante: a mulher *frágil*, cujo charme reside precisamente na sua vulnerabilidade; a mulher espartilhada em termos físicos ou morais, posta ao abrigo dos perigos exteriores, virginal e ignorante, cujos conhecimentos se deviam reduzir às artes de bem receber e às 'prendas domésticas': labores, um pouco de francês, de piano e de canto. Apenas o necessário para animar os salões ou os saraus familiares. (VAQUINHAS, 2000, p. 24-25)

2. Textos para análise

2.1. Almeida Garrett (1799-1854)

<p style="text-align: center;">Rosa sem espinhos</p> <p>Para todos tens carinhos, A ninguém mostras rigor! Que rosa és tu sem espinhos? Ai, que não te entendo, flor!</p> <p>Se a borboleta vaidosa A desdém te vai beijar, O mais que lhe fazes, rosa, É sorrir e é corar.</p> <p>E quando a sonsa da abelha, Tão modesta em seu zumbir, Te diz: –”Ó rosa vermelha, “Bem me podes acudir:</p>	<p>“Deixa do cálix divino “Uma gota só libar... “Deixa, é néctar peregrino, “Mel que eu não sei fabricar...»</p> <p>Tu de lástima rendida, De maldita compaixão, Tu à súplica atrevida Sabes tu dizer que não?</p> <p>Tanta lástima e carinhos, Tanto dó, nenhum rigor! És rosa e não tens espinhos! Ai! que não te entendo, flor.</p>
---	--

2.2. Maria Browne (1797-1861)

<p style="text-align: center;">O inverno</p> <p>Inverno, estação da morte, Do luto da natureza, Como em tí, em mim só reina Agitação e tristeza.</p> <p>De tí as aves se afastam; De mim os risos, e as graças! Ventos contrários te agitam; A mim constantes desgraças!</p> <p>No teu seio desabrido Do fruto não vingas a flor; No meu peito amargurado Não dura a ilusão d'amor!</p>	<p>Prende o gelo as tuas fontes, Veda-me o pranto a opressão! As fontes dão vida aos prados; Pranto alívio ao coração!</p> <p>A sombria atmosfera Não encobre o teu rigor; O enganoso sorriso Não oculta a minha dor!</p> <p>Mas tu passas... vês seguir-te A linda estação das flores... Eu vivo, em quadra constante, Vida só de dissabores!</p>
--	--

<p style="text-align: center;">Adeus à lira</p> <p>Triste lira que adoçaste Da minha dor a agonia, Quando as vozes me guiaste Nos caminhos d'harmonia, Convertendo amargo pranto Em sentido e doce canto, Que me dava alento assim: “Desgraçada! Porque choras? “Não vês tu voar as horas “Que te levam ao teu fim?»</p> <p>E quando, na solidão Das longas noites d'Inverno, No delírio da aflição Pedia a morte ao Eterno. As tuas cordas soltavam Magos sons que me encantavam, E em meu peito adormecia A dor que o punge latente, Sempre mais cruel e ardente Depois que lhe fuge o dia.</p> <p>Foste um anjo à minha sorte, Saudosa lira querida, Que me salvaste da morte Fazendo esquecer a vida. Essa vida negativa, Em que, orgulhosa e cativa, A mulher entre esplendores Se ostenta iludindo o mundo, Enquanto d'alma no fundo Está sofrendo atrozes dores.</p>	<p>Nunca mais do meu porvir Presságios do coração Hás-de comigo carpir Em convulsiva expressão, Qual a Sibila inspirada Sobre a trípole sentada; Nem do passado a saudade Hás-de comigo chorar, Qual níveo cisne ao expirar D'Eurotas na soledade.</p> <p>Mas tudo é força perder Antes de perder a vida; Esta alma devo ter Numa rocha convertida, Que é muda... mas soberana; Que é dura... mas não tirana; Sinto o pranto... Choro... Adeus, Extremo alívio de meus ais! Ah! Ninguém ouvirá mais Nem teus sons, nem cantos meus!</p>
--	---

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA GARRETT, J. B. da S. L. de. *Folhas caídas*. Introdução de José Gomes Ferreira. Lisboa: Portugália, 1969.
- BADINTER, Elisabeth. Prefácio. In: _____. (Org.). *Palavras de homens (1790-1793)*. Trad.: Maria Helena F. Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- HOOKS, Bell. *Feminist Theory: from margin to center*. 2. ed. Londres: Pluto Press, 2000.
- MADSEN, Deborah L. *Feminist Theory and Literary Practice*. Londres: Pluto Press, 2000.
- BROWNE, Maria. In: COELHO, Jacinto do Prado (seleção, introdução e notas). *Poetas do Romantismo*, vol. I. Lisboa: Clássica, 1965.
- ROONEY, Ellen. Introduction. In: _____. (Ed.). *The Cambridge Companion to Feminist Literary Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- VAQUINHAS, Irene. “*Senhoras e mulheres*” na sociedade portuguesa do século XIX. Lisboa: Colibri, 2000.

Disponível emdo século XIX. Lisboa: Edições Colibri, 2000.

**LINGUAGEM, IDENTIDADE CULTURAL E DIVERSIDADE:
O JEITINHO BRASILEIRO DE SER
SOB A ÓTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)
acdorsa@uol.com.br

RESUMO

Sendo uma proposta interdisciplinar, este texto pretende proporcionar um espaço de discussões teórico-analíticas, exposição de resultados e também de propostas para estudos futuros no campo da linguagem, identidade cultural. Faz parte de uma discussão mais ampla, desenvolvida pelo “Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direitos e Diversidade”, formado por professores-pesquisadores da graduação e do mestrado em desenvolvimento local, pós-graduandos/orientandos, acadêmicos em iniciação científica, com uma visão interdisciplinar, bem como pesquisadores ligados a outras instituições, interessados em estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo acima citado. Abre oportunidade para a discussão sobre a relação dos brasileiros com o famoso “jeitinho brasileiro”, a partir dos estudos culturais, do ponto de vista da análise crítica do discurso. Objetiva articular pesquisadores em torno do desenvolvimento de trabalhos sobre a temática, trazendo à tona questões provocadoras que envolvem a pluralidade discursiva dos sujeitos envolvidos nas diferentes formas de leitura e linguagens. Neste contexto, a linguagem é vista como o solo da cultura, produto primordial do espírito ao manifestar a liberdade criadora do homem, a identidade cultural como um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade, a diversidade considerada como a variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. Para cumprir o objetivo proposto, ancora-se em Roberto Da Matta, Livia Barbosa, Teun van Dijk e na análise crítica do discurso, entre outros.

Palavras-chave: Linguagem. Identidade cultural. Diversidade. Jeitinho brasileiro. Análise do discurso.

1. Reflexões preliminares

O interesse em proporcionar um espaço de discussões teórico-analíticas e também propostas para estudos futuros no campo de linguagem e identidade fazem parte de uma discussão mais ampla desenvolvida pelo “Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direitos e Diversidade”. Formado por professores-pesquisadores da Graduação e do Mestrado em Desenvolvimento local, pós-graduandos/orientandos, acadêmicos em iniciação científica, bem como pesquisadores ligados a outras instituições, interessados em estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo acima citado, com uma visão interdisciplinar.

Este artigo abre oportunidade para se discutir o papel da análise crítica do discurso na concepção de Teun Van Dijk, sobre a linguagem, vista como o solo da cultura, sobre identidade cultural como um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados, assim como possibilita entender a relação dos brasileiros com o “famoso jeitinho”, admirados por muitos, criticados por outros, a partir da visão de diferentes autores, entre eles, Da Matta e Livia Barbosa.

Objetiva, portanto, analisar a relação da linguagem com a análise crítica do discurso, tratar sobre a identidade cultural como conjunto vivo de relações sociais e patrimônio simbólico e demonstrar o jeitinho brasileiro a partir de diferentes óticas.

2. A relação da linguagem com a análise crítica do discurso

Vários estudos propiciaram o surgimento de um novo campo de estudos no interior da análise do discurso: a chamada análise crítica do discurso. Dentre estes estudos se incluem a sociolinguística (cf. Labov, 1972, Chambers, 1995); os estudos de linguística textual (cf. VAN DIJK, 1970, KOCK, 2000); a análise de gêneros (cf. SWALES, 1990). Todos estes estudos tiveram como pressuposto que a língua é mais que um sistema fechado, encerrado em si mesmo.

Reagindo claramente aos pontos de vista dicotômicos comuns, a linguística da década de 80 e anteriores, acima de tudo busca uma síntese teórica entre ciências sociais e linguística, a partir de um ponto de vista multidisciplinar. O linguista inglês Norman Fairclough e Wodak (1997) propõe uma visão tridimensional para analisar os textos sob três dimensões indispensáveis à análise crítica do discurso que são: o texto, a prática discursiva e a prática social.

Justificam os autores que o discurso é uma prática social e, como tal, necessita ser apreendido como uma relação social onde ocorre uma dialética entre as situações discursivas institucionais e os eventos discursivos particulares, definidores das práticas discursivas sociais.

Essa retroalimentação contínua provoca a interação do individual com o social. Consideram os autores que a vertente sociocognitiva da análise crítica do discurso instaura-se como uma disciplina multidisciplinar, ligada às ciências sociais e cognitivas, surgindo graças à real importância da linguagem na vida social. Nesta concepção, os indivíduos não têm consciência do poder intervencionista do discurso no controle e molde das cognições sociais.

Neste contexto, analisar o discurso de forma crítica é poder denunciar o quanto as práticas discursivas controlam a mente das pessoas e enquanto interação social exerce uma grande contribuição para sustentar, reproduzir, transformar os eventos discursivos particulares.

Nesse sentido, a análise crítica do discurso passa a se definir por diferentes enfoques teóricos que buscam a mediação entre o texto e o social dentre os quais se encontra a vertente sócio-cognitiva que privilegia, no eixo da transdisciplinaridade, as ciências cognitivas.

Historicamente, a vertente sociocognitiva tem a sua origem na importância crescente que a linguagem assume na vida social, entendendo que os indivíduos não têm consciência do poder intervencionista do discurso, tanto controlando quanto moldando as cognições sociais.

A análise crítica do discurso, abre perspectivas para denunciar o controle das mentes das pessoas e quanto os indivíduos não têm consciência disto em suas práticas sociais discursivas.

O maior representante da vertente sócio-cognitiva, Van Dijk (1997) entende que analisar o discurso socialmente é relacioná-lo entre as estruturas discursivas e contextu-

ais; o estabelecimento desta relação só é considerado se levar em conta as representações mentais, individuais e sociais.

O discurso é visto como uma prática social, institucionalizada, organizada em um jogo de relações onde os indivíduos passam a representar papéis sociais enquanto participantes de uma situação discursiva previamente convencionada, e são conduzidos a praticar ações de forma a atuar no contexto discursivo (participantes e suas ações) de uma prática social.

As representações sociais são definidoras das culturas e dos grupos sociais; socialmente adquiridas e partilhadas elas organizam e controlam as crenças e suas práticas nos discursos sociais; já as individuais mostram frente a um mesmo acontecimento, diferentes reações.

De acordo com Silveira, (1994, p. 21):

Essas representações mentais são formas de conhecimento que se tornam persistentes, representativas de um povo e são construídas por adesão (não se questiona o valor de verdade imposto), complementaridade (novos sentidos são completados), oposição (opõe-se ao que foi instaurado como fundador).

Pela visão interacionista, considerar o discurso como ação é observá-lo nas práticas sociais e culturais onde as interações sociais dos indivíduos situam-se em contextos sociais e culturais e possibilitam uma análise de suas estruturas linguísticas consequentes de atos comunicativos mutuamente relacionados.

No estudo de discurso como ação e interação, o contexto é fundamental porque existem variações sociais e culturais com relação aos participantes desde gênero, idade, classe social, educação, posição social, neste sentido Van Dijk (2000, p. 33) reforça que as pessoas adaptam o que dizem e como interpretam o que os outros dizem, portanto, compreender a ação pressupõe atribuir aos falantes ou escritores, intenções, objetivos, propósitos.

Sendo assim, a sociedade representa um conjunto de grupos sociais que se organizam a partir de marcos de cognição social e como se diferem de grupo para grupo, são específicos, pois cada marco difere de grupo para grupo.

Entende-se por marco de cognição social o conjunto de conhecimentos oriundos de representações mentais (sociais): adquiridas e partilhadas na sociedade e definidoras da cultura, dos grupos sociais, de forma a organizar e monitorar as crenças e as suas práticas em discursos sociais e (individuais):

Estas representações mentais são construídas socialmente, na medida em que todos os membros de um mesmo grupo social olham o que acontece no mundo, a partir de um mesmo ponto de vista e este é determinado por objetivos, propósitos e interesses comuns a todos os membros de um mesmo grupo social.

A cognição é construída em sociedade e implica conhecimentos decorrentes das experiências coletivas arquivadas na memória social e em conhecimentos individuais armazenados na memória de longo prazo.

Ao relacionar o social e o cognitivo, Van Dijk (1997) privilegia a noção de memória, de discurso como ação e interação, de contexto local e global e de papéis sociais. Como ação e interação, os locutores praticam atos sociais e participam de interações sociais situadas em diferentes contextos sociais e culturais: reuniões informais, formais, encontros profissionais, debates etc.

Para compreender como ocorrem as interações sociais, deve-se considerar os parâmetros cognitivos que formam os processos e as estruturas discursivas tanto em geral, quanto em grupos ou em particular.

O objetivo geral da análise crítica do discurso com vertente sócio-cognitiva é compreender a relação entre as estruturas do discurso e os contextos locais, sociais e globais, estabelecendo uma relação com as representações mentais socialmente adquiridas; definidoras da cultura, *elas* “têm natureza social e individual e estão relacionadas à maneira pela qual o indivíduo encontra-se situado em grupos sociais e exposto ao mundo a partir de suas próprias experiências”. (SILVEIRA, 1994, p. 21).

Nas práticas discursivas interacionais, a ideologia tanto como sistema social ou individual, assume, na interação social, uma função reguladora, não só do conhecimento como também do sistema de crenças compartilhadas pelos grupos, além de controladora de tudo que grupos consideram como crenças, valores, atitudes.

Sobre esta temática, Van Dijk (2000, p. 56) afirma que “as ideologias são representações mentais que formam a base da cognição social do conhecimento e atitudes compartilhadas por um grupo”; estas são construídas socialmente através das interações comunicativas nos discursos e são armazenadas na memória de longo prazo por membros de grupo social, já individualmente, elas representam as experiências que o indivíduo tem com o mundo e que se ativam para a sua memória de trabalho por meio dos conhecimentos.

Em uma inter-relação das estruturas sócio-cognitivas do Poder com a Ideologia, a pesquisa investigativa exige que as representações mentais sejam tomadas *por* base, daí a inserção da ideologia para análise de discurso com visão crítica, serem tratadas com as categorias analíticas: Poder, Controle, Acesso.

A análise crítica do discurso, com vertente sociocognitiva, integra também a teoria dos papéis sociais com as formas de conhecimento que são representações mentais sociais e individuais; neste enfoque o EU é o construtor dos conhecimentos (ligados à memória individual) que são guiados pelos conhecimentos sociais do marco de cognições sociais.

O marco de cognições sociais constrói no grupo social, um conjunto de avaliações representativas do mundo e ele é decorrente do ponto de vista pelo qual este grupo observa, veem o mundo com seus objetivos, interesses e propósitos; esta diversidade, no entanto, apresenta uma unidade que resulta da memória social de uma nação.

3. A identidade cultural: conjunto vivo de relações sociais e patrimônio simbólico

Se o objetivo geral da análise crítica do discurso, com vertente sócio-cognitiva, é compreender a relação entre as estruturas discursivas e os contextos locais, sociais e globais, o discurso é vital para a caracterização da identidade cultural brasileira, vista em uma concepção de contemporaneidade, de percepção comum que os grupos sociais têm de estados de coisas do mundo, embora possamos encontrar variedades/variações para cada grupo.

A denominação da chamada identidade pode ser observada nos aspectos peculiares de um determinado povo com suas crenças, ritos e experiências comuns que formam a identidade particular, por ex: a identidade nacional, brasileira, americana, japonesa etc.

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. (HALL, 2000, p. 106).

O autor supracitado amplia esta discussão quando pontua que a narração de uma cultura nacional pode ser desenvolvida de várias maneiras: nas histórias e nas literaturas nacionais; na ênfase nas origens, na continuidade; na tradição e na intemporalidade; na invenção de uma tradição; no mito fundacional; na ideia de um povo original. (HALL, 2000)

Sob este prisma, cabe uma ponderação referente ao papel fundamental da solidariedade existente entre língua, sociedade e cultura na construção da identidade ou identidades que vão se moldando quando um determinado grupo se apropria de seus valores, de suas manifestações, passando de geração a geração, ou seja, perpetuando-os na sua história.

Esta solidariedade tem a ver, entretanto, com a questão da “utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2000, p. 109).

Face a este entendimento, cabe a reflexão de que a cultura e a memória são faces da mesma moeda e que os valores, as manifestações, passadas de geração em geração, permeiam as atitudes culturais, fundamentais para a construção de uma identidade.

Amplia este pensamento Canclini (1998), pois de acordo com o autor, para a formulação e a construção das identidades há necessidade de haver intercâmbio e modificações, sendo assim, a cultura e identidade não podem ser pensadas como um patrimônio a ser preservado, pois “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação”. (HALL, 1999, p. 48).

Em outro viés, Castells (1999, p. 22-23) relaciona o conceito de identidade a atores sociais ao afirmar que “é o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

Relacionando o pensamento de Hall (1999) com o de Castells (1999) as representações sociais servem de base para o processo de construção de significado das formas de identidade percebidas no tão falado “jeitinho brasileiro” que será agora discutido.

Ao afirmar o *jeitinho brasileiro* como elemento de identidade social, Barbosa (1992) pondera que não significa acreditar que a sua simbologia represente a totalidade da sociedade brasileira pois:

Significa apenas que, em determinados contextos, ele sinaliza um conjunto de relações e procedimentos que os brasileiros ‘percebem’ como sendo deles. E que essa totalidade expressa na categoria brasileiro só se mantém intacta a uma certa distância de um determinado ponto específico. (BARBOSA, 1992, p. 130).

É neste contexto que passamos a discutir o *jeitinho brasileiro* em suas diferentes concepções.

4. *O jeito brasileiro em suas variadas óticas*

A discussão sobre este tema abre possibilidades para se analisar a palavra ‘jeitinho’ sobre diferentes óticas e sentidos. A palavra *jeitinho*, no Brasil, caracteriza de forma positiva e peculiar a capacidade que o brasileiro em sua maioria tem de buscar uma solução

para os problemas existentes e de forma negativa o modo de agir fora das normas, do padrão.

Neste contexto, o conceito de jeitinho brasileiro abrange uma imensa gama de ações realizadas fora do padrão que possuem sentido pejorativo, que se legitimaram, mas que para muitos, é considerada normal.

Para Flach (2012), ainda que poucas pessoas façam uma declaração sobre ser a favor do jeitinho e afirmem que ele não é uma forma de malandragem e sim de criatividade na resolução de problemas, as ações realizadas sempre possuem consequências positivas ou negativas. Complementa esta afirmação o referido autor quando pontua que:

[...] considero que nem sempre este limite entre o certo e o errado está claro, nem sempre há consenso, e isto muitas vezes consiste em uma nuvem nebulosa, que ao se misturar com componentes afetivos, emocionais, contexto, circunstância, influencia diretamente a relação com o jeitinho. (FLACH, 2012, p. 500)

Ao distinguir a simultaneidade brasileira existente entre as noções de indivíduo e pessoa e da forma como se operam, desde o processo de formação do Brasil no sistema social quanto ao funcionamento do “jeitinho”, Da Matta (1988) explicita que “É possível fazer funcionar o “jeitinho” porque o assunto começa sempre com alguém que conhece alguém que pode ajudar a resolver mais rapidamente e com menos complicações e burocracia uma situação dada”.

Sobre esta discussão, complementa este pensamento Motta e Alcadipani (1999) quando afirmam que:

Há ainda, no povo brasileiro, uma aversão aos ritualismos sociais que explicitam as diferenças entre as pessoas, que deixam claras a hierarquia e as desigualdades, quer sejam de poder, quer sejam sociais. Para esses mesmos autores, no Brasil, verifica-se a cultura da pessoalidade, ou seja, o grande valor atribuído à pessoa, sendo que o pessoalmente íntimo é colocado, no mais das vezes, sobre o interesse da coletividade. Os interesses pessoais são tidos como mais importantes do que os do conjunto da sociedade, ocasionando falta de coesão na vida social brasileira na medida em que cada um favorece os seus e os membros de seu “clã”, em detrimento do interesse coletivo. (MOTTA & ALCADIPANI, 1999)

Um exemplo claro é propiciado por Silveira (1998) ao pontuar que os provérbios com seu valor de estabelecer um contraponto com a cultura portuguesa, ao retomar certas ideias em novo viés ideológico, criaram verdadeiros clichês culturais brasileiros, como se pode perceber em:

Quadro 1

Unidade fundadora (Portugal)	Diversidade modificadora (Brasil)
Paciência: “Devagar se vai ao longe”	Rapidez, excitação: “Cobra que não anda, não engole sapo”
A posse pelo trabalho: “Quem planta colhe”	A posse pela usurpação: “O que é achado não é roubado”
A moderação: “Quem tudo quer, tudo perde”	A ambição: “Querer é poder”
A aceitação: “Quem espera sempre alcança”.	O expediente: “Se não batalha, não tem”.

Fonte: Silveira (1998, p. 25).

Assim, diferentes práticas sociais vão sendo linguisticamente formuladas em discursos que dialogam historicamente com a matriz portuguesa. O inusitado da vivência, em contexto tão diverso do europeu, acaba por produzir novos sentidos, enunciados por novos clichês. (SILVEIRA, 1998)

Infere-se então que o chamado “jeitinho” utilizado em determinadas situações é uma alternativa viável no Brasil, pois as normas existentes ao apresentarem dificuldades, estas podem ser tranquilamente contornáveis ou reinterpretadas de outra forma.

Complementa este pensamento Vieira et al. (1982), pois, segundo o autor, “o acentuado formalismo que se faz presente na realidade brasileira proporciona a prática do “jeitinho”, ou seja, a maneira pela qual se pode resolver as dificuldades sem contrariar as normas e leis. Sendo assim o “jeitinho é uma prática social que não está limitada às relações entre burocracia e usuário, pois extrapola este contexto e influencia as atitudes e comportamentos dos indivíduos no tratamento e resolução dos obstáculos produzidos na vida”. (MOTTA & ALCADIPANI, 1999)

Na visão de Flach (2012, p. 501), pode-se considerar a visão positiva do jeitinho quando há necessidade urgente de solucionar uma determinada ação, ainda que estes casos sejam exceções, mas na maioria das vezes o jeitinho é “uma forma preguiçosa, malandragem, de levar vantagem sobre alguma situação, desconsiderando o prejuízo causado ao outro ou ao Estado”.

