

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 20 – Nº 58
Janeiro/Abril – 2014
Suplemento: Anais do VI SINEFIL**

R454

Revista Philologus / **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. – Ano 20, Nº 58, (jan./abr.2014) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 902 p. il.

Suplemento: *Anais do VI SINEFIL*

Quadrimestral
ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e www.filologia.org.br/revista

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Diretor de Publicações	Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Eduardo Tuffani Monteiro

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Adriano de Souza Dias	Afrânio da Silva Garcia
Álvaro Alfredo Bragança Júnior	Amós Coêlho da Silva
Antônio Elias Lima Freitas	Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha
Claudio Cezar Henriques	Darcília Marindir Pinto Simões
Delia Cambeiro Praça	Eduardo Tuffani Monteiro
José Mario Botelho	José Pereira da Silva
Maria Lúcia Mexias Simon	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Vito César de Oliveira Manzollilo

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0. Editorial	11
1. A articulação entre as concepções de história, educação e trabalho no pensamento de Walter Benjamin e Theodor Adorno – <i>Wesley Soares Guedes de Moraes</i> e <i>Valdelúcia Alves da Costa</i>	13
2. A charge numa visão retórico-textual – <i>Romildo Barros da Silva</i> e <i>Maria Francisca Oliveira Santos</i>	30
3. A construção identitária através da MPB – <i>Manuela Chagas Maranhães</i> e <i>Giovane do Nascimento</i>	39
4. A corporificação presente nos sinais da libras: uma abordagem da linguística cognitiva – <i>Flancieni Aline Rocha Ferreira</i>	51
5. A despalatalização de /ɲ/ no falar teresinense: uma análise sociolinguística – <i>Lélia Ramires de Oliveira Silva</i> e <i>Lucirene da Silva Carvalho</i>	61
6. A discursividade do gênero charge em ambientes digitais – <i>Daniela da Silva Vieira</i>	69
7. “A Encalhada”: o uso da (im)polidez como estratégia de envolvimento no esquete cômico – <i>Luana Ferraz</i>	79
8. A iconicidade e arbitrariedade na libras – <i>Vanessa Gomes Teixeira</i>	91
9. A iconicidade nos textos-murais do Profeta Gentileza – <i>José Marcos Barros Devillart</i>	99
10. A importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade no ensino fundamental – <i>Sarah Vasconcellos Marques Almeida</i> e <i>Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros</i>	111
11. A interação professor-aluno no processo de aprendizagem da escrita – <i>Natália Leonel de Oliveira</i>	118
12. A leitura de tirinhas e histórias em quadrinhos em língua estrangeira no ensino fundamental – <i>Lilian Reis dos Santos</i>	125
13. A leitura e a produção textual no currículo do 9º ano do fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro – <i>Mario Sergio Mangabeira Junior</i>	133

14. A literatura fantástica como ferramenta de crítica social na obra *O Desejo de Kianda*, de Pepetela – *Luciene de Castro Reto* 149
15. A modalidade no estudo da variação do modo subjuntivo – *Vânia Raquel Santos Amorim, Valéria Viana Sousa, Jorge Augusto Alves da Silva e Gilberto Almeida Meira* 156
16. A motivação relativa na libras – *Vanessa Gomes Teixeira* 175
17. A passiva pronominal no português brasileiro: uma avaliação – *Jilvan Evangelista da Silva e Edivalda Alves Araújo* 183
18. A relação entre a docência, a pesquisa e o ensino por meio do ato de argumentar – *Daiane dos Santos Rosendo, Janyellen Martins Santos, Marize Costa Santos e Maria Francisca Oliveira Santos* 192
19. A teoria queer no ensino de línguas – *Elio Marques de Souto Júnior* 201
20. A variação linguística: parte integrante da língua – *Patricia Damasceno Fernandes e Natalina Sierra Assêncio Costa* 210
21. Alfabetização, letramento e os quadrinhos – *Hugo Augusto Turaça Leandro, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes* 215
22. Análise das variações fonéticas e ortográficas presentes nos textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental – *Marilene Rodrigues de Araújo Campos e Miguél Eugenio Almeida* 225
23. Análise pragmática de outdoors na campanha publicitária do trânsito – *Tatiane Mara Ifran Pinheiro e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 233
24. As consoantes geminadas: um estudo com base no *Almanack Corumbaense* – *Rubens César Ferreira Pereira e Nataniel dos Santos Gomes* 243
25. As falas da infância no conto “A Menina de Lá”, de João Guimarães Rosa – *Iolanda Cristina dos Santos* 253
26. As funcionalidades dos conectivos: um estudo argumentativo para interpretação de textos – *Charleston de Carvalho Chaves* 259
27. Breve glossário do tacacá – *Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 274
28. Como lidar com os direitos e com os preconceitos linguísticos na escola? Problemas de política linguística e de sociolinguística – *José*

<i>Pereira da Silva</i>	283
29. Conectivos como estratégia argumentativa: uma análise dos editoriais de <i>Veja</i> – <i>Charleston de Carvalho Chaves</i>	293
30. Cruz e Sousa em 1893: a incompreensão crítica de <i>Missal</i> e <i>Broquéis</i> – <i>Juan Marcello Capobianco</i>	309
31. Desempenho ortográfico na escrita de alunos do 6º ano: desafios no processo de ensino e aprendizagem – <i>Flávia Campos Cardozo</i> e <i>Thaiana dos Santos Nascimento Imenes</i>	320
32. Discorrendo sobre a sociolinguística variacionista e o preconceito linguístico – <i>Rubens César Ferreira Pereira</i> e <i>Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros</i>	328
33. Ecos discursivos da AD em sala de aula: do período da escravidão ao século XXI – <i>Nara Sgarbi</i> e <i>Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo</i>	338
34. Educação infantil, formação docente e as práticas de letramento numa escola municipal de Rorainópolis – <i>Maria Clélia Pereira da Costa</i> e <i>Maria Leogete Joca da Costa</i>	350
35. “Eles fala, nois cala”: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma oral culta aos seus alunos? – <i>Josina Augusta Tavares Teixeira</i>	361
36. Em busca da ressignificação do ensino de língua inglesa na escola básica da rede pública: um relato de experiência do programa de residência docente do Colégio Pedro II – <i>Carla Jacqueline Correa Sampaio Vianna Pereira</i> , <i>Márcia Arruda Cunha Pereira</i> , <i>Suellen do Nascimento Barbosa</i> e <i>Mônica de Souza Coimbra</i>	371
37. <i>Entre a Cruz e a Espada</i> : um romance de representação sobre o que fomos, o que somos e o que ainda haveremos de ser – <i>Rogério Candedo</i>	384
38. Entre a norma e o uso: conflito do revisor – <i>Solange Carvalho</i>	392
39. Entre sertões: diálogos entre Euclides da Cunha e Coelho Neto em face da literatura regionalista – <i>Luis Fernando Ribeiro Almeida</i> ..	410
40. Entre um gramático e um etimologista: de José de Anchieta a Isidoro de Sevilha: o Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (Fala de José Pereira da Silva, na Sessão de Abertura do VI SI-	