É interessante nesta visão, observar o que o referido autor concebe como traços do jeitinho brasileiro:

Quadro 2 – Traços do jeitinho brasileiro

Características positivas	Características negativas
criatividade e a espontaneidade	excesso de malandragem,
humor para lidar com problemas que surgem repentinamente,	prejuízos a terceiros, como: mentira, corrupção, fofoca, protecionismo,
a busca por atalhos que não ocasionem problemas para terceiros,	imediatismo (preocupação extrema com o curto prazo e pouca preocupação com médio e longo prazo),
Valorização de relações interpessoais,	preguiça e economia exagerada de esforços.
comunicabilidade, o <i>swing</i> ou gingado	“levar as coisas com a barriga” e “dar um jeitinho na última hora”

Fonte: Cf. Flach (2012), reelaborado por nós.

Com relação a estes traços do jeitinho brasileiro, há expressões linguísticas ou proverbiais que demonstram tanto o humor, a gentileza, a autoestima, a facilidade de lidar com situações extremas, a valorização das relações interpessoais que estão presentes em práticas discursivas do brasileiro como:

- Cordialidade: “Aparece lá em casa”, “Quem é visita, sempre é bem-vindo”, “Te ligo amanhã”, “vou ver o que posso fazer”.
- Irreverência: “Se conselho fosse bom, não se dava, vendia-se.”
- Fraternidade: “A caridade começa em casa.” “Defender os seus não traz prejuízo a ninguém”.
- Opressão externa: “Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.
- Gentileza: “Pois não”, “Já, já.”
- Jeitinho: “daqui a pouco”, “vamos dar um tempo”. “já vou”, “vamos ver”.
- Aglutinação: “somos todos irmãos”, “somos todos filhos de Deus”, “hoje sou eu, amanhã pode ser ele”.

Este viés do “jeitinho brasileiro” é apresentado por Rega (2000) quando indica três características presentes: inventividade/criatividade, função solidária e o lado conciliador do jeitinho.

A partir dessas expressões, fica claro que é difícil encontrar brasileiro que não tenha uma acepção própria sobre o que é o jeitinho brasileiro e neste contexto, Muniz (2009, p. 15), pondera que:

Primeiramente, é possível descobrir que é raro encontrar alguém no Brasil que não saiba responder, quando questionado, sobre o que é o jeitinho. Então, afirma-se que a pluralidade dos brasileiros reconhece que o jeitinho é uma forte instituição que marca o seu dia-a-dia, sendo conhecido e legitimado por segmentos sociais.

Uma releitura da obra *O Jeitinho Brasileiro*, de Livia Barbosa, permite a discussão de semelhante tema, pois algumas questões emergem e muitas vezes exigem reflexões, questionamentos, ações efetivas por parte da sociedade: Por que se relaciona o jeitinho com o subdesenvolvimento, se ele é um mecanismo de ajuste, por que a sociedade brasileira lança mão deste, em determinadas situações, por que o jeitinho está tão presente no nosso cotidiano?

Para a autora, uma das variadas óticas é de ver “o jeitinho como uma forma ‘especial’ de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida”, outra ótica interessante de se refletir é “como uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a alguma regra ou norma preestabelecida, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade”.

Há por parte dos envolvidos na arte de “dar um jeitinho” inicialmente um acontecimento imprevisto ou adverso, que segundo Barbosa (1992, p. 33) exige uma forma ou tratamento especial para a resolução eficiente e rápida do ‘problema’. Afirma a autora que “não importa se a solução encontrada for definitiva ou não, ideal ou provisória, legal ou ilegal”.

De acordo com a autora, a instituição do jeitinho possui o sentido positivo quando visto nas relações sociais, “como saudável, capaz de “promover ajustes face às imponderabilidades da vida”, pois “humaniza as regras a partir da igualdade moral entre os homens e das desigualdades sociais” (BARBOSA, 1992, p. 49).

Pondera ainda a autora que quanto ao aspecto negativo, ao ser utilizado em questões políticas e econômicas é visto como um “produto direto das distorções institucionais”.

Na linguagem popular, o jeitinho possui várias acepções e as mais usuais são: “jogo de cintura”, “sair do aperto”, “possuir ginga” “se dar bem”, entre outras tantas expressões percebidas diariamente, de acordo com Muniz (2009, p. 19)

Estas características encontram similaridade nas palavras de Barbosa (1992) quando pondera a partir de uma pesquisa realizada que:

para se fazer uso do jeitinho tem-se toda uma técnica e, segundo os seus entrevistados, inicia-se com o controle do tom de voz. Saber falar manso, num tom calmo, mantendo a tranquilidade ao máximo, ser fraterno, ter “voz macia, ares simpáticos e olhos suplicantes”, é essencial. (BARBOSA, 1992, p. 11)

A leitura da obra de Barbosa traz-nos a reflexão importante que com relação à postura do jeitinho brasileiro vários são os métodos explícitos e implícitos de se utilizar de tal método: a prática discursiva, a coerção, a gentileza, a troca de favores, a ameaça velada, o dinheiro, a posição social ou profissional, ou seja, “ele é aproveitado por todas as camadas sociais, porém não da mesma forma e a grande diferença reside na maneira através da qual cada uma consegue tirar sua vantagem”. (BARBOSA, 1992, p. 32).

Há nesta prática, a questão da universalidade, pois é acessível a todos, depende da “boa vontade” e é uma forma “especial” de resolver uma situação difícil ou buscar solução “criativa” quando vista em seu aspecto positivo.

De acordo com Da Matta (2004, p. 8), “trata-se de procurar muitos Brasis”, de acordo com o seu ponto de vista “encontramos o Brasil nas instituições formais como o

Estado, na Constituição, no mercado, no dinheiro como também no país do jeitinho, da comida, das relações étnicas, da mulher, da religião”.

Ao promover a interseção entre dois mundos: o honesto e o desonesto, o jeitinho utiliza como técnica o envolvimento emocional do interlocutor em razão de ambos lidarem com o conflito entre as categorias indivíduo e pessoa operando transformações substanciais.

Na concepção da autora, o desaparecimento do jeitinho só pode ocorrer se houver uma mudança substancial nas instituições, sejam elas privadas ou públicas, na nossa legislação, no ambiente individual ou social; no entanto afirma que enquanto houver convivência social ela persistirá.

Um aspecto interessante na obra de Barbosa volta-se à análise das palavras ‘jeito’ ‘favor’ e ‘corrupção’, “mesmo que a linha que os diferencia seja muito tênue”.

Ainda que as pessoas confundam os três elementos, por não saber onde começa uma e termina outra, a autora apresenta uma diferenciação:

O favor é algo que pede uma reciprocidade, ou seja, geralmente as pessoas fazem favor umas às outras esperando algo em troca, ou ainda, se fica para pagar com outro favor quando o favorecedor precisar, pois envolve confiança, já o jeitinho não necessita ser retribuído, ainda que perpassse quase sempre, algum tipo de infração. (BARBOSA, 1992, p. 34)

Ainda que haja essa diferença, a autora afirma que a expressão “quebrar meu galho” é utilizada pelos brasileiros sem infringir nenhuma regra, no entanto pedir um “favor” a outrem pode representar muitas vezes a transgressão de uma lei. Há, portanto, uma linha muito tênue entre ‘pedir um favor’ e ‘dar um jeitinho’.

Justifica esta atitude Rega, pois de acordo com o seu ponto de vista:

Em primeiro lugar, há um generalizado *descaso* das autoridades públicas em relação às necessidades reais do povo. Esse descaso ou “salve-se quem puder” alimenta o jeito, que é induzido pelo espírito livre e pela consciência “elástica”. Isso leva o povo a se sentir no direito de *transgredir as normas*, já que “os impostos são pagos e o governo faz pouco caso disso”. Depois, para não ser punido por causa da transgressão, novamente o brasileiro dá um jeito na situação – paga suborno. É a *corrupção*. De um lado esse procedimento protege o transgressor, de outro reestimula o corrupto a continuar na corrupção. O pagamento do suborno gera a *impunidade* fechando o círculo com a continuidade do descaso e assim por diante. (REGA, 2000, p.67)

Reitera ainda o autor que é visível a diferença entre os aspectos mau e bom ao se conceituar o jeitinho, visto da seguinte maneira: o aspecto mau é perceptível, observado na ação de enganar, burlar, prejudicar o outro, daí a sua imagem de representação como o lado nocivo do jeitinho. Porém, se é utilizado como ato de sobrevivência humana, ao ultrapassar seus limites de certo ou errado perante as normas então estabelecidas, passa a ser visto em seu aspecto bom, positivo, pois representa continuar a sobreviver ou promover o sustento da família.

5. Considerações ainda que parciais

O “jeitinho” possui duas faces a serem consideradas: uma cultural, que reflete a identidade (em parte) do povo brasileiro e se manifesta em expressões utilizadas nas suas práticas discursivas e sociais.

Outra face é a moral, que reflete comportamentos negativos que ora são seguidos por parte dos brasileiros e precisam ser desestimulados. Este tipo de “jeitinho” viola a lógica imposta pelos ordenamentos clássicos em países europeus como França e Alemanha,

onde a imposição de regras delimita limites de “poder” e “não poder”. Para esses países, se algo é proibido, por exemplo, não há a necessidade de uma norma que defina sua auto-rização.

No Brasil, no entanto, está o “jeitinho” como uma saída imposta ou uma solução para problemas insolucionáveis, ou seja, esse é o ponto de identidade a ser debatido: no Brasil, entre o “poder” e o “não poder”.

A relativização das atitudes é característica brasileira positiva seja por sua informalidade, cordialidade, ou capacidade de improvisações que muitas vezes tendem a assumir papel negativo ao descumprimento de horários, de leis e normas, subversão ou violação das regras de convívio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Livia. *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.

_____. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

_____. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FLACH, Leonardo. O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 499-514, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb>>.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

MOTTA, Fernando C. Prestes; ALCAPADIPANI, Rafael. Jeitinho brasileiro, controle social e competição. *Revista de Administração de Empresa*, vol. 39. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

REGA, Lourenço Stelio. *Dando um jeito no jeitinho: como ser ético sem deixar de ser brasileiro*. São Paulo: Mundo Cristão, 2000.

SILVEIRA, Regina Célia P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: _____. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

**O ALFABETO CÉLTICO OGÂMICO
E SUA INFLUÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE
NAS LINGUAGENS DE PROGRAMAÇÃO EM JAVA, DOTNET E C++:
LIMITES DO SIGNIFICADO DENTRO DA COMPUTAÇÃO**

Rilza de Moura Barbosa (UERJ)

rilzabarbosa@gmail.com

João Bittencourt de Oliveira (UERJ)

joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo traçar um paradigma entre a estrutura da linguagem na criação de software e design gráficos e a influência que pode existir entre estes códigos criados e o alfabeto celta, ogham. Adentraremos no campo das infinitas (im)possibilidades de interpretação do signo linguístico e a infinita capacidade de criação da mente humana. Estabeleceremos uma descrição linguística de objetos de linguagem de um modo que esta linguagem deva ser justificada pela capacidade do indivíduo para capturar signos abstratos que existem independentemente de sua mente e tentaremos ponderar se é possível à mente humana preservar esses objetos sem contaminá-los com a interpretação individual na construção de teorias formais da linguagem. Buscaremos, pois, investigar, se o alfabeto ogham, criado pelos sábios celtas, com sua precisão na interpretação dos signos extrassensoriais, exerce de alguma forma influência na criação tecnológica e de que forma esse alfabeto aparece com clareza nas linguagens de programação de software e design. A finalidade do estudo é mostrar a possível influência do antigo alfabeto na criação das interfaces digitais dentro de sofisticados sistemas de desenvolvimento de software, nas linguagens de programação em Java, Dotnet e C++. Nossa pesquisa deseja investigar, ainda, a importância dos sons e seus simbolismos assim como associações de caracteres utilizados na informática, podendo haver associações entre os sons antigos. Verificaremos se o vínculo entre uma palavra e seu significado é, geralmente, arbitrário ou convencional, assim como verificar se observador poderá usá-lo de acordo com a abstração de seu conhecimento sobre determinada linguagem. Analisaremos os princípios de organização altamente abstratos na tecnologia e buscaremos investigar.

Palavras-chave: Alfabeto céltico ogâmico. Linguagens de programação. Java. Dotnet. C++.

O presente trabalho a ser desenvolvido tem como objetivo traçar um paradigma entre a estrutura da linguagem na criação de software e design gráficos e a influência que pode existir entre estes códigos criados e o alfabeto celta, ogham.

Buscamos desvendar ou investigar os desígnios da criação da linguagem e aquilo que pode haver em comum entre as linguagens atuais de programação e os antigos sábios celtas: que é o campo das infinitas (im)possibilidades de interpretação do signo linguístico e a infinita capacidade de criação da mente humana.

Em outras palavras, procuraremos estabelecer uma descrição linguística de objetos de linguagem de um modo que esta linguagem deva ser justificada pela capacidade do indivíduo para capturar signos abstratos que existem independentemente de sua mente e tentaremos ponderar se é possível à mente humana preservar esses objetos sem contaminá-los com a interpretação individual na construção de teorias formais da linguagem.

Buscaremos, pois, investigar, se o alfabeto ogham, criado pelos sábios celtas, com sua precisão na interpretação dos signos extrassensoriais, exerce de alguma forma influência na criação tecnológica e de que forma esse alfabeto aparece com clareza nas linguagens de programação de software e design.

A finalidade do estudo é mostrar a possível influência do antigo alfabeto na criação das interfaces digitais dentro de sofisticados sistemas de desenvolvimento de software, nas linguagens de programação em Java, Dotnet e C++.

Desejamos investigar, ainda, a importância dos sons e seus simbolismos. Acreditamos que o simbolismo dos sons não é imaginário, podendo haver associações entre os sons antigos, como por exemplo /^/, que em inglês está ligado com peso ou sujeira, ao passo que na linguagem JAVA, PHP, Python, Pascal, C, Objective, Visual Basic, esse símbolo aparece como uma exponencial de "peso" ($2^2=4$), indicando uma captura a partir do início da linha. Acreditamos, pois, que o vínculo entre uma palavra e seu significado é, geralmente, arbitrário ou convencional, de modo que o observador poderá usá-lo de acordo com a abstração de seu conhecimento sobre determinada linguagem. Tanto a linguagem escrita quanto a linguagem computacional abrangem princípios de organização altamente abstratos.

Desejamos caminhar no sentido de mostrar que um sistema complexo de arquitetura de software resulta da *aproximação* e da *organização* de determinadas unidades, chamadas de *códigos*. Por possuírem características semelhantes e obedecerem a certos princípios, essas *unidades* constituem um todo coerente, coeso. Enfim, uma arquitetura de software funciona da mesma forma como funciona a perfeição do sistema solar, do sistema circulatório, digestivo. Descrever, pois, o sistema significa *revelar a organização* de suas unidades constituintes e os *princípios* que orientam tal organização. Veremos também que esta organização tem conceitos lógicos conhecidos, porém cabe ao observador (o desenvolvedor) aplicar um ou outro código. Isso dependerá da visão abstrata que possui intuitivamente para que use um ou outro. A estrutura da linguagem é una, podendo variar de modo incrível a aplicação de diferentes determinantes.

Com isso, poderemos dizer que nem mesmo na linguagem virtual nada é premeditado. É espontâneo e fortuitamente que os códigos se modificam. Caberá nossa pesquisa investigar se o uso de determinado código a detrimento de outro ocorre de modo convencional ou natural, se é resultado do costume ou se está relacionado por natureza às coisas que elas significam. Investigar, ainda, se o um sistema complexo de informática responde às expectativas do usuário ou, se responde, primeiramente às expectativas daquele que o desenvolve.

Adentraremos no universo lógico-abstrato dessa linguagem para analisarmos se é possível traçar com clareza os limites da Semiótica Computacional com vistas às suas origens.

Poderemos, ainda, mostrar que um desenvolver de sistemas não decora códigos por estímulos externos, mas através da criatividade inata que possuem são capazes de criar infinitos sistemas a partir de princípios básicos finitos. Podemos até mesmo dizer que ocorre uma adequação do espírito à matéria para a criação da linguagem.

Sendo, pois, unicamente do ser humano a faculdade de criar linguagem, é assim também sua possibilidade em simbolizá-la através de códigos que remontam a milênios.

O sofisticado alfabeto ogâmico já traz em si o grande cerne do problema: o mistério que o envolve. O que é o alfabeto ogham? De onde veio? Para que serviu? Quem po-

dia utilizá-lo? O que ele representava? Como é possível imaginar que tal alfabeto possa ter influenciado as modernas linguagens de programação?

Indagamos, sem cessar, se aquele antigo povo sábio já trazia consigo a certeza de que todo aquele conhecimento seria realmente eterno, já que lidavam com seres e energias sutis e eternas.

No deslinde dessa questão, questionamos a problemática do analfabetismo digital. O que é? Pode um desenvolvedor de software ser atingido por tal analfabetismo? Como? Tentaremos buscar um paradigma de como pode um sistema tão moderno ser atingido e influenciado por códigos tão antigos.

Podem as condicionais "se" e "então" limitar o campo de criação do arquiteto de software? E o que limita a linguagem da criação de uma web design? Quais são os limites da linguagem de sistemas? É possível dizer que os programas atuais alcançam o desejo do usuário final? Será que a criação do desenvolvedor é habilidade inata ou é adquirida pelo método de abdução? Ou será que a linguagem dos programadores e designers refletem seus valores individuais? É possível limitar a interação humano-computador? É possível haver realmente tal interação?

A própria origem da palavra mistério (do grego "calar a boca") nos caminha a dizer que são mistérios invendáveis à mente humana, que só podemos nos lançar sobre a origem da criação da linguagem juntamente com os símbolos que a cercam.

Na mente tecnológica, caminham infundáveis conceitos pré estabelecidos pelo "conhecido" rumo ao desconhecido, que é a criação, sejam de imagens através do design gráfico seja através da criação de arquitetura em software.

Desvendar tais perguntas é desvendar o universo da mente, da linguagem e da própria existência.

Verificamos que essa pesquisa se depara com a história da riqueza do povo nórdico e seu legado cultural, técnico e místico. Veremos, ainda conceitos de linguagem e a dimensão tecnológica envolvida. O universo céltico é extremamente vivo. Na análise dos objetos, veremos através da etimologia, conceitos de códigos, sistemas e estruturas.

Debruçaremos sobre um verdadeiro enigma, que é o enigma da mente da criação humana e sua linguagem. Tentaremos mostrar que a utilização de códigos é feita, muitas vezes, de modo arbitrário, e por horas, de modo convencional. Sondamos a questionar de que modo os desenvolvedores escolhem um a outro código. Então, buscaremos responder ao questionamento da utilização do "se" e "então", para os fins de utilização de um código ou outro.

Importante será tentarmos adentrar o corpo do estudo no sentido de responder se o desenvolvimento da linguagem tecnológica responde mais aos sentidos do usuário ou aos sentidos do programador.

Não perderemos de vista o paralelo que desejamos traçar juntamente com o alfabeto nórdico, para enfatizarmos que a criação da linguagem tem origens extrassensoriais, que através do abstrato chega-se ao lógico e que, através do lógico busca-se o abstrato. Eis o enigma lançado.

Mostraremos, ainda, um paralelo entre os signos linguísticos lançados nas estruturas tecnológicas e os signos utilizados no alfabeto ogham. *Nossa intenção é mostrar que a tecnologia está a serviço não somente da atualidade, mas está fulcrada em mistérios existentes a séculos.*

No capítulo final, buscaremos ratificar nossa tese de uma forte ligação entre o alfabeto ogham e os princípios que norteiam um avançado sistema tecnológico. Veremos, ainda, que tal alfabeto mostra sua força não só na linguagem de programação mas também na linguagem visual de uma *web design*, que busca através de um sistema traduzir para o plano de imagens o "sentimento" do arquiteto e do usuário final.

Nossa fundamentação teórica inicia-se com questionamentos etimológicos para que o universo da criação seja valorizado a partir da semântica da palavra. Assim, já mostraremos que a origem de cada palavra, em si mesma, já é de grande importância. Questionamento tal como, "de onde vem a palavra código?" nos dá um norte para nossa pesquisa. Através de ponderação e análise às respostas, vamos desencadeando um fluxograma de sintagmas neurolinguísticos, buscando mostrar que os sistemas atuais podem ter suas origens em saberes remotos e que o limite da linguagem é, em verdade, um universo sem limites à criação humana.

Neste sentido, trabalharemos também com uma comparação ao realismo corporificado, vez que abandonaremos de certo modo a dicotomia empirismo *versus* racionalismo, já que verificaremos o quanto é difícil distinguir com exatidão o que é inato do que é aprendido.

Também verificaremos que a dicotomia relativismo/fundacionalismo pode ser afastada porque a gramática cognitiva funcional adota a concepção de que realmente existem universais conceituais, que apenas motivam os seres humanos (não as máquinas). Ou seja, esses universos conceituais não delimitam de modo fechado e definitivo o pensamento humano.

Deste modo, associamos uma visão integradora do fenômeno da linguagem que propõe não haver necessidade se distinguir conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico, ou seja, de se dotar de uma visão modular da mente humana. Admitindo a influência desses fatores externos sobre a estrutura linguística, a linguística cognitivo-funcional associa os conceitos humanos à época, cultura e até mesmo a tendências individuais, que se manifestam no uso da língua. Ou seja, aspectos de ordem cultural incidem sobre parâmetros biológicos de modo que o comportamento humano somente poderia ser caracterizado por uma relação entre a biologia e outra. Com essa fundamentação em mente, acreditamos, então, ser possível uma conexão das linguagens remotas do universo celta com as modernas linguagens de programação Java, Dotnet e C++.

Observando, pois, as tendências intrínsecas à natureza individual, dentro da universalidade, declinamo-nos a questionar como essas tendências individuais podem alcançar um determinado sistema minuciosamente elaborado por um desenvolvedor de sistemas ou um designer de web. Nossa fundamentação teórica tem por norte signos ancestrais do alfabeto ogham e acreditamos que tais códigos continuam presentes nas modernas linguagens de programação, de tal modo que verificaremos que a linguagem tecnológica, exatamente por conter uma singularidade em relação àquele que a produz pode não corresponder às expectativas de seus usuários como pode corresponder aos aspectos individuais daquele que a cria. Assim, desenvolvedores de arquitetura de software e web design conduzem sua criação de códigos de acordo com algo pré estabelecido, consciente ou inconscientemente, através de sinais remotos do povo nórdico, e também de acordo com a inferência que eles fazem a partir de dados de que ele dispõe no momento da comunicação.

Verificaremos que as funções dadas aos sistemas de arquitetura de software e de web design são entidades mentais não observáveis. Tais funções são estimuladas por meio de *método abdução*. Por este método, a criação é desenvolvida por meio de insights teóricos, que busca a conclusão através da interpretação de sinais, de indícios e signos.

Como entidades mentais não observáveis, são capazes de receber influências também não mentais, como estímulos conscientes ou inconscientes do alfabeto ogham.