NEFIL)	420
41. Fala de velhos: o intercambiar das experiências de vida e a defesa da ancestralidade no conto fantástico de Mia Couto – <i>Marta Cristiane de Figueiredo</i>	424
42. Gêneros textuais: teoria e prática – <i>Marcela Tavares de Mello e Pedro Benjamim Garcia</i>	438
43. Impedir inflexivelmente os descobrimentos no governo de Morgado de Mateus: análise do discurso de um ofício ao Conde de Oeiras – <i>Renata Ferreira Munhoz</i>	450
44. <i>Laços e Conta Comigo</i> : uma análise intertextual e semiótica – <i>Letícia Reis de Oliveira, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes</i> .	464
45. Leitura e discursividade: foco na interpretação – <i>Sérgio Flores Pedroso e Rosária Cristina da Silva Ormond</i>	472
46. Língua portuguesa e escolarização nas cidades de Cachoeira, Curitiba e São Félix: criação de escolas e perfil do educando – <i>Anderson Luiz Mota Pinheiro, Emília Helena P. M. de Souza e Erick Nunes Santos</i>	480
47. Linguística e literatura na obra de J. R. R. Tolkien – <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	489
48. Linguística textual: uma análise da trajetória histórica e a questão central de ensino da língua portuguesa contida nos PCN – <i>Dâmares Souza Silva</i>	496
49. Literatura e história: poesia marginal em destaque – <i>Raquel da Silva Santos e Idemburgo Frazão</i>	506
50. “Não devo falar em alemão”: os efeitos de sentido da interdição da língua alemã no Estado Novo (1937 a 1945) – <i>Luciana Vargas Ronzani</i>	515
51. Normas oitocentistas em confronto: variedades cultas, variedades populares e concordância verbal no português brasileiro – <i>Camila Santos de Oliveira e Pedro Daniel dos Santos Souza</i>	527
52. O apagamento dos róticos em coda silábica na escrita dos alunos do ensino fundamental – <i>Ester Nunes da Silva Dutra e Marinazia Cordeiro Pinto</i>	537
53. O comportamento sintático dos elementos à esquerda – <i>Maiane Soa-</i>	

<i>res Leite Santos e Eivalda Alves Araújo</i>	548
54. O discurso de ensino e sabedoria e a autoria de <i>Eclesiastes</i> – Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes	557
55. O ensino de língua materna e a identidade do professor: uma perspectiva discursiva – Dirlene Santos de Araujo e Silvane Aparecida de Freitas	566
56. O ensino de língua portuguesa em uma instituição tecnológica: uma prática pedagógica integrada – Edson Carvalho, Raquel Rafael e Renata Barcellos	577
57. O <i>ethos</i> na obra <i>Quem me Roubou de Mim? O Sequestro da Subjetividade e o Desafio de Ser Pessoa</i> – Cristiane Helena Parré Gonçalves	589
58. O livro didático de língua portuguesa: estudo de aspectos variáveis através de tirinhas – Elza Sabino da Silva Bueno e Maria Terezinha Nantes de Araújo	599
59. O núcleo de ensino de línguas: laboratório de experiências didáticas em meio universitário – Aline de Latre Soares, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Aline Saddi Chaves	610
60. O processamento do pronome objeto de terceira pessoa no português brasileiro: variedade popular em extinção? – Lílian Rodrigues de Almeida e Marcus Guilherme Pinto de Faria Valadares	623
61. O trabalho do professor como agente letrador em turmas do 6º ano do ensino fundamental – Flávia Campos Cardozo, Marli Hermenegilda Pereira e Thatiana do Santos Nascimento Imenes	635
62. O uso das redes sociais na sala de aula – Renata da Silva de Barcellos	640
63. O uso de marcadores de discurso em textos de aprendizes de inglês como LE: um estudo baseado em <i>corpus</i> – Gustavo Estef Lino da Silveira	650
64. <i>Orfeu Brasílico</i> (1736) e a retórica aristotélica: o mundo antigo no Ato Acadêmico José de Anchieta – Cristina Mascarenhas da Silva e Thissiane Fioreto	661
65. Padrões lucrecianos no Livro III das <i>Geórgicas</i> de Virgílio – Matheus Trevizam	673

66. Polidez e trabalho de face nos e-mails internos de uma empresa de ensino de língua inglesa – *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 686
67. Português brasileiro oitocentista: usos linguísticos em cartas de “ilustres” e comuns – *Cláudia Bahia e Pedro Daniel dos Santos Souza* 697
68. Português brasileiro, sintaxe e história: usos da concordância verbal no século XIX – *Pedro Daniel dos Santos Souza* 706
69. Processos de experiência: a cegueira e a baixa visão a partir da linguística sistêmico-funcional – *João Ricardo Melo Figueiredo* 717
70. Processos de formação de palavras: a parassíntese – *Vito Cesar de Oliveira Manzolillo* 728
71. Produção textual com Mafalda – *Caroline Araújo Figueiredo, Talita Galvão dos Santos, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes* 736
72. Redes sociais como plataforma de ensino-aprendizagem: um estudo sobre o *Facebook* e o *Twitter* – *Taís Turaça Arantes, Leticia Reis de Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes* 743
73. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos – *Karine Albuquerque e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 752
74. Roland Barthes: da morte do autor ao prelúdio da volta – *Juan Marcello Capobianco* 763
75. Segregação, utopias e fracionamentos sociais em *Jogos Vorazes* (livro um) – *Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes* . 774
76. Subversões de gênero, corpo e sexualidade em “A Confissão”, de Bernardo Santareno – *Solange S. Santana* 783
77. Toponímia capixaba: estudos dos nomes de municípios capixabas de origem tupi – *Filipe Siqueira Fermino e Catarina Vaz Rodrigues* 796
78. Um breve estudo da história de transmissão do relato de viagem de Ulrico Schmidl – *Thissiane Fioreto e Cristina Mascarenhas da Silva* 822
79. Um panorama dos estudos dos fenômenos recentes da tradução – *Diogo Neves da Costa* 831
80. Um relato do projeto de ensino e aprendizagem “Ler É Aprender” – *Aparecido Devanir Fernandes e Adriana Lúcia de Escobar Chaves*

<i>de Barros</i>	840
81. Uma análise semiótica dos tordos da série <i>Jogos Vorazes</i> , de Suzanne Collins – <i>Taís Turaça Arantes</i> e <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	851
82. Uma visão das políticas linguísticas sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil – <i>Vitor da Cunha Gomes</i>	860
83. <i>Videogames</i> como instrumento para aprendizagem de língua estrangeira – <i>Lucas Recalde</i> , <i>Taís Turaça Arantes</i> e <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	869
84. <i>Watchmen</i> : a influência do contexto na figura do herói – <i>Taís Turaça Arantes</i> e <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	878
85. Edição filológica e inventariação lexical em um auto de partilha do século XIX – <i>Maria Gabriela Gomes Pires</i> e <i>Maria Helena de Paula</i>	889
86. Um modo e duas morfologias: a expressão do subjuntivo em São Paulo (SP) e São Luís (MA) – <i>Wendel Silva dos Santos</i>	903
87. Língua e religião: uma só arqueologia – <i>Maria Lucia Mexias-Simon</i>	917
88.	

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 58 da *Revista Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2014, com 87 artigos correspondentes aos trabalhos apresentados no VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado nos dias 2, 3 e 4 de abril de 2014 no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e no *Campus Nova América* da Universidade Estácio de Sá, quando foram inscritos 166 trabalhos, cujos resumos estão disponibilizados na página http://www.filologia.org.br/vi_sinefil/resumos.htm, muitos dos quais não resultaram em textos completos publicados nessa publicação.

Com exceção dos que recebemos depois do prazo ou que tiveram de ser reenviados, todos os artigos foram incluídos na ordem alfabética, até o de número 84.

Este suplemento do número 58 da *Revista Philologus* contém os *Anais da VI SINEFIL*, apesar de terem sido incluídos três artigos que não provêm de trabalhos ali apresentados, mas aprovados pelo Conselho Editorial da Revista para este número.

Como é natural, seria impraticável imaginar uma apresentação de cada um desses oitenta e quatro artigos em um editorial de abertura do volume. Por isto, já nos damos por satisfeito com o fornecimento de algumas breves notícias sobre a estrutura dessa publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da *Revista*.

Destaquemos as principais, que são suficientes para caracterizá-la:

- 1 Os números regulares da *Revista Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bastante superior, como este, que está com 922 páginas.
- 2 Os números regulares têm três versões: uma versão impressa, que é distribuída aos associados em dia com suas anuidades e com as instituições brasileiras de pesquisa e ensino de linguística e letras, uma versão virtual (disponível em <http://www.filologia.org.br/revista>) e uma versão digital (em CD-ROM, no *Almanaque CiFEFiL*), mas o suplemento não tem a versão impressa, por necessidade de contenção de despesas. A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* deverá ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassará a capacidade

de midiática de um CD-ROM.