Além do alfabeto ogâmico, é necessário mostrarmos que no século IV a.C., o gramático hindu Panini havia codificado a língua védica em fórmulas de uma densidade exemplar, não maculada com interpretação mística ou especulativa. Vemos, assim, que toda linguagem reproduz a realidade: a realidade é reproduzida novamente por intermédio da linguagem. Assim, nos deparamos com a adequação do espírito à realidade.

É cabível dizer, concordamos com a filosofia taoísta, que a linguagem instaura uma realidade imaginária, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. É neste contexto que trazemos à baila a riqueza do alfabeto ogham e sua sabedoria que não se perdeu nos tempos.

Concluimos que realmente não existe poder mais alto do que o poder da linguagem, que através dos códigos ela compõe e recria a humanidade através do pensamento. Sabedores que o pensamento nada mais é senão o poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações, acreditamos que o pensamento se realiza de forma específica, torna a experiência interior exteriorizada através daquilo que o observador consegue criar. Enfim, ele cria porque observa e observa para criar. E cria para ser útil aos demais e satisfazer a si mesmo.

É interessante investigarmos se essa criação é oriunda por fatores externos ou se é inata, ou ainda, se há congruência entre ambas.

Em relação à criação de um sistema computacional, por exemplo, buscamos questionar o porquê da construção de "modelos". É interessante notarmos que modelos servem para visualizar o sistema como ele é, mas queremos saber o que é dominar a complexidade e entender o sistema. Se o "modelo" se torna tão fundamental em projeto de sistemas, ousamos questionar se esses modelos também servem para a comunicação.

Veremos que diversos autores tratam a semiótica computacional de forma técnica. Buscaremos mostrar que além da tecnicidade que a ciência exige, há, ainda, um aparato emocional que envolve a criação, a *adrenalina da criação*, se assim podemos dizer. Assim o é porque a literatura da matéria também mostra que no mundo das intenções e da criação jaz um sentimento de crescimento daquilo que se faz. E, aquilo que é criado, só tem fundamento se for em prol de uma maior coletividade. A forma de como os estudiosos lidam com este fazer/dever também é matéria a ser abordada no campo de pesquisa.

Nossa fundamentação teórica não poderá afastar-se do estruturalismo cientificamente provado por Saussure, nosso referencial de estudo sobre o desmembramento dos signos e dos mistérios que os cercam.

A ideia de sistema, estrutura e estruturalismo são fiéis em Saussure e assim o é até hoje. Sendo a língua condição da fala, verificaremos na literatura se há relação entre o *som e os códigos de linguagem tecnológica* e se há, ainda, associação com o alfabeto ogham e a maneira de como ele se processa na estrutura da criação de arquitetura e de web.

Concluimos assim que no estudo da *arquitetura de software*, sendo, pois, uma arte de criação, vemos que não é preciso deixar-se desgostar por uma aridez aparente e superficial através do *if e then*. É possível transcendê-las e recriar novas e infinitas condicionais, usando-as como a possibilidade de indagação no infinito na criação. O exame atento, a análise constante de toda arquitetura, revela-nos atrativos insuspeitáveis e contribui para nos iniciar na lei geral do "belo", através da criação de *software*. Pode-se comparar

esse exercício mental à subida de uma montanha de aspecto áspero, mas do qual cada depressão do terreno contém maravilhas ocultas e que, do seu cume altivo, nos faz descobrir o conjunto harmônico das coisas que se desenvolvem sob nossos olhares através da linguagem tecnológica, respaldada, inconscientemente, no alfabeto ogâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-MOSTAFA, S., YASER, MAGDON-ISAMAIL, MALIK, LIN, HSUAN-TIEN. *Learning From Data Hardcover*
- BAUGH, Albert; CABLE, Thomas. *A history of the English language*. 4. ed. London: Routledge, 1993.
- BIRD, STEVEN, KLEIN, EWAN, LOPER, EDWARD. *Natural Language Processing with Python*.
- BISHOP M., CHRISTOPHER. *Pattern Recognition and Machine Learning* (Information Science and Statistics)
- BODMER, Frederick. *The loom of language*. New York: W. W. Norton & Company, 1944.
- BRUNOT, E.; BRUNEAU, C. *Précis de grammaire historique de la langue française*. Paris: Masson et Cie., 1969.
- CAMERON, Kenneth. *English Place-Names*. 3. ed. London: B. T. Batsford, 1977.
- CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- D'AUTERIVE, R. Grandsaignes. *Dictionnaire des racines des langues européennes*. Paris: Larousse, 1948.
- DANNING D., CHRISTOFER, SCHUETZE, HINRICH. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*.
- EVANS, ERIC. *Domain-Driven Design: Tackling Complexity in the Heart of Software*.
- FOSTER, Brian. *The changing English language*. London: Macmillan, 1968.
- GAMMA, ERICH, HELM, RICHARD, JOHNSON, RALPH, VLISSIDES, JOHN. *Design Patterns: Elements of Reusable Object-Oriented Software*
- GONZALES C., RAFAEL, WOODS E. RICHARD. *Digital Image Processing*. 3. ed.
- GREENE, David. Celtic Languages. *Encyclopaedia Britannica*. Macropaedia, 15 ed. Chicago: The University of Chicago, 1976, v. 3, p. 1064-1068.
- GREGOR, D. B. *Celtic: a comparative study*. Cambridge: Oleande Press, 1980.
- HAYWOOD, John. *Atlas of the Celtic world*. London: Rhames & Hudson, 2001.
- HOOK, J. N. *History of the English language*. New York: The Harold Press Company, 1975.
- JURAFSKY, DANIEL, MARTIN H., JAMES. *Speech and Language Processing*. 2. ed.
- KLUGE, Friedrich. *Etymologisches Wörterbuch*. 21. unveränderte Auflage. Berlin: Walter Gruyter, 1975.

- KRUTA, Venceslas. *Celtes. histoire et dictionnaire*. Des origines à la romanisation et au christianisme. Paris: Robert Laffont, 2000.
- LOCKEWOOD, W. B. *Languages of the British Isles past and present*. London: Andre Deutsch, 1975.
- McKNIGHT, George H. *The evolution of the English language: from Chaucer to the twentieth century*. New York: Dover Publications, 1956.
- MEILLET, Antoine. *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Alabama: University of Alabama Press, 1964.
- MILLS, A. D.; ROOM, Adrian. *The Oxford dictionary of placenames*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.
- PYLES, Thomas. *The origins and developments of the English language*. Second edition. New York: Harcourt-Brace Javanovich, 1964.
- REANEY, P. H. *The Origins of English Place-Names*. London: Routledge and Kegan Paul, 1960.
- ROOM, Adrian. *Bloomsbury dictionary of place names in the British Isles*. London: Bloomsbury Publishing PLC, 1988.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. *Dicionário latino-português*. 9. ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Garnier, 2006.
- SIMS-WILLIAMS, Patrick. *The Celtic inscriptions of Britain: Phonology and chronology, c. 400–1200*. Publications of the Philological Society, 37. Oxford: Blackwell, 2003.
- SMITH, A. H. *English place-names elements*, EPNES 25, 26. Cambridge: Cambridge University Press, 1956.
- SPITTAL, Jeffrey and John Field. *A reader's guide to the place-names of the United Kingdom*. Stamford: Paul Watkins, 1990.
- TRUDGILL, Peter. *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- WALTER, Henriette. *L'aventure des langues en occident: leur origine, leur hostoire, leur geographie*. Paris: Robert Laffont, 2000.
- WILLIAMS, Joseph M. *Origins of the English language: a social and linguistic history*. New York: The Free Press, 1984.

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

Com base na perspectiva dialógica, o objetivo deste minicurso é refletir acerca do letramento crítico no ensino de línguas. O discurso é uma forma de agir no mundo e sobre os outros e, por isso, ele não é neutro, mas está sempre a serviço da ideologia, determinando significados e estabelecendo relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Baseado nos pressupostos da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2004, 2006), que aborda questões de desigualdade, discriminação, identidade, diferença etc., o letramento crítico busca problematizar quais valores e representações estão presentes nos textos e quais estão excluídos (BENESCH, 2010; ALANTZIS & COPE, 2012). Nesse sentido, o gênero do discurso, enquanto manifestação social das práticas discursivas (TÍLIO, 2012), constitui uma ferramenta importante para o letramento crítico. Dessa forma, o ensino crítico de línguas pressupõe uma relação dialógica entre professor, texto e aluno a fim de desenvolver a consciência crítica dos estudantes (BAKHTIN, 2004; BENESCH, 2010; MATUSOV, 2009; PENNYCOOK, 2001).

Palavras-chave: Letramento. Ensino/Aprendizagem. Ensino de línguas. Aprendizagem de línguas.

1. Introdução

A compreensão de língua como discurso revela que o ensino de língua não pode se restringir aos aspectos linguísticos e nem levar à noção de que o texto será entendido na sua totalidade caso todos os itens lexicais forem conhecidos pelo leitor (KALANTZIS & COPE, 2012; LUKE & FREEBODY, 1997). Assim, concebendo a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006, 2013), o texto é visto como uma construção discursiva situada em um contexto sócio-histórico específico (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

Além disso, é preciso considerar as condições de produção, recepção e circulação dos textos, bem como as escolhas lexicais e gramaticais, de modalidade textual e de gênero que dependem do propósito discursivo da interação verbal, do interlocutor, da intenção comunicativa e da enunciação (BAKHTIN, 2011; KALANTZIS & COPE, 2012). Destarte, o gênero é o mediador das relações sociais, uma vez que reflete os interesses sociais das diferentes classes sociais (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, os discursos estão inscritos em regimes de poder (FOUCAULT, 2002) e são investidos ideologicamente (FIORIN, 2012). Os textos, pois, expressam um determinado ponto de vista e, por isso, nunca são desinteressados. Com efeito, o discurso é o meio pelo qual o poder e a ideologia dominante circulam no meio social (FAIRCLOUGH, 2010). Por conseguinte, cabe à escola conscientizar os estudantes acerca dessas questões.

Hooks (1994) concebe a educação como um ato performativo, ou seja, como uma prática transformadora e libertária. Nesse sentido, Garcia (2002) argumenta em favor de uma educação crítica a fim de empoderar os alunos para que possam exercer a cidadania de forma plena. Desse modo, Fairclough (1992, 2010) e Freitas (2013) propõem uma nova maneira de pensar o ensino de língua que considere a linguagem e o poder que ela exerce na sociedade e nas relações entre os atores sociais.

Nesse contexto, o letramento crítico aparece como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado (MCLAUGHLIN & DEVOGD, 2004). Ao perceber que os textos não são apenas um mero instrumento de representação da realidade, mas também a constroem, assim como os interlocutores da prática discursiva (MOITA LOPES, 2002), os estudantes serão capazes de assumir um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se críticos das ideias expressas neles.

2. *A linguística aplicada contemporânea*

Na contemporaneidade, a linguística aplicada, ao ampliar seu escopo, afastando-se da visão de aplicação de conhecimentos advindos da linguística no ensino/aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2009), volta-se a outros contextos, como a delegacia de polícia, consultório médico, mídia etc., não se restringindo à sala de aula. Assim, ao conceber a linguagem como prática social, a linguística aplicada pode ser definida como “a investigação teórica e empírica dos problemas do mundo real no qual a linguagem é uma questão central” (BRUMFIT, *apud* DAVIES & ELDER, 2004, p. 3).

Assumindo o papel crucial na vida social, a linguística aplicada enfatiza, pois, “a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana” (WERTSCH, *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 18). Dessa forma, buscando dar conta da complexidade do mundo atual, a linguística aplicada contemporânea adota uma abordagem mestiça, híbrida (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assumindo uma postura indisciplinar, ou seja, como área de estudo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, a linguística aplicada rejeita a relação dicotômica entre teoria e prática, destacando seu caráter complementar (MOITA LOPES, 2006). Necessita-se também de um outro sujeito para linguística aplicada, aquele que vive nas margens e é excluído na sociedade. Ademais, é preciso levar em conta questões de ética e poder na produção de conhecimento na linguística aplicada.

A linguística aplicada crítica emerge nesse contexto no qual se configura uma nova agenda para a linguística aplicada (PENNYCOOK, 2006). A linguística aplicada crítica caracteriza-se por

uma completa nova série de problemas e preocupações, questões como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, diferença, desejo ou a reprodução de alteridade que não haviam sido considerados até agora como preocupações relacionadas à linguística aplicada (PENNYCOOK, 2004, p. 803-804).

Destarte, a linguística aplicada crítica rompe com o positivismo e estruturalismo iluminista (PENNYCOOK, 2007) e busca estabelecer uma relação com a linguística aplicada tradicional dedicando-se a questões sociais mais amplas.

Pennycook (2006) sugere uma linguística aplicada transgressiva que inaugure um novo modelo teórico de pesquisa. Considerada uma forma de antidisciplina, a linguística aplicada transgressiva não é “um método, um conjunto de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2004, p. 803), “mas uma forma problematizadora de

pensar e fazer, não sendo somente um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico” (PENNY-COOK, 2006, p. 67).

O termo transgressivo refere-se à ação de repensar a teoria e a política tradicionais (PENNYCOOK, 2006). Além disso, “as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (JENKS, *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 74). Transgredir significa também questionar as oposições entre categorias, reconhecendo as relações de poder implicadas na categorização. Desse modo, o letramento crítico insere-se na vertente crítica da linguística aplicada, uma vez que busca problematizar questões sociais cruciais para a vida social.

3. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas

De acordo com Fabrício & Moita Lopes (2010), letramento é “uma miríade de práticas de construção de significado por meio das quais os participantes, conjuntamente, aprendem a abordar textos midiáticos, entre outros, como artefatos culturais” (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010, p. 285). Nesse sentido, o letramento é entendido como prática sociocultural (MOITA LOPES, 2013).

Kalantzis & Cope (2012), ao enfatizarem a necessidade de um ensino crítico de língua, apontam o letramento crítico como um meio para alcançar tal objetivo. A noção de letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o seu papel na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder. Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. (PENNYCOOK, 2006, p. 67)

Como afirma Pennycook (2007), o uso do termo crítico não busca apenas referir-se a uma postura crítica em relação ao pensamento canônico ocidental, mas, ao contrário, propõe uma noção de crítico como uma prática transformadora.

A definição de letramento crítico é bastante ampla, pois essa perspectiva recebeu várias influências, tais como a abordagem pós-estruturalista, a feminista, a pedagogia de Paulo Freire e as abordagens crítico-analíticas de textos (LUKE, *apud* PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, Luke & Freebody (1997) afirmam que

o letramento crítico não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 1).

No entanto, o que todas as perspectivas têm em comum é o fato de se ocuparem da relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade e ações globais/lo-cais (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004; PENNYCOOK, 2001).

Conforme Mclaughlin & Devoogd (2004),

O letramento crítico considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 15).

Nesse sentido, a questão do poder é central no letramento crítico, permitindo a conscientização crítica dos alunos e a consequente transformação social por meio da reflexão (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). A abordagem crítica do letramento busca compreender por que o autor escreveu sobre um tema específico a partir de uma determinada perspectiva, escolhendo incluir uma visão de mundo particular e excluir outras (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Desse modo, compreender os significados criticamente implica questionar por que determinadas vozes foram privilegiadas no texto e a visão de mundo que ele expressa.

A noção de voz, segundo Pennycook (2001), é útil para pensar o silenciamento e exclusão da cultura, ideias e língua daqueles marginalizados pela prática pedagógica. De fato, "voz constitui o ponto central de uma teoria crítica da educação: a concepção de voz representa os exemplos sem paralelo de autoexpressão através dos quais os alunos afirmam suas próprias identidades de classe, cultural, racial e de gênero" (GIROUX, *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 101). Dessa forma, o letramento crítico busca desafiar estruturas sociais que estabelecem desigualdades, dando voz, assim, aos grupos subordinados e oprimidos (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

O conceito de voz é essencial na perspectiva de letramento de Paulo Freire (PENNYCOOK, 2001), principal expoente da pedagogia crítica no Brasil (GARCIA, 2002). A pedagogia crítica é uma tendência que visa formar "sujeitos esclarecidos, de princípios, ativos, autorreflexivos, plenamente desenvolvidos, capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada" (GARCIA, 2002, p. 15). Tal tendência estuda as relações entre poder, saber e sujeito a fim de conscientizá-lo, educando-o para a liberdade.

Na prática crítico-pedagógica de Paulo Freire, o letramento é visto como um meio de conscientizar os sujeitos para que possam compreender que sua condição não é natural, podendo ser transformada desde que assumissem uma postura mais ativa (PENNYCOOK, 2001). Não obstante, a mera conscientização acerca das desigualdades sociais não levaria à mudança, sendo necessário o que Freire (1970), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), chamou de práxis que pode ser definida como o "ciclo de reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 16).

De acordo com Pennycook (2007),

A pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

Dessa forma, nessa perspectiva, os diferentes tipos de conhecimentos, que são legitimados e produzidos no ambiente escolar, são explorados e questionados. Tal posição enfatiza como, nas escolas e a partir delas, a construção de subjetividades, além de uma deslegitimação da cultura popular e da voz dos alunos. Consoante Kalantzis & Cope (2012), a pedagogia crítica, assim como o letramento crítico, objetivam problematizar questões sociais como injustiça social e discriminações baseadas no gênero, na sexualidade, raça, classe social etc.

Para Freire (1983), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), a linguagem e o letramento são elementos indispensáveis para a transformação social. Uma vez que a linguagem e a realidade estão dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto. Nas palavras de Freire (1970), "ao invés de aceitar passivamente a informação apresentada, leitores não devem apenas ler e entender a palavra, mas ler o mundo e entender o propósito do texto para evitar serem manipulados por

ele" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 20-21). Com efeito, os alunos serão capazes de compreender além do significado literal dos textos, considerando sua função e contexto de produção.

Ler o mundo implica tentar compreender o que o autor quer expressar com determinado significado e como estes são comunicados (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Tal posição "requer que os leitores [...] reflitam sobre os propósitos dos textos e sobre o estilo do autor" (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 21). A partir dessa perspectiva, ler significa analisar, avaliar e pensar criticamente sobre os textos. Desta feita, os alunos devem tornar-se críticos textuais, propondo significados alternativos para um mesmo texto.

Na abordagem crítica do letramento, a noção do discurso, seja oral, escrito ou multimodal, isto é, composto por diversos sistemas semióticos, como prática social exerce um papel central (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Com efeito, "o estudo crítico da linguagem [...] pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e mudar as relações de poder na sociedade", aumentando "a conscientização do modo como a linguagem contribui para o domínio de algumas pessoas sobre as outras" (FAIRCLOUGH, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 40). A conscientização, pois, constitui um meio para que se alcance a emancipação.

Estando o poder e a ideologia inscritos nas práticas discursivas, é possível concluir que a desigualdade social é refletida e construída pela linguagem (FAIRCLOUGH, *apud* PENNYCOOK, 2007). Percebe-se, assim, que a relação entre linguagem e poder é fundamental para o letramento crítico (BENESCH, 2010; KALANTZIS & COPE, 2012; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). De fato,

O poder é central para o conceito de discurso, um reconhecimento de arranjos hierárquicos, favorecendo alguns discursos e desvalorizando outros nos contextos sociais. O poder, como uma ferramenta teórica, destaca a dominação de certas práticas discursivas e a subordinação de outras, em textos, instituições e interações sociais (BENESCH, 2010, p. 112).

Nesse sentido, as práticas discursivas nas quais os sujeitos se engajam estabelecem e sustentam relações de poder, nem sempre assimétricas, mantendo a dominação de um grupo sobre o outro.

Sendo assim, o estudo da língua deve levar em consideração as condições específicas de produção dos discursos e sua função social na comunicação (CUNHA, 2008). Bakhtin (2011), afirma que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros discursivos que são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esse autor ressalta ainda que os gêneros são tão variados quanto as esferas da comunicação humana. Percebe-se, pois, a importância do contexto social no estudo e ensino da língua. Nas palavras de Tílio (2012), os gêneros são "manifestações sociais da linguagem" (TÍLIO, 2012, p. 213).

Tílio (2012) articula a teoria funcionalista da linguagem e a teoria bakhtiniana na análise dos gêneros do discurso. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), os textos, enquanto sistemas de significação complexos funcionalmente motivados, podem ser descritos com base em três metafunções: a ideacional, que dá conta do contexto situacional, a interpessoal, que considera os participantes e suas relações nas interações discursivas, além da estrutura formal dos textos e a textual, que refere-se às escolhas léxico-gramaticais dos textos. Na teoria dos gêneros de Bakhtin (2011), estes são caracterizados por três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo que se assemelham respectivamente às metafunções da linguagem. Assim, Tílio (2012) propõe as seguintes categorias para analisar os gêneros:

(I) ideacional temática, que representa e constrói experiências e a realidade social; (II) interpessoal composicional, que estabelece relações sociais e de poder entre os interlocutores da prática discursiva e textual estilística, que organiza e estrutura o discurso linguística e formalmente (TÍLIO, 2012, p. 213-4).

Destarte, a prática crítica no ensino de língua busca empoderar os alunos a fim de que possam tornar-se sujeitos reflexivos acerca das mais variadas práticas sociais (FREITAS, 2013). Assim, concebendo o conhecimento como dialogicamente construído (FREIRE, *apud* FREITAS, 2013), "o diálogo está no centro da educação empoderadora, abrindo espaço para a elaboração e o exercício do pensamento crítico" (SHOR, *apud* FREITAS, 2013, p. 29). Da mesma forma, Hooks (1994), citada por Freitas (2013), aponta o diálogo como um elemento que permite que tanto alunos quanto professores possam, ao compartilhar experiências, alcançar desenvolvimento intelectual.

4. *A perspectiva dialógica da aprendizagem*

Holquist (2002), ao estudar a obra de Bakhtin, afirma que não só a linguagem, mas também a vida e o conhecimento são dialógicos, o que tem um grande impacto para pensar o processo de ensino/aprendizagem (MATUSOV, 2009). Nesse sentido, na medida em que o significado é construído na interação social, Matusov (2009) aponta que "a educação é essencialmente dialógica" (MATUSOV, 2009, p. 1), evidenciando o papel do diálogo na aprendizagem. De fato, as relações dialógicas nas quais estão envolvidos os atores do processo pedagógico, permite que se crie um ambiente propício de aprendizagem.

O dialogismo, como teoria da aprendizagem, institui relações com base na interação das diversas vozes que constituem e atravessam os enunciados. A esse respeito, Bakhtin (2004) afirma que

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. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

A palavra, pois, adquire significado na interação mediada pela linguagem com o outro. Portanto, a construção do significado e, conseqüentemente, do conhecimento são alcançados através do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Os significados são, destarte, construídos e negociados nas interações verbais (MOITA LOPES, 2002). Desse modo, percebe-se que as interações dialógicas, ocorridas na sala de aula, são fundamentais na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o diálogo assume uma enorme relevância na aprendizagem, além de ser condição para que ela ocorra (MATUSOV, 2009). O fenômeno social da interação verbal implica uma relação dialógica entre professor e alunos e transforma a sala de aula em um espaço de produção de significados. De acordo com Bakhtin (2004), "é a partir da interação [...] que há a internalização de um saber construído com o outro" (BAKHTIN, 2004, p. 130).

Matusov (2009), ao destacar o papel do diálogo na aprendizagem dialógica, argumenta que "o diálogo é a busca por informação com os outros e originada do outro" e acrescenta que a pedagogia dialógica pode ser definida "como discurso internamente persuasivo com o qual os participantes estão buscando a verdade, a verdade não nasce nem é encontrada na cabeça de um indivíduo, ela nasce entre pessoas buscando coletivamente a verdade, no processo da sua interação dialógica" (BAKHTIN, *apud* MATUSOV, 2009, p.

116). Esse é o princípio dialógico da aprendizagem na qual os sujeitos constroem significados por meio das interações comunicativas das quais participam.

5. *Considerações finais*

Travaglia (2013) propõe a renovação do ensino de língua, rejeitando o ensino tradicional, baseado na gramática normativa, em favor de um ensino voltado para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. De fato, a prática pedagógica de alguns professores ainda centra-se em uma abordagem prescritiva da gramática. Tal abordagem baseia-se em atividades descontextualizadas e, por isso, distantes da realidade do aluno. Todavia, o desenvolvimento da ciência linguística permitiu que a educação linguística evoluísse.

Nesse sentido, a proposta de um ensino crítico de língua passou a constituir o foco do processo de ensino/aprendizagem (FAIRCLOUGH, 1992, 2010; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). A perspectiva crítica do ensino de língua, pois, concebe a língua como um instrumento de interação e um fenômeno dinâmico. Portanto, o letramento crítico, como uma abordagem de ensino, busca problematizar questões de escopo social mais amplo, destacando a relação dos discursos com domínios do poder, além de conscientizar os alunos acerca de como os textos constroem a realidade e os sujeitos engajados nas práticas discursivas (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENESCH, S. Critical praxis as materials development: responding to military recruitment on a U. S. campus. In: HARWOOD, N. (Ed.). *Language teaching materials: theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 2010).
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTTELOTTA, M. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DAVIES, A.; ELDER, C. Applied Linguistics: subject to discipline. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.
- FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar entre oscilações e desestabilizações sutis. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 2010.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2012.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Grall, 2002.

- FREITAS, M. T. de U. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí: Paco, 2013.
- GARCIA, M. M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional Grammar*. London: Hodder Arnold, 2004.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London/New York: Routledge, 2002.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacy: teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton Press, 1997.
- MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science, 2009.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. *Critical literacy: engaging students' comprehension of text*. New York: Scholastic Inc., 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TÍLIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo, Cortez, 2013.

**“O LOBO E O CORDEIRO” E “A RAPOSA E AS UVAS”:
UMA LEITURA COMPARADA –
FEDRO, ESOPPO, LA FONTAINE,
MONTEIRO LOBATO E MILLÔR FERNANDES**

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Marcos André Menezes dos Santos (UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

No minicurso, propomos focalizar algumas fábulas de Fedro e a partir da tradução dos poemas-texto deste autor, teremos por intenção compará-lo com Esopo, fabulista da Grécia antiga, com La Fontaine, fabulista francês, com Monteiro Lobato e com Millôr Fernandes, estes dois últimos da nossa literatura brasileira. Depois deste cotejo, destacaremos os pontos de contato, bem como as diferenças estilísticas entre as fábulas destes autores referidos. Analisados alguns aspectos linguísticos e estilísticos, deter-nos-emos, enfim, nos aspectos moralizantes das fábulas, analisando a forma como cada autor moraliza as suas fábulas, destacando suas semelhanças e diferenças. Vale ressaltar que nosso trabalho tem um toque de originalidade, tendo em vista que não há registros de um trabalho dessa envergadura.

Palavras-chave: Fábulas. Fedro. Esopo. La Fontaine.

1. Introdução

Este minicurso, em que trabalharemos as fábulas “O lobo e o cordeiro” e “A raposa e as uvas” dos autores Fedro, Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, é o resultado de uma bolsa de pesquisa do estágio interno complementar (EIC) do qual participei entre os anos de 2012 e 2013, enquanto cursava as graduações de latim e grego na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo diligentemente orientado pelo professor Dr. Márcio Luiz Moitinha Ribeiro.

Neste trabalho, nós nos propomos traduzir, não só do latim para o vernáculo os textos originais do fabulista latino Fedro, da Roma do I século d. C., como também, do grego para o vernáculo os dois textos supracitados do fabulista grego Esopo, do século VI a. C. A partir das fábulas desses dois autores, teremos por intenção compará-los entre si e com outros renomados fabulistas que os sucederam como La Fontaine, fabulista francês, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, estes dois últimos da nossa literatura brasileira. Dessa maneira, teremos a finalidade de destacar os pontos de contato, bem como as diferenças de estilo existentes entre eles. Uma vez analisados esses aspectos linguísticos, deter-nos-emos, enfim, nos aspectos moralizantes das fábulas, a partir do ponto de vista de cada autor. Desse modo, esta nossa pesquisa, de certa forma, torna-se inédita, tendo em vista que não há registros de um trabalho dessa envergadura.

Ressaltamos que a elaboração dessa atividade foi de suma relevância para a nossa formação acadêmica, no nível de graduação, pelo fato de ter-nos iniciado no trabalho ci-

entífico e de ter-nos concedido uma maturidade e perspicácia em termos de pesquisa, além de motivar-nos mais ainda para os estudos clássicos.

Garantimos, dessa maneira, que este trabalho muito nos contribuiu também pelo fato de ter estendido nossa vida acadêmica para além das salas de aula, dando-nos, assim, a oportunidade de atuar de uma forma mais participativa e integral daquilo que é a proposta da universidade, que busca levar os alunos a elaborar e construir os seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, foi-nos uma experiência válida, motivante e enriquecedora na nossa vida de discente, tanto por tal trabalho ter-nos oferecido suportes preciosos e firmes, como também pela sólida orientação que tivemos.

Antes, porém, de nos debruçarmos, então, sobre as mencionadas fábulas, gostaríamos de fazer um apanhado geral sobre esse gênero, tão controverso nas literaturas grega e latina.

2. *Origem das fábulas*

Manuel Aveleza, no seu livro *As Fábulas de Esopo*, escrevendo acerca da origem do gênero fábula, nos relata que ela perde-se na pré-história, podendo ser considerada uma variante do conto popular, o qual, por sua vez, deve ter nascido desde quando os homens começaram a comunicar-se verbalmente (AVELEZA, 2002, p. 31). Outros autores como Citroni *et alii*, considerarão que o gênero fábula tem origens remotas na Mesopotâmia, testemunhadas por textos sumérios do início do segundo milênio (CITRONI, *et alii*, 2006, p. 705). O autor Samuel Netto, por sua vez, informa-nos que parte do material que se encontra nos nossos primeiros fabulistas ocidentais (mais à frente conhecê-los-emos) parecem pertencer ao passado comum de relatos populares tradicionais que está nas raízes das fábulas hindus (PFROMM NETTO, 2001, p. 4.). Em síntese, pelo que esses autores nos informam, consideramos, junto com Aveleza, que a origem das fábulas se perdem na pré-história sem sabermos precisar exatamente quando.

No ocidente, por sua parte, a primeira fábula de que se tem notícia é "O Falcão e o Rouxinol", de Hesíodo (séc. VIII a.C.), que se encontra em sua obra: *Os trabalhos e os dias*. Depois, nos séculos VII e VI a. C. vários autores helênicos compuseram diversas fábulas, das quais apenas poucos fragmentos, ou notícias indiretas nos chegaram. Porém, é Esopo que será considerado o pai das fábulas, "pelo fato de ele ter sido o primeiro a utilizá-la metodicamente e com sucesso" (AVELEZA, 2002, p. 36), consoante nos aponta Aveleza. Como nos é relatado por Citroni, "não foi por acaso que a invenção da fábula foi atribuída a Esopo, um escravo estrangeiro e uma figura semilendária de portador de um tipo de sabedoria elementar dotada de uma eficácia desarmante" (CITRONI *et alii*, 2006, p. 705.). Como ainda é salientado por Citroni, "à volta de Esopo (o qual data do século VI a. C.) formara-se um vasto anedotário romanesco, e a ele se acabava por atribuir praticamente todo o patrimônio relacionado com fábulas de animais veiculadas pela sabedoria popular". Citroni ainda nos relata que "a primeira coletânea de fábulas esópicas de que há notícia foi feita por Demétrio de Falero, por volta de 300 a.C. Porém as coletâneas que sobreviveram são muito tardias, situando-se entre os séculos II e V d. C." (*Idem*, p. 705)

Quanto à presença das fábulas no ambiente latino, Ettore Paratore nos informa que "a fábula mais refinada da poesia latina é o apólogo do rato do campo e do rato da cidade, na sátira II,6 de Horácio; mas testemunhos dão-nos a entender que já na poesia arcaica latina, em Êpio e em Lucílio, tinham sido introduzidas fábulas" (PARATORE, 1983. p. 553). Paratore ainda nos fala que "o primeiro século do Império apresenta-nos um autor que foi o primeiro, na literatura latina, a fazer da fábula a sua única forma de arte; e talvez

tenha sido o primeiro de toda antiguidade clássica." (*Idem*) Paratore retrata o fabulista Fedro, que se fez poeta de fábulas, não apenas pelo desejo "de reparação moral das injustiças observadas e talvez sofridas na sua vida, mas também pelo desejo de conquistar fama escolhendo uma via não seguida há muito pelos outros poetas." (*Ibidem*)

No que se refere à origem de Fedro, tendo-se pouco conhecimento a seu respeito, sabe-se, pelo que se extrai das informações de sua obra, que ele não é latino, porém, como nos diz Marmorale, "absorveu a civilização, o espírito e a moral latina, até o ponto de se poder considerar um dos expoentes mais típicos de algumas facetas da mentalidade romana" (MARMORALE, 1974, p. 12). Assim, Fedro nasceu na Trácia, foi levado a Roma como escravo, pertencente ao imperador Augusto, sendo por esse depois libertado. Como o próprio Fedro nos fala, no título de sua obra, ele foi um liberto de Augusto. Viveu no início do séc. I d.C. Escreveu durante os reinados de Tibério e Calígula, entre os anos 14 e 41 d.C. Por ocasião do governo de Tibério, Fedro lançou seus dois primeiros livros de fábulas, que continham alusões políticas ao mau governo de Roma e à conduta condenável dos nobres. Talvez por causa dessas alusões políticas que tenha feito, foi perseguido por Serjano, principal auxiliar do imperador Tibério, pois como nos diz Zélia de Almeida Cardoso (2011, p. 119) "aludiu claramente a fatos e pessoas de sua época, o que lhe valeu o exílio". Escreveu ao todo 123 fábulas, reunidas em um número de cinco livros. Porém, como nos diz Marmorale (1974, p. 14), "a sorte de Fedro não foi grande na antiguidade", pois, nos dizeres de Paratore, dos autores ilustres posteriores a ele talvez só Marcial o tenha recordado, uma vez que Sêneca não o conheceu ou finge não tê-lo conhecido (PARATORE, 1983, p. 554). Assim, o primeiro que de fato nomeou Fedro foi Aviano, fabulista latino do século V. "Desde então, a fama de Fedro aumentava cada vez mais" (MARMORALE, 1974, p. 15.). E bastante difundidas, como nos diz Zélia Cardoso (2011, p. 119), suas fábulas serão "imitadas por escritores de várias épocas e nacionalidades".

Um desses escritores, que se inspirará em Fedro e Esopo, será o fabulista francês do século XVII, La Fontaine. Ele não foi o único da literatura fabular francesa, mas é o que mais se destaca, sendo assim o principal. Dessa forma, La Fontaine também se torna um modelo para a sua posteridade e dentre esses autores da posteridade, alguns se fizeram presentes no Brasil.

Aqui no nosso país, como nos relata Samuel Pfromm Netto (2001, p. 25), a fábula teve seus cultores desde o século XIX, e no século XX ela se inscreve quase toda no âmbito dos livros para crianças e adolescentes, com o predomínio de breves historietas em prosa. Assim, é do século XX o nosso mais famoso fabulista, Monteiro Lobato que nasceu no dia 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté e faleceu no dia 05 de julho de 1948 com problemas cardíacos.

Monteiro Lobato se envereda pelas fábulas e pelos contos depois do nascimento dos seus filhos. É a partir daí que ele percebe que faltavam boas histórias para as crianças brasileiras, pois o que havia, em geral, eram traduções de livros estrangeiros difíceis na leitura e com cenários diferentes dos nossos. Desse modo, ele inventa o Sítio do Pica-pau Amarelo em 1920 e adapta contos de fadas e clássicos da literatura. Reconta fábulas como, por exemplo, as de Esopo, de Fedro e de La Fontaine.

Também entre os séculos XX e XXI encontramos ainda Millôr Fernandes, que atuou como fabulista. Millôr nasceu em 1923, no Rio de Janeiro e faleceu também no Rio de Janeiro em março de 2012.

3. *Características das fábulas*

Mas afinal de contas, quais são as características do gênero “fábulas”?

Quem nos ajuda a conceder as características do gênero fábulas é Manuel Azeleza. Conforme ele próprio nos ensina, as fábulas são uma breve narrativa alegórica, de caráter individual, moralizante e didático (AVELEZA, 2002, p. 32). Maximiano Gonçalves (1952, p. 26) também afirma que Fedro, as fábulas têm um duplo objetivo: provocar o riso e admoestar por meio de conselhos.

Nas fábulas, os seres irracionais (animais, coisas ou objetos) contracenam entre si, pensam, sentem, agem e falam como se fossem seres humanos. Nas cenas, simbolizam situações, comportamentos, interesses, paixões e sentimentos que nem sempre podem ser focalizados diretamente, às vezes, por satirizar ou criticar pessoas ou grupos políticos.

Como nos diz Azeleza, "por vezes a fábula propõe imaginosas explicações sobre a origem de certos comportamentos, ou situações, relacionados com animais ou com coisas e objetos, assumindo, assim, intenções etiológicas." (AVELEZA, 2002, p. 32)

3.1. A fábula “A Raposa e as Uvas”

3.1.1. *De uulpe et uua (Fedro)*

Fame coacta uulpes alta in uinea
uuam adpetebat summis saliens uiribus;
quam tangere ut non potuit, discendens ait:
“nondum matura est; nolo acerbam sumere.”

Qui facere quae non possunt uerbis elevant,
adscribere hoc debunt exemplum sibi.

Coagida pela fome na alta videira, a raposa cobiçava um cacho de uvas saltando com todas as forças, como não pôde tocá-la, afastando-se disse: “ainda não está madura; não quero apanhá-la azeda”.

Aqueles que elevam pelas palavras as coisas que não podem fazer, deverão acrescentar para si este exemplo.

3.1.2. *A Raposa e as Uvas (Esopo)*

Uma raposa faminta, como acabara de ver alguns cachos de uvas pendurados de uma parreira, queria apoderar-se delas e não pôde. Retirando-se, então, disse a si mesma: “Estão verdes”.

Assim também alguns dos homens que não podem tornar-se capazes das atividades por causa da (sua) fraqueza acusam as circunstâncias.

Ἀλώπηξ καὶ βότρυς (Esopo)

Ἀλώπηξ λιμώπτουσα, ὡς ἐθεάσατο
ἀπὸ τινος ἀναδενδράδος βότρυας
κρεμαμένους, ἠβουλήθη αὐτῶν
περιγενέσθαι καὶ οὐκ ἠδύνατο
Ἀπαλλαττομένη δὲ πρὸς ἑαυτὴν εἶπεν
“Ὀμφακές εἰσιν”.

Οὕτω καὶ τῶν ἀνθρώπων ἔνιοι τῶν
πραγμάτων ἐφικέσθαι μὴ δυνάμενοι δι'
ἀσθένειαν τοῦς καιροῦς αἰπιῶνται

3.1.3.A Raposa e as Uvas (La Fontaine)

Certa raposa da Gasconha ou Normandia
 Quase morta de fome, avistou bem no alto
 De uma parreira uvas maduras,
 De casca vermelha e macia,
 Que podiam lhe dar almoço bom e farto;
 Mas disse, não podendo as alcançar:
 “Estão verdes demais, só bobo comê-las-ia.”
 Que fazer se não se queixar?

3.1.4.A Raposa e as Uvas (Monteiro Lobato)

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

– Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisso deu o vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa e pôs a farejar...

Quem desdenha quer comprar.

3.1.5.A Raposa e as Uvas (Millôr Fernandes)

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes". E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A frustração é uma forma de julgamento tão boa quanto qualquer outra.

3.1.5.1. Pontos em comum

Todos os autores por nós estudados apresentam as mesmas estruturas: a fábula é encenada por um ser irracional, a raposa, onde ela pensa, sente, age e fala como se fosse um ser humano. Fazendo uso desse recurso, a fábula satiriza ou explica determinados comportamentos e sentimentos humanos.

3.1.5.2. Diferenças de estilo

Em Esopo, como em La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes a fome da raposa é apresentada como um adjetivo. A raposa se encontrava faminta (Esopo), quase morta de fome (La Fontaine), esfaimada (Monteiro Lobato) e esfomeada e gulosa (Millôr

Fernandes). Em Fedro, porém, a fome da raposa é como que personificada pelo uso do agente da passiva. A raposa não tem fome, ela é coagida pela fome.

Esopo, Fedro e La Fontaine são mais sucintos e diretos, apresentando a mesma estrutura na fábula, com leves acréscimos em um ou outro: a raposa faminta, quase morta de fome ou coagida pela fome vê as uvas, as deseja, não as pode alcançar e inventando uma desculpa vai embora.

Já Monteiro Lobato e Millôr Fernandes acrescentam elementos a mais em suas fábulas, além de que as raposas deles são mais persistentes em seus objetivos.

La Fontaine situa sua raposa, ela é da Gasconha ou Normandia, não é de um lugar indefinido, como a raposa também apresenta-se indefinida (certa raposa).

Monteiro Lobato faz uso de diminutivos como quem de fato está dirigindo-se a crianças: a parreira é “carregadinha”, os cachos são lindos cachos maduros, e, ao cair da folha, a raposa ouve um “barulhinho”. Há, em Monteiro Lobato uma seleção vocabular um tanto quanto coloquial: os cachos maduros são coisa de fazer vir água à boca; o bicho é matreiro e as uvas são verdes que só pra cachorro.

Millôr Fernandes define sua raposa, não é uma ou certa raposa, mas é a raposa. Seu lugar é o deserto onde há um precipício de perder de vista. Sua raposa, diferentemente, das dos outros autores consegue seu objetivo, mas se frustra ao constatar que realmente as uvas estavam verdes. Ela parece ser a mais humana das raposas: olha, vê, arma o salto, retesa o corpo, salta, descansa, encolhe mais o corpo, não consegue o objetivo, desiste, tem raiva, empurra a pedra, estica a pata, consegue o objetivo, coloca as uvas na boca e se frustra: "Realmente estavam muito verdes."

3.1.5.3. Aspectos moralizantes

Na moral de cada autor está presente, sobretudo, a explicação de certos comportamentos humanos. Assim, Esopo, por exemplo, explica que os que acusam as circunstâncias o fazem porque não são capazes de fazer suas atividades. Fedro, por sua vez, é mais satírico, dizendo que os que elevam pelas palavras as coisas que não podem fazer, deverão acrescentar este exemplo para si. Satíricos também são os outros autores La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, e este também faz uso da ironia.

3.2. A fábula “O Lobo e o Cordeiro”

3.2.1. Pontos em comum

Em todos os autores, que escreveram a fábula homônima: “O lobo e o cordeiro”, podemos afirmar que a estrutura é similar: presença de animais, de seres irracionais, que pensam, sentem, agem e falam, como se fossem seres humanos. Dessa maneira, a escolha dos animais é significativa para o aspecto moralizante pretendido, no intuito de ensinarmos que o lobo simboliza a força e o poder, ao passo que o cordeiro reflete a fragilidade, a inocência e a pureza de vida e de coração.

Assim, valendo-se desses animais, cada autor vai procurar explicar certos comportamentos ou sentimentos humanos, ou mesmo, satirizar certos grupos políticos da época, que utilizam do seu poder para oprimir os mais fracos. Vale ressaltar que, por causa dessa relação entre força e fraqueza, presente nesses animais, em torno dos quais foram criados alguns provérbios, tais como: “Ele é um lobo em pele de cordeiro”, para dizer, acerca da

falsidade de uma pessoa; ou o tão conhecido: “Como um cordeiro no meio de lobos”, para se referir àquelas pessoas que se encontram no meio de perigos.

3.2.2. *Estilo de cada autor*

3.2.2.1. Phaedrus

Lupus et Agnus

Ad rivum eundem lupus et agnus venerant siti compulsi; superior stabat lupus longeque inferior agnus. Tunc foce improba latro incitatus iurgii causam intulit. “Quare”, inquit, “turbulentam fecisti mihi aquam bibenti?” Laniger contra timens: “Qui possum, quaeso, facere quod quereris, lupe? A te decurrit ad meos haustus liquor”. Repulsus ille veritatis viribus: “Ante hos sex menses male” ait “dixisti mihi”. Respondit agnus: “Equidem natus non eram”. “Pater hercle tuus” ille inquit “male dixit mihi”; atque ita correptum lacerat, iniusta nece.

Haec propter illos scripta est homines fabula, Qui fictis causis innocentes opprimunt.

Fedro

O Lobo e o Cordeiro

Para o mesmo rio, o lobo e o cordeiro tinham vindo impelidos pela sede. Mais acima, de pé, estava o lobo, e muito mais abaixo o cordeiro. Então o ladrão incitado pela goela ímproba apresentou a causa do litígio. “Por que”, diz, “fizeste turva a água, a mim que bebo?” O Lanígero, de outra parte, temendo perguntou: “Como posso fazer o que te queixas, ó lobo? O líquido decorre de ti para os meus goles”. Aquele repellido pelas forças da verdade disse: “Antes destes seis meses falaste mal de mim”. O cordeiro respondeu: “Na verdade, eu não tinha nascido”. Aquele disse, “Por Hércules! Teu pai falou mal de mim”; e assim dilacera o arrebatado com morte injusta.

Esta fábula foi escrita por causa daqueles homens que oprimem os inocentes com causas inventadas.

Em Fedro, inicialmente, ressaltamos o fato de que ele já inicia a fábula com uma ideia de rivalidade entre o lobo e o cordeiro. O autor diz que eles vêm *Ad rivum eundem* (ao mesmo rio). Com efeito, é desse *rivum* (riacho) que temos em português, por exemplo, rival, rivalidade e seus derivados.