- 3 No suplemento há alguma tolerância para alguns detalhes técnicos, como é o caso do resumo, que, em alguns trabalhos, a versão completa se distanciou muito do que foi proposto, às vezes até com modificação do título. Nos números regulares, isto não seria tolerável.
- 4 Dada a extensão da publicação (922 páginas neste número), é impraticável uma tríplice revisão, como se faz na publicação regular. Faz-se uma revisão ortográfica e de formatação, com poucas correções além desses dois itens, ficando com os próprios autores a responsabilidade geral da revisão.

Como se vê pelos números, os trabalhos completos publicados correspondem a aproximadamente a metade dos trabalhos apresentados. Por isto, sugerimos aos autores que não conseguiram preparar seus textos completos dentro do prazo estipulado e das normas do evento, que os preparem e submetam à *Revista Philologus*, para serem publicados em seus números regulares. Para isto, consultem as instruções editoriais na página http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/instrucoes.html

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui publicados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este *Suplemento da Revista Philologus* e *Anais do VI SINE-FIL*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos temas tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html> e digite as palavras-chave do tema, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, abril de 2014.

José Pereira da Silva

**A ARTICULAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA,
EDUCAÇÃO E TRABALHO
NO PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN
E THEODOR ADORNO**

Wesley Soares Guedes de Moraes (UFF)

wesleyuai@gmail.com

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

valdelucia2001@uol.com.br

RESUMO

Esse trabalho é resultado dos estudos realizados na disciplina de Doutorado, Teoria 1, sob a orientação dos professores doutores Giovanni Semeraro e Ronaldo Rosas Reis, que, com louvor, possibilitaram aos doutorandos ricas reflexões sobre filosofia e educação na modernidade e pós-modernidade. O artigo se refere à reflexão sobre aproximações e influências entre os conceitos de história, educação e trabalho encontrados nas obras de Walter Benjamin e Theodor Adorno, pensadores da teoria crítica da sociedade e representantes da Escola de Frankfurt, relacionando tais conceitos à formação do indivíduo em sociedade na modernidade. Essa reflexão revelou que a escola contribui para o desenvolvimento da socialização do indivíduo em sociedade; o desenvolvimento de sua autonomia; a capacidade de resistência à educação reduzida à adaptação e à dominação cultural na sociedade de classes com vistas à formação para a heteronomia. Tais aspectos possibilitaram caracterizar a importância da reflexão filosófica nos diferentes espaços de formação e relações humanas, principalmente aquelas que favorecem ao desvelamento das contradições sociais e apontam para os possíveis avanços de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Teoria crítica. História. Educação. Trabalho.

1. Introdução

Durante o segundo semestre de 2013, ao cursar a disciplina de doutorado, Teoria 1, sob a orientação dos professores doutores Giovanni Semeraro e Ronaldo Rosas Reis, me interessei pela primeira vez aos escritos de Walter Benjamin.

Como leitor assíduo de Theodor W. Adorno, pude perceber aproximações teóricas entre dos dois autores, surgindo assim, o privilégio de uma pesquisa instigante que resultou nesse artigo, que por certo, é o primeiro de prósperos aprofundamentos.

2. Amizade e aproximação teórica entre Adorno e Benjamin

Adorno e Benjamin foram integrantes do mesmo Instituto de Pesquisa Social, Escola de Frankfurt, desenvolvendo experiências filosóficas distintas, mas em alguns temas e conceitos, aproximações. Os textos de Adorno revelam aspectos encontrados nos escritos de Benjamin e vice-versa, apesar de algumas divergências entre ambos.

Em 1928, Adorno e Benjamin estreitaram os laços de amizade, fazendo leituras e encontros para reflexões teóricas. Walter Benjamin havia sido bolsista do Instituto por cinco anos, entre os anos 1935 e 1940, segundo Kothe (1978, p. 42).

Em 1929, durante dois meses em Königstein, próximo a Frankfurt, Adorno e Benjamin estiveram juntos realizando colóquios.