Nessa relação entre o lobo e do cordeiro, o primeiro está na parte superior e o cordeiro, de longe, está na parte inferior. Com isso, podemos constatar que o fabulista propositalmente faz uso das palavras *superior* e *inferior*, que no português vieram com a mesma estrutura linguística, nelas já implicitamente configura-se essa ideia de poder, de quem está mais acima e de quem está mais abaixo. Assim, o autor não está apenas fazendo a descrição de um espaço geográfico, mas está querendo dizer que essa é a relação existencial que esses dois animais têm entre si. O lobo é superior, o cordeiro, inferior. E é nessa condição de superioridade que o lobo vai oprimir o cordeiro, primeiro por meio de palavras mentirosas e depois dilacera-o de forma violenta e de uma morte injusta.

3.2.2.2. Esopo

Λύκος και Ἄρην.

Λύκος θεασάμενος ἄρνα ἀπό πινος ποταμοῦ πίνοντα, τοῦτον ἐβουλήθη μετά πινος εὐλόγου αἰτίας καταθoinήσασθαι. θιόπερ στάς ἀνωτέρω ἠπιᾶτο αὐτὸν ὡς θολοῦντα τὸ ὕδωρ καὶ πιεῖν αὐτὸν μὴ ἐῶντα. Τοῦ δὲ λέγοντος ὡς ἄκροισ τοῖς χεῖλεσι πίνει καὶ ἄλλως οὐ δυνατόν κατωτέρω ἐσῶτα ἐπάνω τὰράσσειν τὸ ὕδωρ, ὁ λύκος ἀποτυχῶν ταύτης τῆς αἰτίας ἔφη· «Ἄλλὰ πέρυσι τὸν πατέρα μου ἐλοιδόρησας.» Εἰπόντος δὲ ἐκείνου

μηδὲ τότε γεγενῆσθαι, ὁ λύκος ἔφη πρὸς αὐτόν· «Ἐὰν σὺ ἀπολογιῶν εὐπορήῃς, ἐγὼ σε οὐχ ἦπτον κατέδομαι.»

Ὁ λόγος δηλοῖ ὅτι οἷα ἡ πρόθεσις ἐστὶν ἀδικεῖν, παρ' αὐτοῖς οὐδὲ δικαία ἀπολογία ἰσχύει.

Esopo

Um Lobo e um Cordeiro

Um lobo, ao ver um cordeiro que bebia num rio, quis devorá-lo com uma causa pautada na razão. Por isso, ainda que estando do lado de cima, acusa o cordeiro de estar turvando a água, e impedindo-o de bebê-la. Tendo respondido, o cordeiro diz que bebia com a ponta do focinho e que, além disso, estando na parte de baixo, ele não podia turvar a água da parte de cima. O lobo, não conseguindo este seu intento diz: “Mas no ano passado tu insultaste o meu pai”. Quando aquele cordeiro falou que naquele tempo ainda não tinha nascido, o lobo disse: “embora tu consigas te defender, eu não deixarei de te devorar”.

O discurso mostra que diante daqueles cujo plano é praticar a injustiça, nem uma defesa justa se mantém.

No que diz respeito a Esopo, este autor não apresenta uma ideia de rivalidade em sua fábula, tal como o fez Fedro, tendo em vista que não é essa a relação proporcionada pela preposição ὑπό mais o genitivo τινος ποταμοῦ, que, pelo contrário está indicando o lugar de onde o lobo bebia: ὑπό τινος ποταμοῦ (de um certo rio). Com efeito, nesta fábula o lobo deseja mostrar-se superior, e assim busca valer-se da razão, para que pudesse conseguir o seu escopo de devorar o cordeiro. O lobo procurava uma causa baseada na razão. Desse modo, Esopo estrutura de tal forma a sua fábula defendendo a ideia de que quando alguém já tiver pensado em praticar um plano injusto, mesmo que o outro apresente argumentos razoáveis, o primeiro faz prevalecer a sua vontade. É assim que o lobo aparece. Desde o início ele já quer devorar o cordeiro (*quis devorá-lo*), por isso o acusa sem fundamentos, e mesmo o cordeiro conseguindo se defender, o lobo faz prevalecer a sua vontade.

3.2.2.3. Jean de la Fontaine

O Lobo e o Cordeiro

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

– Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo – disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

– Senhor – respondeu o cordeiro – não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

– Você agita a água – continuou o lobo ameaçador – e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

– Não pode – respondeu o cordeiro – no ano passado eu ainda não tinha nascido.

O lobo pensou um pouco e disse:

– se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

– Eu não tenho irmão – disse o cordeiro – sou filho único.

– Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue.

Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor.

O fabulista francês coloca essa ideia do mais forte em sua fábula, na qual o lobo acaba prevalecendo, para dizer, desse modo, que o mais poderoso sempre acha uma forma para que a sua razão seja a melhor. Assim, nessa mesma relação de força e poder, por mais que o cordeiro de La Fontaine tentasse argumentar, defender a sua causa e se mostrar inocente, o lobo, por sua vez já está decidido: ele “que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome”, está totalmente convencido de que é com aquele frágil cordeiro que ele se alimentará. Para isso, tendo inventado todas as possíveis causas e mentiras, traz consigo uma certeza da qual ele próprio se convence: “É preciso que eu me vingue”, e, então, agarra com os dentes aquele que em si é só inocência.

3.2.2.4. Monteiro Lobato

O Lobo e o Cordeiro

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

– Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E – *nhoc!* – sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.

Em Monteiro Lobato, continua a mesma relação de poder. No entanto, percebemos nitidamente que Lobato está se dirigindo a crianças. Depois que os seus filhos nasceram, Lobato viu que faltavam boas histórias para as crianças brasileiras, então, resolveu adaptar e recontar as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine. Desse modo, tendo em vista o seu público alvo, é perceptível na sua fábula recursos como o uso dos diminutivos, bem próximos da linguagem pueril: *cordeirinho*, *pobrezinho*; percebe-se, de fato, uma linguagem mais coloquial, como que em tom de conversa: *de horrendo aspecto*, *arreganhando os dentes*, *mas não deu o rabo a torcer*, e o uso da onomatopéia: *nhoc*.

3.2.2.5. Millôr Fernandes

O Lobo e o Cordeiro

Estava o cordeirinho bebendo água, quando viu refletida no rio a sombra do lobo. Estremeceu, ao mesmo tempo que ouvia a voz cavernosa: “Vais pagar com a vida o teu miserável crime”. “Que crime?” – perguntou o cordeirinho tentando ganhar tempo, pois já sabia que com o lobo não adianta argumentar. “O crime de sujar a água que bebo.” “Mas como sujar a água que bebes se sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda?” – indagou o cordeirinho. “Por mais limpo que esteja um cordeiro é sempre sujo para um lobo” – retrucou dialeticamente o lobo. “E vice-versa” – pensou o cordeirinho, mas disse apenas: “Como posso sujar a sua água se estou abaixo da corrente?”. “Pois se não foi você foi seu pai, foi sua mãe ou qualquer outro ancestral e vou comê-lo de qualquer maneira, pois, como rezam os livros de lobologia, eu só me alimento de carne de cordeiro” – finalizou o lobo preparando-se para devorar o cordeirinho. “*Ein moment! Ein moment!*” – gritou o cordeirinho traçando o seu alemão kantiano. “Dou-lhe toda razão, mas faça-me uma proposta: se me deixar livre atrairei pra cá todo o rebanho.” “Chega de conversa” – disse o lobo. “Vou comê-lo, e está acabado.” “Espera aí” – falou firme o cordeiro. “Isto não é ético. Eu tenho, pelo menos, direito a três perguntas.” “Está bem” – cedeu o lobo, irritado com a lembrança do código milenar da jungle. “Qual é o animal mais estúpido do mundo?” “O homem casado” – respondeu prontamente o cordeiro. “Muito bem, muito bem!” – disse logo o lobo, logo refreando, envergonhado, o súbito entusiasmo. “Outra: a zebra é um animal branco de listas pretas ou um animal preto de listas brancas?” “Um animal sem cor pintado de preto e branco para não passar por burro” – respondeu o cordeirinho. “Perfeito!” – disse o lobo, engolindo a seco. “Agora, por último, diga uma frase de Bernard Shaw.” “Vai haver eleições em 66” – respondeu logo o cordeirinho, mal podendo conter o riso. “Muito bem, muito certo, você escapou!” – deu-se o lobo por vencido. E já ia se preparando para devorar o cordeiro quando apareceu o caçador e o esquartejou.

MORAL: QUANDO O LOBO TEM FOME NÃO DEVE SE METER EM FILOSOFIAS.

Millôr Fernandes, por fim, de certa forma satiriza a fábula tradicional.

Ao contrário dos demais autores, Millôr narra a fábula, a partir da experiência do cordeiro: este aparece como superior ao lobo. Desse modo, no final não será a força física que vai sair vencedora, mas sim a força da palavra e do argumento do cordeiro, que soube ludibriar o lobo de tal forma que ganhou tempo até a chegada do caçador que esquartejou o lobo. O cordeiro de Millôr é mais esperto que o lobo, pois, com frequência, o lanígero caçador daquele que, em tese, seria o mais forte. Diferentemente dos outros autores, Millôr concede um tom mais humorístico à sua fábula, o que é característico deste autor.

4. Aspectos moralizantes das fábulas

De uma forma geral, as fábulas procuraram mostrar, sobretudo, como os mais fortes, e os que estão em uma condição de superioridade impõem a sua força sobre os mais fracos. E inclusive, eles são até capazes de inventar motivos para oprimir esses inocentes (Cf. em Fedro e em La Fontaine). De tal forma que quando se decidem a praticar o seu objetivo, não há argumentos que os façam mudar de ideia (Cf. Esopo e Lobato).

Por outro lado, uma das fábulas analisadas ilustra-nos que o uso da força também é feito por meio da habilidade com as palavras, por meio dos sofismas e ardis, que são capazes de enganar, de persuadir ao outro, como configura-se na fábula do cordeiro, de Millôr Fernandes: o lanígero procurou ganhar tempo (quando percebeu que não adiantaria argumentar com o lobo) e conseguiu tal escopo por meio da esperteza.

Esse tema, do forte que oprime o fraco, foi uma das críticas que sempre se fez presente em nosso autor, Fedro. Ele passou por essa experiência de ter sido um escravo, e por isso ficou com o espírito aguçado para criticar os ricos e poderosos. E, às vezes, era-

lhes alvo de certo preconceito. Ele sempre “os via com desconfiança, com antipatia ou com desprezo”²⁸, como nos diz Ernesto Faria.

Sabemos que Fedro escreveu durante os governos de Calígula e Tibério, entre os anos 14 d. C. e 41 d. C. Por ocasião do governo de Tibério, o fabulista Fedro lançou os dois primeiros livros, que continham alusões políticas ao mau governo de Roma. Encontra-se no primeiro livro a fábula “*O lobo e o cordeiro*”. Quiçá, por causa de algumas dessas alusões, foi perseguido por Serjano, principal auxiliar do imperador Tibério.

Fedro escreveu ao todo 123 fábulas, divididas em 5 livros, e certamente foi o mais ilustre fabulista latino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELEZA, Manuel. *As fábulas de Esopo*. Rio de Janeiro: Thex, 2002.
- CARDOSO, Zelia de Almeida. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CHAGAL, Marc. *Fábulas de la Fontaine*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- CITRONI, M. et alii. *Literatura de Roma antiga*. Lisboa: Caloluste Gulbenkian, 2006.
- FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.
- FERNADES, Millôr. *100 fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Tradução das fábulas de Fedro*. Rio de Janeiro: H. Antunes, 1952.
- <http://www.thelatinlibrary.com>
- <http://www.e-biografias.net>
- <http://www.macricopia.com.br/analise-e-comentarios-sobre-a-fabula-de-fedro-o-lobo-e-o-cordeiro/>
- LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2012.
- MARMORALE, Enzo V. *História da literatura latina II*. Lisboa: Estúdios Cor, 1974.
- PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Trad.: Manuel Losa, S. J., 13. ed. Lisboa: Caloluste Gulbenkian, 1983.
- PFROMM NETTO, Samuel. De Esopo e Fedro aos Muppets: A trajetória da fábula. In: FEDRO. *Fábulas*. Trad.: Antônio Inácio de Mesquita Neves. Campinas: Átomo/PNA, 2001.
- PHÈDRE. *Fables*. Texto estabelecido e traduzido por Alice Bredot. Paris: Les Belles Lettres, 2009.

²⁸ FARIA, Ernesto. *Introdução à Didática do Latim*. Livraria Acadêmica: Rio de Janeiro, 1959, p. 267.

**PROCEDIMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO:
A CRIAÇÃO DO ESPAÇO COMUM
PARTILHADO PELOS INTERLOCUTORES.**

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns procedimentos de contextualização ou criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores, em matérias publicadas em edições recentes de revistas semanais. O trabalho é constituído por duas partes: na primeira, expõe-se a evolução da noção de contexto, à luz da trajetória da linguística textual; na segunda, apresentam-se alguns exemplos representativos de processos de contextualização.

Palavras-chave: Contextualização. Espaço comum partilhado. Linguística textual.

1. A evolução do conceito de contexto

No decurso dos estudos do texto, verificou-se a evolução nos sentidos de texto e contexto, correspondente às etapas sucessivas do desenvolvimento das teorias do texto.

A primeira fase dessa evolução são as análises transfrásticas, que consideram o texto unicamente uma sequência de enunciados bem formados e concatenados entre si. Nesse período, valorizaram-se, sobretudo, a estrutura textual (as partes do texto), os elementos que retomam o já mencionado (correferência ou anáfora) e a conexão entre as frases e as partes do texto (sequenciação). Outros temas recorrentes nos trabalhos dessas que são o emprego dos artigos definidos e indefinidos (correspondente ao binômio dado/novo) e a correlação dos tempos verbais.

Nessa primeira fase, adotava-se para o estudo do texto, o método ascendente (da frase para o texto) e o texto ainda não é considerado uma unidade dotada de sentido. Por esse motivo, a noção de contexto é limitada, e corresponde àquilo que posteriormente foi designada por *co-texto*, ou seja, a série de enunciados anteriores ou posteriores em relação a um enunciado ou a um dado termo.

A segunda fase da trajetória dos estudos do texto consiste nas gramáticas do texto, desenvolvidas principalmente (mas não exclusivamente) por autores de formação gerativa. Esses autores consideravam o texto uma unidade superior a sentença e, assim, tinham por objetivo construir gramáticas textuais paralelas às gramáticas da frase, a partir de uma estrutura de base e regras de transformação.

O pressuposto básico das gramáticas de texto é o fato de que as falantes de uma dada língua possuem uma competência textual análoga à competência frasal estabelecida por Chomsky. Essa competência permitiria ao falante: a) diferenciar entre textos e simples sequências de enunciados; b) distinguir textos completos e textos incompletos; c)

efetuar operações variadas em relação aos textos: resumo, paráfrase, atribuição de um título.

Outro postulado das gramáticas de texto é a consideração de que o texto constitui o signo linguístico primário e é uma entidade autônoma e a unidade hierarquicamente mais elevada. Com base nessas considerações, abandonou-se o método ascendente (da frase para o texto), e passou-se a tratar as partes do texto como signos primários. E se o texto é a unidade mais elevada, a segmentação e a classificação das partes só poderá ser efetuada em função da unidade maior. Cabe lembrar, a esse respeito, que o texto constitui uma unidade significativa em si, e não uma cadeia de elementos significativos justapostos.

No segundo momento dessa trajetória, o texto é definido como a estrutura mais elevada e possui uma macroestrutura temático-semântica global. Essa macroestrutura abrange o componente semântico, o uso, as interpretações extensionais do mundo e a inserção do texto no contexto. Nesse caso, pode-se admitir que o contexto flui do próprio texto, que é inserido numa dada situação comunicativa. Para as gramáticas de texto, o contexto consiste na situação imediata de comunicação.

Depois de os estudiosos terem-se dedicado à elaboração de um modelo gerativo do texto, ocorreu um novo movimento, que foi denominado por Koch (2004, p. 133) a *virada pragmática*. Nesse momento, o foco passou a ser o uso da língua em situações específicas e, a partir dele, o estudo das conexões entre o texto e o contexto comunicativo e situacional. Nesse estudo, o ponto de partida é sempre o texto, encarado como processo comunicativo central, e elemento básico do jogo de atuação comunicativa.

Segundo a perspectiva pragmática, a língua deixa de ser considerada um sistema autônomo de signos denotativos, mas uma forma de ação e atuação sobre o outro. As ações verbais são finalisticamente orientadas e originam-se a partir de um plano ou estratégia de ação, de modo que o texto passa a abranger, ao lado do componente sintático-semântico, os fatores pragmáticos e contextuais.

A incorporação dos fatores pragmáticos e contextuais trouxe, por tabela, uma nova orientação nos estudos do texto, abordagem procedimental. Segundo essa orientação, toda ação resulta de processos cognitivos, pois quem age (mesmo que se trate de uma ação elementar) sempre parte de modelos mentais de operações e de seus tipos. No caso da produção textual (atividade cognitiva complexa), ocorre a ativação simultânea de múltiplos saberes representados na memória e que necessitam ser ativados para que a operação seja bem sucedida. Heinemann e Viehweger (1991) mencionam quatro sistemas que contribuem para o processamento textual: o linguístico (léxico e gramatical), o enciclopédico (conhecimento de mundo), o sociointeracional (a língua como forma de ação), o textual (acerca de estruturas ou modelos textuais). Essas esferas de conhecimento atuam conjuntamente e conciliam as características dos usuários da língua e o respectivo conhecimento do mundo com as normas de atuação social e as características dos tipos e gêneros textuais.

Foi exatamente a preocupação com a atividade que encaminhou os pesquisadores à etapa mais recente do desenvolvimento dos estudos do texto: a perspectiva sociointeracionista e cognitiva. Nessa nova vertente, rompe-se a barreira entre os fenômenos internos à mente e aqueles a ela externos, numa visão extensional que coloca em pé de igualdade os processos cognitivos que acontecem nos indivíduos e aqueles que ocorrem no mundo e na sociedade, sempre em face de outros seres humanos. Aliás, nenhuma ação (nem mesmo as mais elementares) constitui ações isoladas, pois todas elas resultam da interação das várias ações.

A cognição passa a ser considerada um fenômeno situado e atividade linguística (considerada a partir da perspectiva interacional) constitui uma forma de realizar ações conjuntas e compartilhar conhecimentos. Essas ações, mais que ações individuais de sujeitos autônomos, “são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar em que a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH, 2004, p. 31).

Nessa fase da trajetória dos estudos do texto, ampliam-se as noções de texto e contexto. O texto é visto como um processo dinâmico de atuação sobre o outro e criação de sentidos, e em sua [do texto] elaboração convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Acompanhando o alargamento do sentido do texto, o contexto passa ser considerado o entorno sócio-histórico-cultural partilhado (ainda que parcialmente) pelos membros de uma dada comunidade. O contexto é também a própria interação na qual os sujeitos históricos e sociais estão engajados.

Veja-se o esquema a seguir:

	Texto	Contexto
1. Análises transfrás-ticas.	1. Série de enunciados bem formados e ligados entre si.	1. Cotexto: série de enunciados anteriores ou posteriores a uma dada palavra ou frase.
2. Gramáticas de texto.	2. Unidade linguística mais elevada, dotada de sentido e gerada a partir da competência do falante.	2. Situação enunciativa.
3. Linguística textual/teorias do texto.	3. Processo dinâmico de atuação sobre o outro, resultante de ações linguísticas, cognitivas e sociais.	3. Entorno sócio- histórico-social comum aos membros de uma comunidade; a própria interação.

2. Procedimentos de contextualização

São explicitados a seguir os procedimentos mais frequentes de contextualização, para que se compreenda como ocorre a formação do contexto comum partilhado pelos interlocutores.

2.1. Contextualização associada à introdução dos textos

Em alguns casos, verifica-se que o autor revela a preocupação em situar o assunto já no início do texto. Esse procedimento tem a finalidade de conduzir o leitor ao assunto tratado e apresentar o modo como ele [o assunto] será considerado. Esse procedimento pode assumir várias feições:

- a) *Apresentação de acontecimentos atuais ou passados, para situar o assunto tratado.*

Neste texto, o primeiro parágrafo introduz o assunto (a inadimplência da Argentina), por meio de alusões às crises anteriores e à situação atual. O leitor, assim, pode compreender a dificuldade em efetuar o pagamento, por causa da existência de credores internacionais que não aderiram à renegociação. Essa é a informação inicial, à qual se somam outras informações a respeito do processo judicial que está a travar a solução do problema. Trata-se, pois, de uma ancoragem absolutamente necessária à compreensão do assunto da matéria.

Ex. (01):

Rumo ao Calote:

Sem acordo com credores, a Argentina está a um passo da oitava moratória internacional de sua longa história de calotes. Quem sofre mais, como sempre, é o povo pobre.

O plano argentino de retornar ao mercado internacional de crédito está prestes a naufragar. Nesta quarta-feira, 30, vence o prazo já prorrogado para o pagamento de uma parcela de sua dívida com credores que aceitaram os termos da renegociação de 2005 e 2010 – ainda uma herança da crise de 2001, quando o país, mergulhado no caos financeiro, chegou a ser governado por cinco presidentes num espaço de duas semanas. Se não pagar o devido, a Argentina dará mais um calote, o oitavo de sua história. Não que o governo de Cristina Kirchner, desta vez, não tenha dinheiro (ainda que ele esteja contado): está impossibilitado de fazer o pagamento, a não ser que consiga um acordo com os credores que não aderiram à renegociação, segundo ordenou o juiz americano Thomas Griesa.

A imensa maioria dos credores argentinos (93%) aceitou os termos da renegociação, o que representou uma perda superior a 70% nos valores originais. Outros investidores, entretanto, decidiram recorrer à Justiça americana para reaver os valores integrais. Depois de anos de disputa, o processo movido por fundos de investidores chegou a um desfecho no mês passado. De acordo com Griesa, a Argentina deve pagar os valores na íntegra, sem o desconto acertado na renegociação. Os vitoriosos são fundos especializados em comprar papéis extremamente desvalorizados, na bacia das almas, com a estratégia de faturar alto mais adiante. São os chamados “fundos abutres”. É o caso do NML Capital, do bilionário investidor americano Paul Singer. (*Veja*, 30/7/14)

Veja-se também o texto a seguir:

Ex. (02):

O bom e o mau humor:

Quando tudo ia bem na Copa e com a seleção, Dilma capitalizou o momento a favor – e deu certo. Agora ela tenta se isolar do azedume geral provocado pelos 7 a 1 no Mineirão. Vai dar certo?

Foi a maior goleada registrada em uma semifinal em vinte edições de Copa do Mundo. Foi a maior derrota sofrida pela seleção brasileira, a única pentacampeã mundial, em seus 100 anos de história. Fora de campo, foi o mais duro golpe no plano de Dilma Rousseff de transformar a competição numa importante bandeira da campanha à reeleição. Com a divulgação de dados negativos na economia, como a previsão de nova goleada da inflação (6% ao ano) sobre o crescimento econômico (1% ao ano), a presidente apostava na satisfação com a Copa e no sucesso do Brasil no torneio para neutralizar o clima de mau humor reinante na população e crescer nas pesquisas de intenção de voto. Durante três semanas, esse plano deu certo. A aprovação à organização do evento e à mandatária subiu, assim como o otimismo no Palácio do Planalto. Assessores presidenciais já vislumbravam Dilma, no Maracanã, entregando o troféu do hexa ao capitão Thiago Silva. Seria o prenúncio da coroação nas urnas. Faltou combinar com os alemães. Ao vencer por 7 a 1, eles impuseram uma sensação de ressaca aos brasileiros, reduziram a euforia com a Copa e atrapalharam o projeto de poder do PT, revertendo uma sonhada perspectiva de lucro num temor real de prejuízo eleitoral.

Encomendada pelo governo, uma pesquisa telefônica realizada nas 24 horas seguintes à eliminação do Brasil dá uma idéia do potencial de dano na popularidade de Dilma. O número de entrevistados que concordam que o Brasil “sabe organizar um evento” ou “é um país importante para o mundo” caiu 7 pontos percentuais. Ou seja, cada gol marcado por Müller, Kroos e companhia reduziu em 1 ponto percentual a avaliação positiva que beneficiava o governo. A queda foi um pouco mais acentuada quando os entrevistados responderam sobre o “orgulho de ser brasileiro” e se esta é “a mais alegre das Copas”. Nesses casos, a redução foi de 8 e 9 pontos, respectivamente. “Embora a Copa não tenha terminado, creio que o resultado respingar, sim, na presidente. Seu envolvimento com a seleção foi um exagero de marketing. Dilma tem um perfil burocrata, nunca se mostrou interessada em futebol”, diz o filósofo Roberto Romano. “Associar sua imagem à Copa foi algo nitidamente feito com objetivo eleitoral. Quanto ao PT, o partido imaginava que o hexa acobertaria os problemas na economia, mas não considerou que alegrias como essa são um analgésico de curta duração”, acrescenta. (*Veja*, 16/7/14)

No texto anterior, associa-se a contundente vitória alemã sobre a seleção brasileira a alguns dados negativos na esfera econômica à queda na popularidade da “presidenta” Dilma. É uma forma eficaz de introduzir os dados, uma vez que a matéria foi publicada logo após o encerramento da Copa. Além disso, a alusão a dados negativos também contribui para criar a atmosfera que anuncia um segundo semestre pouco alvissareiro.

b) *Menção a exemplos*

Ex. (03):

No exemplo a seguir, empregam-se dois exemplos para introduzir a força do futebol alemão e o surgimento do novo nacionalismo alemão:

No quente verão da capital alemã, oitenta crianças entre 9 e 13 anos aproveitam as férias escolares para jogar futebol. Passam sete horas por dia com a bola em aulas de passe, drible e chute a gol. A atividade, que acontece em uma pequena escolinha de futebol, tem lista de espera e é apoiada pela Associação Alemã de Futebol (DFB, na sigla em alemão), o equivalente à Confederação Brasileira de Futebol. “No passado, os meninos que treinavam aqui vestiam o uniforme da seleção brasileira e o de times espanhóis e ingleses. Agora, a maioria usa camisas da seleção nacional e das equipes locais”, diz o treinador Adrian Schedlinski. Em Munique, a 585 quilômetros da capital, outro grupo de meninos não se intimida com a chuva torrencial do fim da tarde no centro de treinamento do Bayern, o atual campeão do mundo. Cumprem com afinco todas as ordens do treinador ao longo de duas horas. “Não cancelamos aulas por causa do mau tempo, e o comprometimento deles é sempre total”, diz o treinador alemão Heiko Vogel. As cenas captadas pela reportagem de VEJA mostram com clareza aquilo que o mundo constatou nos jogos da última Copa do Mundo: a Alemanha é o novo país do futebol. O epíteto que antes era automaticamente associado ao Brasil por sua fatura de craques e de títulos mundiais mudou de dono. As seguidas vitórias que os alemães obtiveram nos estádios brasileiros têm ao menos duas explicações. A primeira é o elevado investimento no treinamento de crianças e jovens nos últimos catorze anos. A segunda está na transferência, que ocorreu de forma natural, das melhores qualidades da nação para dentro dos campos. Os jovens alemães são tão ou mais eficientes que seus pais, mas já não padecem daquela inação provocada pelo sentimento de culpa decorrente dos crimes cometidos nas duas grandes guerras do passado. São orgulhosos de seu país, que exporta bens de alta tecnologia e também um modelo de democracia rica e bem-sucedida, baseada em uma sociedade diversificada que valoriza o interesse coletivo.

É uma relação de ida e volta. Da mesma maneira que o país investiu no futebol, o esporte também deu sua contribuição. Nas últimas semanas, a bandeira com as listras preta, vermelha e amarela voltou a ser hasteada em carros e janelas. Para muitas crianças, a imagem está mais associada ao futebol do que ao país. Tais demonstrações não eram frequentes até bem pouco tempo atrás. “Havia a preocupação de que qualquer sinal de patriotismo poderia representar uma volta ao chauvinismo do III Reich. Isso não existe mais”, diz o historiador Arnd Bauerkämper, da Universidade Livre de Berlim. Quando a ameaça parece voltar à tona, é mais pela dor de cotovelo daqueles que não conseguem obter as mesmas conquistas. Não há como acusar os alemães de ignorarem ou esconderem seu passado. “Desde o início dos anos 1970, a história é um tema central no currículo de todas as escolas. Há um material didático de alta qualidade, que facilita a construção de uma consciência nos alunos”, diz o especialista em estudos alemães Rüdiger Görner, professor da Universidade de Londres. (Veja, 30/7/14)

O autor do texto parte do exemplo de duas escolas de futebol, uma em Berlim, outra em Munique, para mostrar como a Alemanha se tornou o país do futebol. Além disso, esses exemplos também permitem compreender como surgiu o novo nacionalismo alemão, que já não se confunde com o chauvinismo dos tempos passados. O futebol acaba sendo, pois, o ponto de encontro dos alemães e o reconhecimento da própria identidade.

c) *Alusão ao intertexto*

No exemplo a seguir, a intertextualidade é representada por algumas frases atribuídas ao jogador alemão Podolski:

“Coração verde-amarelo”, “Tamo junto”, “Carioca de coração”, “Brasil, te amo”, “Rio é frenético”, “Tudo nosso”. Foi assim, entre gírias e declarações de amor, que Lukas Podolski ganhou os brasileiros – além, claro, da Copa do Mundo. Apesar de carregar o número 10 nas costas – camisa de craque -, Podolski, de 29 anos, atuou pouco nos gramados brasileiros. Foram apenas 56 minutos em campo, em duas partidas da primeira fase, e nenhum gol. Se fosse pelo futebol, Podolski teria passado despercebido. Ele venceu a disputa de alemão preferido pela torcida brasileira com seu carisma, constantemente exibido em redes sociais.

Antes do início da Copa, dos 23 selecionados pelo técnico Joachim Löw, o atacante Podolski, ou apenas Poldi, era o segundo jogador com mais atuações pela seleção alemã. Com 114 partidas, ficava atrás apenas de Miroslav Klose, agora maior artilheiro da história dos Mundiais com 16 gols. Klose defendera a Alemanha 132 vezes. Podolski já era uma espécie de patrimônio do futebol alemão. Durante seus 36 dias no Brasil, tornou-se patrimônio brasileiro. Vestiu a camisa do Flamengo, exaltou Ronaldo e Ronaldinho, ficou “abismado” com a vista do hotel no Rio de Janeiro e abusou de recados em português. (*Época*, 21/7/14)

As frases atribuídas a Podolski introduzem o assunto do texto a área de simpatia criada pelo jogador. Essas expressões também reforçam a própria imagem do jogador e a receptividade junto ao povo brasileiro. Além disso, o fato de partir de citações das frases de Podolski torna o texto mais dinâmico e enfatiza a imagem positiva do jogador, que não economizou elogios ao povo brasileiro.

3. *Comentários conclusivos*

Os exemplos citados mostram que a contextualização do que é tratado no texto é essencial para a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores e a atribuição de relevância às informações veiculadas. Trata-se, pois, de uma atitude deliberada pelo autor, para que ao leitor seja dado engajar-se na (re)criação dos sentidos textuais e tornar-se efetivamente interlocutor do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGGER, Dieter. *Textlinguistik: line Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES A PARTIR DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/NAVE-UNICARIOCA)
barcellos.renata@hotmail.com

Literatura na escola ministra, portanto, boas lições ao professor, revitalizando uma parceria centenária com propostas inovadoras, já testadas e aprovadas, capazes de mostrar que o texto em sala de aula pode, sim, formar leitores. (ZILBERMAN, 1982, p. 54)

RESUMO

A proposta do minicurso é apresentar os projetos de atividades integrados entre sala de leitura, literatura e língua portuguesa desenvolvidos na Escola Estadual José Leite Lopes/NAVE – 3º ano do ensino médio integrado e profissionalizante. Os textos trabalhados foram: *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Macunaíma*, de Mario de Andrade; e *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos. Para fundamentar as práticas e o uso da tecnologia, baseamo-nos em Moran (1995, 1997, 2009), na teoria de inteligências múltiplas, de Gardner (1995), e no letramento digital, segundo Kleiman (1995), Soares (2002), Paiva (2008b) e Xavier (2007). Consideramos os diferentes perfis de alunos, os usos da tecnologia e o alvo a atingir: um aluno capaz de dominar o uso das [normas técnicas] rumo à construção do conhecimento, à instrumentalização do aprendizado de literatura e apto a exercer a autonomia e cidadania.

Palavras-chave:

Leitura. Obras literárias. Sala de leitura. Ensino médio. Língua portuguesa

1. Definição de literatura

Antes de entrarmos em uma sala de aula de ensino médio para ministrarmos aula de literatura, precisamos ter consciência da corrente de estudos literários seguida e da definição desta disciplina. Para isso, apresentaremos a seguir algumas definições de estudiosos da área:

Literatura é “a expressão de conteúdos ficcionais, por meio da escrita” (MOISÉS, 2007);

Literatura é “um sistema composto pela tríade obra, autor, leitor de dada época histórica” (CANDIDO, 2006);

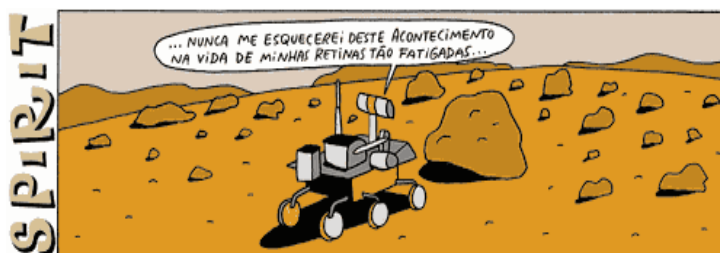
Literatura é “uma questão centralizada em aspectos textuais e de linguagem, minimizando fatores extratextuais” (SOUZA, 2005).

Hoje, com a nossa imersão em um mundo extremamente midiático, precisamos rever nossas práticas pedagógicas. Não é mais viável, possível e imaginável, desconsiderarmos toda a tecnologia ao nosso redor. Devemos repensar o modo como ministramos

todas as disciplinas, sobretudo essa. Primeiramente, é fundamental conscientizarmos os educandos quanto à sua importância no nosso cotidiano. Para isso, apresentamos diferentes gêneros textuais cujo recurso expressivo é a citação ou a intertextualidade de textos dessa natureza. Vejamos:

Texto 1:

No texto acima, observamos o recurso expressivo da citação do escritor homenageado este ano de 2012, Jorge Amado, e de uma das suas grandes obras: *Dona Flor e Seus Dois Maridos*. O educador pode propor: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira?

Texto 2:

No texto acima, verificamos um fragmento deste célebre poema de Calos Drummond de Andrade:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho

tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra

O educador pode propor: Qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira? O que significa “pedra no caminho”?

Outros gêneros textuais utilizam-no como esta publicidade abaixo:



Texto 3: Leitura proposta no 1º bimestre de 2014



No texto acima, verificamos o recurso expressivo da citação da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O educador pode perguntar: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira?

Texto 4: Leitura proposta no 2º bimestre de 2014



Texto 5: Leitura proposta no 2º bimestre de 2014



Os textos selecionados acima são alguns exemplos de material didático utilizado nas aulas para não só analisar alguma questão semântica- morfossintática como também despertar o hábito da leitura, ao sensibilizar o quanto a literatura é utilizada no meio midiático.

Cabe ressaltarmos que, mesmo no ensino superior, de uma forma geral, os graduandos não conseguem perceber a alusão literária. Ao constatarmos cada vez mais isso, nos questionamos: Não tiveram aula de literatura? Como era? Pelo visto, a prática adotada não propiciou um conhecimento efetivo.

2. A literatura: ontem e hoje

Se pensarmos sobre nossa formação acadêmica, sobretudo no ensino médio, em que esta disciplina é apresentada segundo a linha do tempo – pelas escolas literárias em sequência – verificamos o quanto era uniforme a metodologia adotada. Apresentava-se sempre cada uma a partir destas etapas: contexto socioeconômico-cultural, os autores e suas respectivas obras e, por fim, a leitura dos textos mais representativos daquele período. As questões propostas apresentadas em aula e/ou concurso eram para identificar a obra e a sua autoria, os autores mais representativos. Ao passo que, agora, com o advento da reformulação do ingresso nas universidades, o ENEM propõe uma reflexão, em vez de reconhecer as características das escolas e ou os aspectos inerentes daquela época a partir do fragmento de um texto. Por exemplo: este enunciado:

Considerando o papel da arte poética e a leitura do poema de Manoel de Barros, afirma-se que

(A) informática e invenção são ações que, para o poeta, correlacionam-se: ambas têm o mesmo valor na sua poesia.

(B) arte é criação e, como tal, consegue dar voz às diversas maneiras que o homem encontra para dar sentido à própria vida.

(C) a capacidade do ser humano de criar está condicionada aos processos de modernização tecnológicos.

(D) a invenção poética, para dar sentido ao desperdício, precisou se render às inovações da informática.

(E) as palavras no cotidiano estão desgastadas, por isso à poesia resta o silêncio da não comunicabilidade.

Habilidade 17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

(http://public.inep.gov.br/enem/Enem2009_linguagens_codigos.pdf)

Hoje, com as diversas redes sociais, verificamos uma prática interessante: a publicação de estrofes de diversos clássicos da literatura brasileira e mundial, tais como:

– **Literatura brasileira:**



– **Literatura estrangeira:**

"É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou. Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou, perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendido, desistir de todos os esforços porque um deles fracassou. É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu, descrer de todo amor porque um deles te foi infiel. É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo. Espero que na tua caminhada não cometas estas loucuras. Lembrando que sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço."

(O Pequeno Príncipe)



A partir de postagem como estas, não compreendemos como os educandos não gostam das aulas de literatura, de uma forma geral, uma vez que eles leem, inclusive, os clássicos. Devido a isso, elaboramos estas perguntas a fim de verificar, por meio da rede social facebook, o que está ocorrendo: – Gosto de ler? – O que estou lendo? – O que é uma aula de literatura motivadora? Seleccionamos algumas respostas do 3º ano do CEJLL/NAVE;

“Sim, eu gosto de ler. Ultimamente, estive lendo a série caça-feitiço e uns livros didáticos para me preparar para o ENEM. Bom, não tenho uma definição para Literatura motivadora”.

“Sim. – Piramede vermelha. – acho que é onde aprendemos a reconhecer o conceito de certas coisas não muito, leio quando preciso. Nada no momento. Uma aula onde ah bastante interação”.

A partir da análise das respostas, podemos verificar que é urgente a reformulação da nossa prática pedagógica. Avaliações como o ENEM e o SAERJ exploram competências e habilidades referentes a esta área do saber. Quanto a aquela, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira),

a prova do ENEM não valoriza, em suas questões de literatura, a memorização de características ou periodização descontextualizada.

O objetivo da prova é avaliar a habilidade do candidato em estabelecer relações entre o texto literário e os contextos histórico, social e político; em relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário; e em reconhecer a presença de valores sociais e humanos no patrimônio literário nacional.

<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/noticias/0..OI5404391-EI8398,00-Professor+diz+que+Enem+pode+prejudicar+ensino+de+literatura.html>

Uma sugestão é lermos o que está os motivando e, a partir daí, estimularmos a leitura dos clássicos a partir dos recursos tecnológicos, a serem mencionado a seguir.

3. *O ensino da literatura na atualidade*

Atualmente, o educador desta disciplina precisa considerar e utilizar os diversos recursos tecnológicos disponíveis a fim de despertar o interesse dos educandos de lerem e refletirem sobre como o autor retratou seu tempo.

Defendemos a tese de que todos devem ler, obrigatoriamente, um livro por bimestre, independente de ser uma instituição pública ou privada. Quanto àquela, cabe ressaltar que não é justificativa dizer que não é viável porque não comprarão o livro solicitado. Para evitar isso, sempre disponibilizamos na primeira semana do bimestre a obra em PDF no grupo do Facebook. Ao longo do bimestre, propomos atividades. Hoje, há sites com diversas obras disponíveis:

- domínio público:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

- obras de diversos autores: www.coladaweb.com/download-de-livros

- contos de Machado de Assis:

<http://contosdocovil.wordpress.com/category/machado-de-assis> - crônicas:

<http://sitenotadez.net/cronicas>

Observamos como os educandos leem atualmente. Mas ao se referir às aulas e à exigência da leitura, há uma enorme resistência. É, realmente, paradoxal: adoro ler, mas as aulas de literatura e a proposta de leitura... Isso então nos leva a seguinte indagação:

como procedemos? qual a consequência dessa prática desmotivadora? e transmitimos paixão pelo ato de leitura?

A um discurso clássico, a de que a escola “poda” o incentivo à leitura. Diante dessa constatação que atravessa os tempos, percebemos que há algo de inadequado na nossa prática. Como pode um educador desta disciplina declarar não gostar de ler??? É altamente contraditório. Pior, antes, quando só aceitava a resposta de acordo com a sugerida pelo livro. É necessário que continue estimulando o hábito de leitura, dê voz aos educandos, permita-lhes expor suas ideias, suas impressões sobre o texto lido... Com os recursos tecnológicos, devemos propor alguns para as aulas a fim de conscientizar os educandos quanto a sua importância social. Para a graduação também, proponho leituras diversas para perceberem a necessidade de um amplo conhecimento de mundo.

4. *Integração: português / literatura / sala de leitura*

Refletir sobre tecnologia como instrumento para a construção de conhecimento em uma escola tecnológica como o CEJLL/NAVE, é necessário considerar as parcerias integradas. No caso da integração Português, literatura e a sala de leitura, definiram pressupostos de atuação com a leitura do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, para desenvolvermos através do prazer da leitura as diferentes habilidades e competências a serem trabalhadas no 1º bimestre do 3º ano. Afinal, o ensino de língua e literatura é indissociável. Ambas as disciplinas da área de Código e linguagem constituem dois fatores da identidade cultural de um povo. Assim, segundo Saraiva, a literatura “[...] preenche a função de ativar a percepção do funcionamento da língua e oportuniza a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido” (2006, p. 47).

Por exemplo, na área de literatura, o Pré-Modernismo – as vanguardas europeias e a primeira fase do Modernismo e, na de português, o gênero textual requerimento e manifesto, os verbos e concordâncias. Cabe ressaltar que, na área de produção textual, aproveitou-se o requerimento de Policarpo Quaresma para se trabalhar a estrutura desse gênero textual e compará-lo com a do manifesto através da análise do Pau-Brasil e do Antropofágico.

Cabe ressaltar que o livro foi proposto para ser lido no início do bimestre (fevereiro de 2014). Havia exemplares na Biblioteca da escola e foi disponibilizado o PDF <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/policarpoE.pdf> no site da escola (<http://nave-rio.vacavitoria.com>), no meu blog (<http://estudosdelinguagem.blogspot.com.br>) e no grupo das turmas no facebook. Ao longo do bimestre, os educadores de português e literatura faziam menção à obra, a fim de elucidar algum tema discutido e assim estimular a leitura. Antes das avaliações sobre a obra, foi exibido o filme (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=mSSTpFH13J0>) com as devidas apreciações do educador de literatura acerca do contexto socioeconômico-cultural. No que tange à avaliação, em literatura, foi proposta uma prova mista. Já, em português, dois simulados com base no requerimento de Policarpo Quaresma. Exercícios de aspectos verbais. A avaliação bimestral, chamada de Prova Integrada, realizada em dois dias, é constituída de cinco questões de cada área do conhecimento. Foram propostas, para o primeiro dia, questões integradas (estilo ENEM) com fragmentos do livro nas disciplinas de português, literatura e filosofia.

Por exemplo:

D 18: “Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem sementes ao vento e, conforme as casas, as ruas se fizeram”.

Substituindo o trecho “como se fossem sementeas ao vento”, mantendo o mesmo sentido, teríamos:

- A) quando foram sementeas ao vento. B) ao serem sementeas pelo vento.
 C) caso fossem sementeas pelo vento. D) parecendo terem sido sementeas ao vento.
 E) porque foram sementeas ao vento.

D 16: “Às vezes se sucedem na mesma direção com uma frequência irritante, outras se afastam, e deixam de permeio um longo intervalo coeso e fechado de casas. Num trecho, há casas amontoadas umas sobre outras numa angústia de espaço desoladora, logo adiante um vasto campo abre ao nosso olhar uma ampla perspectiva”.

No trecho acima, um adjetivo é responsável pela ironia presente. Marque:

- A) irritante B) fechado C) coeso D) caprichoso E) vasto

5. A sala de leitura e a integração com português e literatura

Considerando que a educação tem a finalidade de desenvolver totalmente o indivíduo em todas as suas potencialidades, a presente proposta da integração com a sala de leitura, como prática educativa, busca despertar no educando competências apoiadas em um dos pilares da educação “Aprender a ser”. Sendo assim, procuramos transformar a sala de leitura em um espaço de motivação, autoconfiança, colaboração, trabalho em equipe em atividades que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico e o interesse pela leitura de outras obras literárias. Outro objetivo é apresentar aos educandos não leitores e/ou não frequentadores da sala de leitura, a variedade do acervo disponível para uso. Outra relevância da leitura é a adaptação literária cinematográfica instigar o educando a compreender melhor a obra abordada.

5.1. Propostas de atividades do 3º ano

Na semana da avaliação de literatura do 1º bimestre de 2014, os educandos foram à biblioteca para realizarem atividades sobre o livro cujo valor foi de 1,0 ponto. Cada turma foi dividida em três grupos. Todos participavam de cada atividade durante 15 minutos (um tempo de aula).

Foram propostas três atividades:

– **D 13** (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) *cruzadinha* sobre o nome dos personagens a partir da seleção de fragmentos para identificarem os personagens.

– **D15** (Estabelecer relações lógico-discursivas) *dominó*: as peças foram compostas com palavras do livro da identificarem o respectivo sinônimo. Por exemplo: ALUDIR – OBULO - INTEIRAR – TACITURNO

– **D3** (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) *caça palavras*: identificar o aspecto verbal dos períodos selecionados.

PONTUAL: “Ergueu-se orgulhosamente, deu-lhe as costas e teve vergonha de ter ido pedir”.

CURSIVO: “Quando ela lhe disse a que vinha, a fisionomia do homem tornou-se de oca”.

ITERATIVO: “De tarde, ele ficava a passear, olhando o mar”.

DURATIVO: “Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades”.

MACUNAÍMA – MARIO DE ANDRADE – 2º BIMESTRE**Primeira etapa****Figura de linguagem**

GRUPO 1

- “*Viu alguma coisa, pau?*”
- *Via a graça dela!*
- *Quá! Quá! Quá quaquá!..*”

Conectivo

GRUPO 1

“*ponteei na violinha e em toque rasgado botei a boca no mundo*” // “*Todos os tambiús fugiram enquanto os dois brincavam n’água*”.

Segunda etapa**Encontrar os fragmentos**

GRUPO 1

“*Ã Ai! que preguiça!...*”

Terceira etapa

Ditado com palavras da obra.

6. Programa de literatura no ensino médio

Independentemente de ser escola pública ou privada, esta disciplina – como qualquer outra – apresenta um conteúdo a ser trabalhado ao longo de cada ano do ensino médio. Como somos educadores da rede estadual do Rio de Janeiro, mencionaremos o currículo mínimo (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>).

Nele, observamos a orientação de refletirmos sobre não só a literatura brasileira, como também a indígena, a portuguesa e a africana no 3º bimestre. O ensino desta tornou-se obrigatório a partir da iniciativa do governo federal ao aprovar a Lei 10639/2003, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Esta foi complementada pela Lei 11645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Entretanto, infelizmente, muitos profissionais desta área não as abordam. Muitas vezes, os alunos saem do ensino médio sem nunca ter lido os principais representantes como Mia Couto. De uma forma geral, alegam que o tempo disponível (no caso, dois semanais) torna inviável a abordagem da literatura de expressão africana e indígena. Este ano de 2012, a fim de incentivar os educadores, a SEE está oferecendo um curso de formação continuada em que o primeiro módulo foi sobre essa temática. O educador deveria propor atividades segundo sugestões da capacitação e/ou de sua própria autoria como trabalho final de um dos módulos propostos.

7. Considerações finais

Ao longo da breve reflexão acerca do ensino de literatura no ensino médio e de algumas sugestões de atividades, pretendemos levar os leitores, educadores de literatura a

repensarem sua prática pedagógica. É urgente a adaptação às novas demandas tecnológicas. Devemos conscientizar nossos educandos de que a literatura pode conviver com toda a tecnologia disponível. Eles próprios nos dizem isso ao publicarem postagens com fragmentos de textos literários. Estimulemos nossos educandos ao hábito da leitura de textos clássicos. Afinal, eles leem o tempo todo. Verificamos isso ao navegarmos pelas redes sociais.

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas acerca no CEJLL/NAVE, constatamos que a leitura de obras literárias clássicas pode e deve ser estimulada. O incentivo é fundamental. A grande questão é como atingir e estimular os jovens do mundo contemporâneo. Afinal, segundo Antônio Candido, a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1972, p. 68).

Hoje, com o grande uso da tecnologia, cabe ao educador propor atividades diversificadas a fim de desenvolver as diversas habilidades. E essas não necessariamente precisam ser com recursos tecnológicos. As atividades integradas de literatura com filosofia e propostas na sala de leitura podem ser desenvolvidas em qualquer instituição tecnológicas ou não.

Por isso, reflitam sobre isso: por que não nos despojamos do preconceito? Leiamos com os educandos o que eles “devoram” e façamos desses textos uma porta de entrada para o universo dos grandes clássicos da literatura brasileira, portuguesa e indígena, de expressão portuguesa!!! Educador, urge o cultivo ao prazer não só da leitura de clássicos como também das aulas desta disciplina. Pensem nisso!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2002.
- BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação continuada Mídias na Educação. *Metodologia da pesquisa científica*. Disponível em: <<http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>>.
- _____. Lei nº 10 639. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10-2009.
- _____. Lei nº 11.645. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CALVINO, I. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, G. et al. *A atualidade do mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 75-80.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9. São Paulo, 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Literatura como sistema. In: _____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, 1750-1880*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, p. 25-27.

CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/textself/edtech/ead.htm>>.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

DIONISIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIZARD JR., Wilson. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Trad.: Antonio Queiroga e Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo. Ática. 1997.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia*. Produção didático-pedagógica PDE/UEPG. Programa de Desenvolvimento Educacional – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007, p. 1-29. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____; ELIAS, Vanda (Orgs.). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo. Contexto. 2006.

_____; _____. (Orgs.). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo. Contexto. 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/pierrelevy_conectados.htm>.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, E. de C.; SÁ FILHO, C. S. *O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*. 2003. Disponível em:

<<http://www.universiabrasil.net/materia/imprimir.jsp?id=5939>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, M. C. *Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância*. Ministério de Educação e Cultura, jan.1997.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. [21. ed. 2013]

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. [21. ed. 2013]

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais*, ensino médio, bases Legais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTEL, Fernando. *Blogs como ferramenta pedagógica*. Disponível em: <<http://fernandinhosep.spaces.live.com>>.

PIMENTEL, Fernando. *Material sobre blog e educação*. Disponível em: <<http://www.csmadalenasofia.com.br>>.

PORTAL Dia a Dia Educação. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro. Lucerna. 2004.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: _____. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn (Orgs.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SARAIVA, Juracy Assman; MÜGGE, Ernani; et al. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

SOUZA, R. A. de. *Teoria da literatura*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas*. Arq Mudi. 2007. Disponível em:

<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

_____. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER: ESTUDO CRÍTICO DAS IDENTIDADES

Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UFRN/CAPES)

guianezzasaraiva@bol.com.br

Danielle Brito da Cunha (UFRN/CAPES)

danieafacedasaguas@hotmail.com

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN/UFS)

RESUMO

O objetivo deste minicurso é analisar os discursos feministas e a transformação das identidades, que por sua vez, denotam mudanças sociais e culturais, a partir de dois projetos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O primeiro projeto é parte da dissertação de Danielle Brito da Cunha, o segundo faz parte da tese de Guianezza M. de Góis Saraiva Meira. Este minicurso ancora-se teoricamente pela abordagem sociológica e comunicacional do discurso, que se configura como uma contribuição nacional para a análise crítica do discurso, teoria que vem sendo desenvolvida no Brasil há mais de três décadas. Pedrosa (2012) afirma que a abordagem sociológica e comunicacional do discurso está fundamentada, principalmente, em áreas da linguística para atender a demanda da materialidade linguística; recorrendo à gramática sistêmica funcional, e, ainda, à gramática visual; há ainda as contribuições da sociologia, da comunicação e dos estudos culturais, tudo para analisar as mudanças sociais e culturais atreladas a um determinado contexto. Este trabalho tem como foco a Sociologia para mudança social. Metodologicamente, trabalharemos com dois *corpora*: o depoimento de mulheres que sofreram agressão doméstica e cartas do leitor das revistas *Claudia* e *Nova*. A análise textual será com base nas categorias do *Sistema de Avaliatividade e Transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional* (GSF), assim como aspectos discursivos e sociais da abordagem sociológica e comunicacional do discurso, cujo aporte teórico reporta-se a Bajoit (2008, 2008), Pedrosa (2012), Giddens (2002), entre outros estudiosos. O minicurso tem como público-alvo os alunos de letras e áreas afins, professores do ensino médio e ensino superior, profissionais e pesquisadores do texto/discurso, e contempla a seguinte ementa: a) Visão teórica da abordagem sociológica e comunicacional do discurso; b) Sociologia para mudança social; c) Análise de texto/discurso com base léxico-gramatical e semântico-discursivo da linguística sistêmico-funcional; d) Fragmentação das identidades e discursos feministas.

Palavras-chave: Violência de gênero. Análise crítica do discurso.

Abordagem sociológica e comunicacional do discurso

1. Introdução

O estudo do feminismo e das identidades tem se difundido cada vez mais nas práticas sociais. As diferenças de gênero (*gender*) e a fragmentação do indivíduo são considerados excelentes objetos de investigação acadêmica e, por esse motivo, analisaremos neste minicurso os discursos de mulheres vítimas de agressão, como também nas cartas do leitor em duas revistas de ampla circulação nacional, a *Claudia* e a *Nova*. A partir desses discursos verificaremos as transformações identitárias e os indícios de emancipação feminina.

Teoricamente, recorreremos aos postulados da abordagem sociológica e comunicacional do discurso, cuja ênfase está na sociologia para mudança social, importando-nos verificar as principais mudanças sociais e culturais atreladas ao discurso feminista. Além disso, nos reportaremos à gramática sistêmico-funcional, especialmente aos sistemas de avaliatividade e transitividade.

Para este minicurso foi escolhida uma carta de cada revista em estudo e dois depoimentos de mulheres vítimas de agressão doméstica. Os resultados indicam que, paralelo ao advento da globalização, os discursos das mulheres, seja nas cartas do leitor, seja nos depoimentos sobre violência doméstica, apresentam mudanças nos efeitos de sentidos reverberados, evidenciando que, a mulher assume diferentes papéis na sociedade, caracterizando-se como um acúmulo de funções, conforme constataremos neste minicurso.

2. Análise crítica do discurso: um começo para entender a mudança

Conhecida como uma corrente essencialmente crítica, a análise crítica do discurso (ACD) teve sua aparição no cenário internacional na década de 1980. (PEDROSA, 2011, 2012) Sua origem começa nos estudos de Fairclough (2001-2006), talvez seu expoente mais conhecido internacionalmente. Essa aparição é o estopim dos estudos realizados nas décadas de 60 e 70, nos quais discussões sobre as mudanças sociais estavam no apogeu entre os estudiosos. O fator social começava a ganhar força e importância crucial nos estudos da linguagem, ou seja, passa a se ter uma visão da função social da linguagem em seus diferentes contextos.

Sem pretensões de ser o aperfeiçoamento das teorias que a precedem, essa teoria se concentrava em fazer a análise do social, via discurso e texto, fazendo a ponte entre linguagem e sociedade. Nela, a linguagem é entendida enquanto prática social, assim, já não está presa apenas a um modo de ação, antes, trata-se de um modo de ação historicamente situado (FAIRCLOUGH, 2003).

Considerando a linguagem como um importante fator nas lutas sociais, a principal preocupação da análise crítica do discurso está nas relações que envolvem poder, ou seja, nos estudos sobre hegemonia, e no enfoque sobre “o oprimido”. Ao enveredar pelo social, a análise crítica do discurso se coloca como uma mediadora com outros campos do saber, tais como sociologia, psicologia, etnografia, dentre outros.

Essa sua dinâmica interdisciplinar, assim como, seus métodos próprios lhe puseram no grande rol da linguística aplicada e a aliam a abordagem sociológica e comunicacional do discurso.

2.1. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso: caminhos para a mudança

Movida por uma busca de uma linguagem situada no histórico e no social, a abordagem sociológica e comunicacional do discurso se dispõe a dialogar com estudos em outras áreas, tais como a sociologia, psicologia, etnografia, comunicação, dentre outros. Entendendo-se como transdisciplinar, forjada inicialmente como uma abordagem ligada à análise crítica do discurso, ainda conserva em seu arcabouço orientações metodológicas advindas desta. Numa busca por uma síntese do que seria a abordagem sociológica e comunicacional do discurso, encontramos a assertiva que melhor a define, extraída dos apontamentos da Dra. Cleide Emilia Faye Pedrosa (2012a, p. 13):

A ASCD está fundamentada, principalmente, em áreas da linguística (como exemplos: linguística sistêmico-funcional, linguística textual) como compete a todas as pesquisas em ACD, para atender a demanda da materialidade linguística; recorre à gramática visual, para cobrir a multimodalidade do texto. Além disso, nasce conexa à sociologia para mudança social (BAIJOT, 2008), traz para o seu quadro teórico a comunicação para a mudança social (GUMUCIO-DAGRON, 2001, 2004; NAVARRO-DÍAZ, 2010) e os Estudos Culturais (MARTTELART, 2005; HALL, 2005). Tudo isso para analisar as mudanças sociais e culturais promovidas e vivenciadas pelo sujeito.

A transdisciplinaridade nela expressa, contudo, não lhe dá o status de melhor que as demais, nem lhe permite colocar-se como um aperfeiçoamento das abordagens com as quais dialoga, ao contrário, acaba por posicioná-la como um campo de estudo acessível, dinâmico, amplo, o que proporciona uma forma diferente de teorização, análise e aplicação.

Como dito anteriormente, no arcabouço das teorias com as quais dialoga a abordagem sociológica e comunicacional do discurso, temos a linguística sistêmica funcional (LSF) que contribui com os sistemas de transitividade e de avaliatividade. A importância da linguística sistêmica funcional está nas suas categorias de análise, que ajudam a dar conta da materialidade linguística.

3. *Sociologia para a mudança: Os caminhos desde a sociologia teórica até a sociologia aplicada*

Das ciências humanas, indubitavelmente, a sociologia é aquela que mais tem dado ênfase aos eventos sociais. Isto está em sua natureza constitutiva. Entender os mecanismos sociais é seu objeto de estudo. Sendo assim, não há como falar em mudança social, sem passar pela sociologia.

A sociologia sempre esteve preocupada com a mudança social, desde os primórdios, se esmerava em adquirir conhecimento e descrever a sociedade, para assim ter controle dos fenômenos sociais (SACO, 2006). Acreditava-se que se havia conhecimento suficiente sobre essa “sociedade”, podia-se criar bases científicas e racionais para ela, criando “leis” que a estruturassem legitimamente.

A Sociologia é o estudo das ações sociais, da conduta significante dirigida para os outros e orientada para suas respostas, concretas ou esperadas. Todas as entidades sociais complexas que aparecem no transcurso da história humana (economias, sistemas políticos, organizações sociais) não são mais que produtos acumulados e duradouros de ações sociais (SZTOMPKA, 2005).

Sztompka (2005) afirma que a ideia de mudança advém da ideia de formação de sistemas. No nível *macro*, toda a sociedade pode ser concebida como um sistema; no nível *meso*, os estados-nação e as alianças políticas e militares regionais podem também ser vistos como sistemas; no nível *micro*, as comunidades locais, associações, empresas, famílias ou círculos de amizade podem ser tratados como pequenos sistemas. Nesse contexto, considera-se como mudança social aquela que ocorre dentro do sistema social ou que o abrange.

Para o autor, o conceito básico de mudança social envolve três ideias: (1) diferença; (2) em instantes diversos; (3) entre estados de um mesmo sistema. Os livros de sociologia trabalham com noções distintas de mudança social. Vejamos algumas delas:

Mudança social é a transformação da organização da sociedade e de seus padrões de pensamento e comportamento através do tempo.

Mudança social é a modificação ou transformação da maneira como a sociedade é organizada.

Mudança social diz respeito às variações das relações entre indivíduos, grupos, organizações, culturas e sociedades através do tempo.

Mudanças sociais são as alterações dos padrões de comportamento, relações, instituições e estrutura social através do tempo. (*apud* SZTOMPKA, 2005, p. 30)

Bajoit (2008, p. 17), ao considerar a questão das mudanças sociais, inseridas no contexto da sociologia, sustenta que essa ciência nasce com a modernidade e se desenvolve depois da Revolução Industrial e da democracia. Acrescenta, ainda, que os movimentos sociais se formam a partir de orientações da história e, portanto, dos modelos culturais vigentes.

Não restam dúvidas de que a Revolução Industrial trouxe com ela transformações tecnológicas, econômicas e políticas e que seus efeitos sobre as formas de convivência social propiciaram a instauração de um novo modelo cultural, o qual, por sua vez, condicionou a transformação do sujeito. A família, a escola, a igreja, a televisão, o clube de futebol, a vocação, o matrimônio, a empresa em que trabalha, a maternidade ou paternidade são alguns dos campos de relações de que cada indivíduo participa em sua vida social.

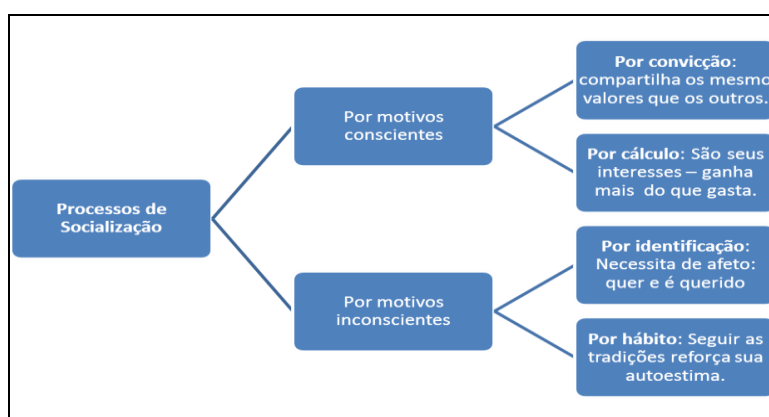
Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo (CASTELLS, 1999, p. 414).

Bajoit (2008, p. 87, tradução nossa) reafirma essa transformação do sujeito quando diz:

Reconhecer que o ser humano está orientado em suas condutas, ao menos em parte, pela intervenção de sua consciência – por uma capacidade reflexiva que lhe permite analisar e interpretar o mundo e conduzir-se como sujeito – significa introduzir ao mesmo tempo a questão do sentido. Este lugar tão importante do sentido da vida social dos seres humanos permite compreender porque recorrem constantemente a referências culturais para justificar sua conduta ante a si mesmo e ante os demais.

Na concepção de Bajoit, a vida social põe em relação múltiplas categorias sociais diferentes: grupos de idade, sexo, região, raças, religiões, línguas, interesses, entre outras. Essas categorias têm interesses, projetos, visões de mundo e convicções diferentes e, em parte, incompatíveis. “Para que todos os grupos possam coexistir em paz é necessário que cada um deles aceite renunciar a uma parte de seus interesses para ceder lugar aos outros” (BAJOIT, 2008, p. 38-39).

Um dos processos mais eficazes da socialização consiste na identificação do indivíduo com outra pessoa, com a qual ele é suscetível de estabelecer uma relação de empatia: a identificação com o pai, a mãe, um amigo, um professor, um chefe carismático, um líder, um ídolo, dentre outros, conforme a figura elaborada por Bajoit (2008, p. 139) e reproduzida abaixo.



Fonte: BAJOIT, 2008.

No parecer de Fairclough (2008, p. 127), a ocorrência de mudança envolve não só adaptar convenções já existentes mas também formas de transgressão, o cruzar de fronteiras que tem a ver com a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou mesmo a sua exploração. Isso ocorre porque as pessoas apresentam a capacidade de agir ou de atuar de modos inesperados (FAIRCLOUGH, 2006).

Diversos segmentos passaram por mudanças sociais. Dentre estas, é importante destacar as mudanças familiares. Os modelos de comportamento que regulamentavam as relações entre os sexos e as relações de parentesco foram abandonados, ainda que, em algumas regiões e nas classes sociais menos escolarizadas e menos expostas à influência da cultura atual, possam ser reconhecidas sobrevivências de valores de passados que, no entanto, não gozam mais de legitimidade social, sendo reduzida a possibilidade de que se reproduzam nas novas gerações. A família emerge como “o local para as lutas entre a tradição e a modernidade, mas também uma metáfora para elas” (GIDDENS, 2000, p. 63).

Outros segmentos como escola, igreja, casamento, relações de amizade, dentre outros, sofreram diversas transformações com o processo da globalização. A partir delas, os discursos reproduzidos pelos indivíduos também passaram por grandes alterações. A forma como as aulas são ministradas, os sermões do padre, o surgimento de novas amizades a partir das redes sociais e a divisão das funções matrimoniais nos fornecem subsídios para afirmar que houve profundas mudanças na sociedade e que elas são fundamentais na formação das identidades que o sujeito assume ao longo da vida.

Bajoit (2008) indica que essas transformações caracterizam a 3ª Revolução Industrial, que, por sua vez, está relacionada à energia nuclear e, sobretudo, às tecnologias de informação. O autor acrescenta ainda que “as inovações tecnológicas ligadas à informação e à comunicação são decisivas para compreender as mutações econômicas e financeiras que vemos atualmente” (BAJOIT, 2008, p. 260, tradução nossa).

A mudança social tem a ver com mudanças nos eventos sociais (práticas sociais, rede de práticas sociais e estruturas sociais). Consequentemente isso abrange mudança nos textos, nas ordens do discurso e nas linguagens; abrange, no entanto, em primeiro lugar, mudança do próprio olhar do sujeito sobre as práticas que o socializaram.

4. *Que sujeito eu sou?*

Cotidianamente, deparamo-nos com a incerteza da nossa identidade e nos questionamos: que sujeito eu sou? Quem eu gostaria de ser? Essas indagações ocorrem porque o sujeito assume identidades diferentes em diversos momentos, as quais não são unificadas

em torno de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Levando em consideração as identidades femininas, podemos inferir que, em um dado momento, uma determinada mulher pode ser brasileira, casada, mãe, professora, dona de casa, dentre tantas outras identidades que os indivíduos assumem concomitantemente na sociedade pós-moderna. Em outra instância, essa mesma mulher pode continuar a ser brasileira, mãe, porém divorciada, microempresária, cronista, avó e desenvolver atividades que julgava desinteressantes. Dessa forma, podemos afirmar que, conforme Bauman (2005), somos sobrecarregados de identidades.

Contudo, nem sempre foi assim, pois, segundo Hall (2006), existem três concepções que retratam a realidade do sujeito em diversos momentos da nossa história: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo era visto como pronto, fechado e acabado; um indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado das capacidades de razão. Ele nascia e se desenvolvia permanecendo essencialmente o mesmo. Essa concepção era considerada muito individualista. Já o sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno. Essa concepção retrata um momento em que o sujeito não se constitui por si só, individualizado, e, sim, por meio do convívio e da relação com as outras pessoas. Dessa forma, o “eu” se desenvolve na troca de experiências e na diversidade de identidades no mundo ao redor. Por fim, o sujeito pós-moderno surge a partir de transformações sociais, políticas e econômicas. “O sujeito, antes dotado de uma identidade unificada e estável, se torna fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

A respeito dessas transformações que ocorrem na construção da identidade, Marx profere ideias que conceituam a modernidade tardia, a saber:

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar (MARX, 1973, *apud* HALL, 2006, p. 14).

Formada ao longo do tempo, mediante processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Assim é a identidade. Há sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre ela, pois permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. Algumas identidades são de nossa própria escolha, mas outras são infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta.

Para Giddens (2005), o conceito de identidade na sociologia é multifacetado e pode ser abordado de inúmeras formas. De modo geral, a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas.

De acordo com Giddens (2005), há dois tipos de identidades frequentemente mencionados: a identidade social e a autoidentidade (ou identidade pessoal). A identidade social refere-se a características que são atribuídas a um indivíduo pelos outros. Elas podem ser vistas como marcadores que indicam quem, em um sentido básico, essa pessoa é. Ao mesmo tempo, esses marcadores posicionam essa pessoa em relação a outros indivíduos que compartilham os mesmos atributos. As identidades sociais, portanto, envolvem uma

dimensão coletiva. Elas marcam as formas pelas quais os indivíduos são “o mesmo” que os outros. A autoidentidade, em contrapartida, nos separa como indivíduos distintos. Ela se refere ao processo de autodesenvolvimento por meio do qual formulamos um sentido único de nós mesmos e de nossa relação com o mundo à nossa volta. O processo de interação entre o eu e a sociedade ajuda a ligar os mundos pessoal e público de um indivíduo.

Recorrendo a Bauman (2005, p. 60), apontamos que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria uma incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo”.

Na visão de Medeiros (2009), a identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como sentimentos de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança. Esses diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos através dos quais o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente. São essas as informações que constituem o saber universal do sujeito.

Todavia, esses sentimentos de identidade nem sempre se manifestam de forma coerente e pacífica, mas, ao contrário, evoluem frequentemente em meio às tensões, aos conflitos e aos compromissos. Esse conceito de si próprio, que significa a maneira pela qual nós mesmos nos definimos, não é uma noção estática, pois está em constante evolução em função da idade e das experiências vividas.

Já no ponto de vista de Erikson (*apud* MEDEIROS, 2009), a construção identitária é um processo ativo, afeito a conflitos e sujeito à intervenção de várias dimensões (social, psicológica, consciente e inconsciente). Refere-se respectivamente aos modelos sociais sob os quais o indivíduo se acomoda, quais sejam: o ideal do “eu”, o sentimento subjetivo de unidade pessoal e de continuidade temporal e a identificação aos modelos parentais e culturais.

Como resultado, esse processo se manifesta inicialmente no contexto familiar, indo, depois, desenvolver-se proporcionalmente ao crescimento do indivíduo e ao alargamento de seu universo sociocultural: vida escolar, incidência dos meios de comunicação de massa, entre outros fatores. A identificação passa a incidir sobre grupos maiores relativos a idade, sexo, classe social, profissão, clube esportivo e identidades regional e nacional. O indivíduo, assim, não somente interioriza a memória dos grupos de pertencimento, a qual é composta de experiências múltiplas, modelos, significados e representações, como também se lança em projeções identificatórias a outros grupos de referência aos quais ele procura se integrar (MEDEIROS, 2009).

5. Gramática sistêmico-funcional: caminhos para análise em abordagem sociológica e comunicacional do discurso

5.1. Sistema de avaliatividade

O sistema de avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), caracteriza-se como um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas. Vejamos ilustração abaixo.

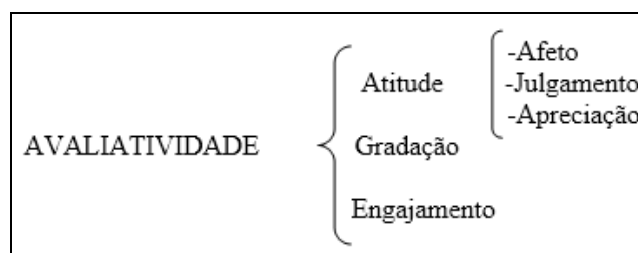


Figura 1 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude.
Fonte: Martín; White (2005, p. 38).

Neste minicurso trabalharemos com o Subsistema de Atitude. Resumidamente, atitude é o subsistema responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, o qual abrange três regiões semânticas: afeto, julgamento e apreciação.

O *afeto* tem a função de expressar as emoções no discurso. O *julgamento* representa as avaliações dos falantes/autores em relação ao “como comportar-se” na sociedade; são avaliações emitidas sobre a ética e a moralidade estabelecidas pela Igreja, pelo Estado ou por outras instituições. Já a *apreciação* diz respeito às avaliações a respeito das coisas e dos objetos, no âmbito da estética, da forma etc.

As avaliações de afeto, de julgamento e de apreciação estão presentes nos textos orais ou escritos, sendo indiretamente subentendidos, pressupostos ou assumidos pelos falantes/autores. E, em muitos casos, são cuidadosamente administrados, levando em conta a possibilidade sempre presente de desafio ou contradição por parte daqueles que possuem visões diferentes.

A partir das cartas do leitor veiculadas nas revistas femininas *Claudia* e *Nova* iremos verificar as categorias do Subsistema de Atitude. Para isto, destacaremos agora as principais características que condicionam o afeto, o julgamento e apreciação.

No que diz respeito ao afeto, Martín e White (2005) sugerem seis fatores que devem ser levados em consideração:

- Sentimentos são considerados culturalmente positivos e negativos;
- Sentimentos são o resultado de emoções;
- Sentimentos resultantes de alguma reação externa;
- A gradação dos sentimentos é lexicalizada;
- Sentimentos envolvem intenções mais que reações;
- As emoções são agrupadas em três conjuntos: felicidade/infelicidade; segurança/insegurança; satisfação/insatisfação.

Quanto ao julgamento, Almeida (2010) afirma que essa categoria pode ser entendida como uma institucionalização do sentimento, ou seja, normas de comportamento que direcionam como as pessoas devem ou não agir. O julgamento é dividido em dois tipos:

- Estima social: normalidade, capacidade, tenacidade.
- Sanção social: propriedade, veracidade.

Por último temos a apreciação, que diz respeito às avaliações sobre elementos ao nosso redor, bens e serviços de nosso dia a dia, tais como shows, filmes, livros CDs,

obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidade de vida (MARTIN & ROSE 2003/2007, p. 37). Gramaticalmente, os itens lexicais que realizam a apreciação tendem a se enquadrar em estruturas como o processo mental de cognição tais como: eu sei, eu entendo, eu acredito. A apreciação divide-se em três tipos:

- Reação: Impacto; Qualidade.
- Composição: Proporção; Complexidade.
- Valoração.

5.2. Sistema de transitividade

O sistema de transitividade constitui um conjunto de significados da metafunção ideacional, ou seja, preocupa-se com a experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias, por isso, a oração é vista como representação, isto é, está ligada ao uso da língua que inclui tanto o mundo externo – eventos, elementos – como o mundo interno – pensamentos, crenças, sentimentos.

Pelo sistema de transitividade, temos seis tipos de processos e cada um deles se associa a participantes específicos e circunstâncias variadas. No quadro abaixo temos uma síntese desses processos e participantes.

Processo	Significado	Participantes obrigatórios	Participantes opcionais
Material	Fazer, acontecer	Ator	Meta, Extensão e Beneficiário
Mental	Sentir	Experienciador e Fenômeno	-
Relacional: Atributivo Identificador	Ser Classificar Definir	Portador e Atributo Característica e Valor	-
Verbal	Dizer	Dizente e Verbiagem	Receptor
Existencial	Existir	Existente	-
Comportamental	Comportar-se	Comportante	Behavior

(Quadro: *Processos, significados e participantes*. CUNHA & SOUZA, 2011, p. 76)

Esses mesmos processos e participantes interagem com circunstâncias variadas como mostra o quadro abaixo:

Tipos de circunstâncias	
1. Extensão	Distância
	Duração
	Frequência
2. Localização	Lugar
	Tempo
3. Modo	Meio
	Qualidade
	Comparação
4. Causa	Grau
	Razão
	Propósito
5. Contingencia	Interesse/representação
	Condição
	Falta
6. Acompanhamento	Concessão
	Comitativo
7. Papel	Aditivo
	Estilo/Aparência

	Produto
8. Assunto	(sobre o quê?)
9. Ângulo	Recurso
	Ponto de vista

(Quadro: representação das circunstâncias)

Os processos, participantes e circunstâncias traduzem, por assim dizer, nossa experiência em linguagem. Como evidenciado no quadro acima, existe diferentes processos ligados a determinados participantes que por sua vez se reportam a diferentes circunstâncias. Por isso, um ponto central para o estudo do Sistema de Transitividade é a questão da escolha, o uso da língua ganha, dessa forma, um caráter probabilístico (HALLIDAY, 1992). Nessa direção, o pesquisador está sempre comparando as escolhas realizadas pelo falante com outras disponíveis no sistema da língua, procurando determinar quais foram suas motivações.

6. *Trilhas que conduzem às análises*

Aqui neste subtópico iremos pontuar, de forma resumida, os objetos de pesquisa que nortearam este minicurso e, em seguida, analisar os discursos de cada pesquisa, conforme já mencionado nesse artigo. Primeiramente, iremos discutir as características do gênero textual carta do leitor, preocupando-se ainda com os propósitos comunicativos das revistas femininas *Claudia* e *Nova*. Em seguida, analisaremos os depoimentos de mulheres que sofreram agressão física retirados da ferramenta “comentário” em reportagens que tratam de violência doméstica, expostas no site de notícias g1.globo.com.

Definidas como um gênero textual, as cartas do leitor, cujos espaços são destinados aos leitores para que possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas, são endereçadas aos editores que, após efetuarem uma seleção prévia e editoração, publicam-nas.

Balocco (2011, p. 51) afirma que na carta do leitor há, predominantemente,

Recursos de contração dialógica, com uso de proposição/expectativa confirmada, negação, marcadores conversacionais de tomada de turno de uso restrito a locutores com controle da interação, além de léxico valorativo de alta intensidade. Todos esses recursos contribuem para o *ethos*, ou imagem discursiva, do leitor como alguém que não precisa negociar suas opiniões, sequer de apresentar uma posição discursiva isenta, distanciada, ou documentada em fatos, dados e reflexões mais aprofundadas.

As cartas do leitor são consideradas um excelente objeto de investigação das transformações identitárias das mulheres, pois as revistas têm como finalidade veicular artigos que sejam de interesse de um determinado público-alvo, tentando assim, fidelizar um maior número possível de leitores.

A revista *Claudia* retrata em seus artigos e anúncios publicitários a mulher que é mãe, esposa e dona de casa – papéis naturalizados como femininos pela sociedade tradicional e patriarcal – além de trabalhar fora e estudar, conciliando todos os interesses, sejam pessoais ou profissionais. Por sua vez, a revista *Nova* tem como principal temática a sexualidade feminina. Não mais tratada como um tabu pelos meios de comunicação de massa, essa revista trata do direito sobre o próprio corpo, sobre o orgasmo e, principalmente, prevenção feminina e sexo antes do casamento.

Nessa instância, vejamos as cartas escolhidas para esse estudo e suas respectivas análises.

Carta da revista *Claudia*:

Aborto legal: do papel ao hospital

Achei pequeno o espaço dado à matéria “Aborto legal: do papel ao hospital”, edição de fevereiro. Creio que é essencial nós, mulheres, nos manifestarmos diante desse projeto tão nosso e fico muito triste em saber que existe uma oposição formada por mulheres, que escondem um machismo embutido e que não têm a mínima sensibilidade em relação à vítima de estupro. Débora Alves, Goiânia, GO. Maio de 1997.

O aborto é um tema considerado polêmico desde os primeiros movimentos feministas e sempre dividiu opiniões. Na carta acima, subentende-se que esteja em pauta o direito ao aborto quando a geração do filho é resultante de estupro. Cremos que o sujeito discursivo dessa carta é favorável à prática do aborto nessas circunstâncias, cuja inferência é autorizada pelas expressões que assinalamos em negrito em “Creio que é *essencial* nós, mulheres, nos manifestarmos diante desse *projeto tão nosso* e *fico muito triste* em saber que existe uma *oposição formada por mulheres*”.

Quanto ao subsistema de atitude, podemos afirmar que essa carta está enquadrada na categoria *juízo*, especificamente de *sanção social* (O indivíduo é ético? É honesto?), posto que essa categoria relaciona-se com questões de “ética”, com uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento. Ao se posicionar favoravelmente à da prática do aborto, o sujeito discursivo vai de encontro com as convenções estabelecidas por instituições de grande importância na constituição de alguns seres humanos, dentre elas, a Igreja Católica.

A carta do leitor sinaliza ainda, uma forte mudança social e discursiva, que por sua vez, propicia a transformação das identidades. Em décadas anteriores, as mulheres não tinham liberdade de expressão e, alguns assuntos, eram considerados tabus, entre eles, o aborto. Com o advento da globalização e a disseminação das ideias nos meios de comunicação de massa, esses tabus enfraqueceram, condicionando assim, o direito à propagação de opiniões e a interatividade com outras pessoas.

Carta da revista *Nova*:

De bem com o corpo

Entendo que muitas mulheres queiram caber em um jeans pequeno, como mostra *A crise dos 38* (setembro). Mas é pura bobagem criar neurose. Uso manequim 44, nem por isso me acho menos bonita do que as supostas felizardas que vestem o tal número. Percebi que a máxima “As magras são mais cobiçadas e bem-sucedidas” nem sempre é verdadeira. Tenho 28 anos, 1,77 metro e 83 quilos. Sou médica residente em uma das universidades mais bem conceituadas do Brasil, casei com o homem que amo e que me realiza em todos os sentidos. Fernanda Paes, São Paulo, SP. Edição de novembro de 2007.

A temática em pauta na carta acima é predominante em todas as revistas voltadas para o público feminino: o corpo. A estética tem sido cada vez mais valorizada e, em algumas circunstâncias, motivo de distúrbios psíquicos e/ou alimentares.

O discurso da carta em análise evidencia uma autora/leitora que se diz “bem resolvida” com o seu corpo, que administra da melhor forma possível o excesso de peso. No que diz respeito à avaliatividade, identificamos um *afeto* positivo de *satisfação* no trecho ‘Uso manequim 44, nem por isso me acho menos bonita do que as supostas felizardas que vestem o tal número’ [38].

No que tange às mudanças socioculturais, ressaltamos as cobranças em relação ao corpo. Na década de 60, as mulheres com corpo mais cheinho eram vistas positivamente, pois indicavam fartura em casa, indicando assim, um marido que cumpre com suas obrigações conjugais. Em seguida, o corpo magérrimo ficou em evidência. Pernas longas e

barriga retinha chamavam atenção nas passarelas de eventos de moda, impondo um padrão para a sociedade. Hoje, vemos uma busca incessante pelo corpo “malhado, sarado, siliconado, curvilíneo”.

Porém, em meio a tantas mudanças no padrão ideal, o corpo sempre esteve em notoriedade. As pessoas que se distanciam desse padrão tendem a desenvolver problemas para interagir no meio social, com algumas exceções, como parece ser o caso da autora/leitora em questão.

Os “comentários” por sua vez são ferramentas presentes em sites de diversos tipos, eles abrem a oportunidade que os leitores interajam com o que foi colocado no site. Esse tipo de ferramenta não permite que o “dono” do site edite o que foi comentado, sendo de total responsabilidade do autor do comentário o que está posto nele, essa característica também garante uma maior veracidade na narrativa, uma vez que não pode ser manipulada pelo canal midiático.

Embora seja uma ferramenta comum em vários sites, elegemos para nossa análise um canal midiático específico que é o site oficial da Globo, maior emissora televisiva aberta do Brasil, segundo o site do ibope.

O site pesquisado foi o g1.globo.com, mais especificamente a reportagem sobre violência contra a mulher veiculado no programa “profissão repórter”. A escolha foi feita pelo alto número de comentários gerados no site a partir dessa única reportagem. Dos comentários feitos no site, coletamos aqueles tinham as características de depoimento, ou seja, aqueles em que o leitor/telespectador, sensibilizado pela reportagem, decide narrar sua própria história, foi um total de setenta narrativas.

Das setenta narrativas elegemos duas narrativas uma em que a vítima se descreve ainda sob o jugo da violência e outra em que a violência foi “superada”. Embora esteja em domínio público, decidimos colocar apenas as iniciais do nome da vítima em cada comentário.

Comentário de FF:

Sofro há 12 anos com meu marido, ele não bebe e faz tudo de cara limpa é um típico psicopata, me bate muito até desmaiar, desta última semana perfurou meu tímpano e quebrou os ossos do ouvido, perdi minha audição, se eu merecer me ajudem por favor por que vou acabar morrendo. [sic]

Esse depoimento começa com o sujeito se colocando como experienciador de um processo mental “sofro” seguido da circunstância de extensão na qual o sujeito relata a duração de “12 anos” desse processo. Embora o processo seja mental, ele está intimamente ligado a outros processos que são materiais: “bate”; “perfurou”; “quebrou”, sendo que nesses processos materiais a vítima é a meta, enquanto que o agressor é o ator do processo. Ela ainda passa por um processo material de “perda”. Dessa forma, podemos dizer que a vítima assume diferentes formas de participação em sua narrativa, como mostra o quadro abaixo

Processo	Participante (vítima)	Circunstância
Sofro (mental)	experienciador	Há 12 anos (extensão/duração)
Bate, perfurou, quebrou (material)	meta	Muito até desmaiar (modo/grau); desta última semana (localização/tempo)
Perdi (material)	Beneficiário	-

É interessante ressaltar que a vítima termina seu depoimento reconhecendo que seu relacionamento é destrutivo “vou acabar morrendo”, um processo existencial, que a colo-

ca como um sujeito conformado com a situação, conformado e que não se sente merecedor de ajuda, uma vez que coloca a cargo de seu leitor avaliar se ela merece ou não ser ajudada. A vítima não se sente capaz de sair do ciclo de violência sendo totalmente dependente de que terceiros intervenham a seu favor. Sua dependência é ainda mais evidente quando o centro de sua narração está no seu agressor que é o ator da maioria dos processos ressaltados, como mostra o quadro abaixo:

Processo	Participante (agressor)	Circunstância
(não) bebe (material)	ator	-
Faz (material)	ator	De cara limpa (modo/qualidade)
É (relacional)	portador	Típico psicopata (atributo)
Bate (material)	ator	Muito até desmaiar (modo/grau)
Perfuroou (material)	ator	desta última semana (localização/tempo)
Quebrou (material)	ator	desta última semana (localização/tempo)

Comentário de CM:

Bom, infelizmente eu sofri violência verbal durante todo o tempo que namorei e depois de casada vim a sofrer agressão física. Resolvi dar um fim nesse sofrimento depois da 3ª vez que apanhei. Estou separada e esperando o divórcio sair. Meu casamento durou 3 meses, mas não me arrependo de ter tomado essa decisão. Não nasci para apanhar! Nasci pra ser feliz e amada! E sinceramente, acredito que é melhor estar só do que má acompanhada. Que Deus dê força para todas as mulheres que estão passando por isso. Eu estou sendo curada interiormente por Ele! Só Deus pode curar os nossos corações! [sic]

O segundo comentário difere do primeiro, principalmente na participação da vítima. Diferente do primeiro, o segundo tem um número maior de processos materiais feitos pela vítima, que se impôs, saindo da condição de sujeito conformado para a de um sujeito que se rebela com o sistema em que está inserido. Vejamos o quadro abaixo com os detalhes dos processos:

Processo	Participante (vítima)	Circunstancias
Sofri, sofrer (mental)	Experienciador	Todo o tempo que namorei e depois de casada (localização/tempo)
Resolvi (material)	Ator	Depois da 3ª vez que apanhei (localização/tempo)
Apanhei (material)	Beneficiário	-
Estou separada (existencial)	Existente	-
Esperando (mental)	Experienciador	-
(não) me arrependo (mental)	Experienciador	-
Ter tomado (material)	Ator	-
Nasci (existencial)	Existente	pra ser feliz e amada (modo/qualidade)
Acredito (mental)	Experienciador	-
Estou sendo curada (material)	Meta	-

Embora atribua a Deus a sua recuperação, a narrativa mostra que o sujeito toma as “rédeas” de sua vida ao perceber que o ciclo de violência não acabaria sem sua intervenção direta. Sua mensagem final é de encorajamento as outras mulheres que possam está na mesma situação em que ela se encontrava, mostrando solidariedade de quem já passou pelo mesmo problema.

7. Considerações finais

A abordagem sociológica e comunicacional do discurso, teoria que recorreremos para embasar este artigo, “busca um caminho de análise que não se esgota em conceito e categorias” (PEDROSA, 2012), permitindo assim, que o pesquisador recorra a diversas áreas do conhecimento, mantendo um diálogo entre elas, caracterizando-se como uma pesquisa de base transdisciplinar.

Sabemos que ainda há muito caminho a percorrer, posto que a abordagem sociológica e comunicacional do discurso ainda esteja em fase de estudos e desenvolvimento. Porém, o primeiro passo já foi dado e esperamos contribuir para os estudos do discurso, bem como orientar estudantes da graduação e pós-graduação, cujos interesses estão voltados para linguística, comunicação, sociologia e outras áreas do saber.

Por esses motivos, consideramos que nossas pesquisas são condizentes com a proposta da abordagem sociológica e comunicacional do discurso, por contemplar em seus arcabouços teóricos a sociologia, a comunicação e, sobretudo, a linguística, interessando-nos verificar como os discursos de mulheres nas cartas do leitor em revistas femininas e nos depoimentos sinalizam a transformação das identidades, bem a como a emancipação feminina.

Esperamos que este minicurso sirva para auxiliar nas discussões relacionadas ao discurso feminista, à fragmentação do indivíduo e à formação de novos papéis femininos, uma vez que, as mulheres continuam exercendo os papéis impostos socialmente – o de mãe, esposa e dona de casa – além de estudar, trabalhar fora e cuidar do corpo, configurando-se como um acúmulo de tarefas, fazendo disto um “rótulo” na sociedade contemporânea, o de super-heroína, de mulher-maravilha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOIT, Guy. El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Madrid: Siglo, 2008.

_____. La tiranía del “grand ISA”. *Cultura y Representaciones Sociales* [México], ano 3, n. 6, p. 9-24, março de 2009. Disponível em: <<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num6/Bajoit.pdf>>.

BALOCCO, Anna. O sistema de engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson; ALMEIDA, Fabíola (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad.: Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLAUDIA (revista), n. 5, edição de maio de 1997.

CUNHA, M. Angélica Furtado; SOUZA, M. Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTIN, JR.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

MEDEIROS, João Luiz. A identidade em questão: notas acerca de uma abordagem complexa. In: DUARTE, Maria Beatriz (Org.). *Mosaico de identidades*. Curitiba: Juruá, 2009.

NOVA (revista), n. 11, edição de novembro de 2007.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD): uma corrente para fazer *Análise Crítica do Discurso*. PARTE 1: Herança teórica da sociologia (aplicada) para a mudança social. 2012 b. Disponível em: <http://www.ascd.com.br>

SACO, Alberto. *Sociología aplicada al cambio social*. Madrid: Andavira, 2006.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad.: Pedro Jorgensen Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VIOLÊNCIA de Gênero. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/busca/?q=viol%C3%A2ncia+de+g%C3%A2nero&cat=a&ss=fd34a3ecd7050999&st=Profiss%C3%A3o+Rep%C3%B3rter&sct=Profiss%C3%A3o+Rep%C3%B3rter>>. Acesso em: 28-06-2014.