Em 1931, Adorno assumiu o cargo de professor na Universidade de Frankfurt, ficando clara a influência de Benjamin em sua aula inaugural, cujo tema foi *A Atualidade da Filosofia*, Adorno (1991). De igual modo, em seu livro *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1996), pode-se observar a mesma crítica de Benjamin à concepção de história como inevitável progresso da humanidade.

Apesar de aproximações e influências, observam-se algumas divergências teóricas como, por exemplo, com a publicação em 1935 do texto “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, Benjamin (1993), considerou como positivo o progresso dos recursos técnicos e tecnológicos na produção de música em massa. Adorno (1980), ao escrever “Sobre o caráter fetichista da música e a regressão da audição” entendeu que, o que Benjamin considerava positivo era para ele negativo, pois a produção para as massas não possibilitaria a experiência de ouvir música no momento de sua execução, tornando-a um objeto de fetiche.

Os textos de Adorno, como *Dialética do Esclarecimento* (1985), *Mínima Moralia* (1992), *Notas de Literatura* (2003), mostram ideias próprias de Benjamin.

Em *Mínima Moralia*, Adorno (1992, p. 133), identifica o conceito de história sob o ponto de vista dos vencidos, do mesmo modo como escreve por Benjamin:

É da essência do vencido aparecer em sua impotência como inessencial, marginal, ridículo. O que transcende a sociedade dominante não é só a potencialidade desenvolvida por ela, mas também aquilo que não se enquadrou nas leis do movimento da história. A teoria vê-se remetida ao que é oblíquo, opa-

co, inapreendido, que, enquanto tal, tem de antemão algo de anacrônico, sem ser inteiramente antiquado, já que pregou uma peça na dinâmica da história. Isso se dá a perceber antes de tudo na arte.

Ao falar sobre Benjamin em *Mínima Moralía*, Adorno (1992, p. 135) ressalta:

Os escritos de Benjamin são a tentativa, numa abordagem sempre renovada, de tornar filosoficamente fecundo o que ainda não foi determinado pelas grandes intenções. Seu legado consiste na tarefa de não deixar essa tentativa entregue unicamente aos enigmas intelectuais causadores de estranhamento, mas recuperar através do conceito o que não é intencional, vale dizer: consiste na obrigação de pensar ao mesmo tempo dialética e não-dialéticamente.

Nessa perspectiva, nesse artigo procuramos abordar como se deu a colaboração dos escritos de Benjamin na filosofia de Adorno, considerando os desdobramentos, conexões e convergências entre as concepções de história, educação e trabalho.

3. Sobre os conceitos de história, educação e trabalho

O conceito hegeliano, Hegel (1992), que apresenta a história como progressiva identificação do racional com o real e do sujeito com o objeto, é um equívoco para Benjamin e também para Adorno. Diferente da concepção de história de Hegel, os autores mostram que o passado era mediatizado pelo presente, era descontínuo e dialético, desenvolvido nos espaços entre objetos e sujeitos, enfim, dinâmico.

Para Benjamin, não se pode pensar a história como um *continuum* progresso, como pensavam os liberais positivistas ou o materialismo vulgar, que apontavam o comunismo como sendo a inevitável e próxima etapa para o desenvolvimento da humanidade.

Sobre o conceito de história em Benjamin (1993, p. 230):

A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. Ao contrário, a historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. (...) A consciência de fazer explodir o “continuum” da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação.

O conceito de história em Benjamin foi pensado a partir do método da historiografia materialista, cujo “princípio construtivo” do tempo,

se contrapõe ao método historiográfico que entendia a história como uma contínua evolução.

A crítica de Benjamin à concepção de história universal traz uma concepção de teoria e práxis. Conforme suas palavras (1993, p. 230), “(...) Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização (...)”.

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 211) também falou sobre a relação teoria e práxis em seu método de historiografia:

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Para transformar o mundo é preciso interpretá-lo, teorizá-lo. Assim, as concepções sobre teoria e práxis nos dois autores se comunicam. Adorno (1996, p. 6) questiona se “(...) Não será também a teoria uma forma genuína da prática?”

Benjamin concebe a história como aquela que ainda poderá ser escrita, pois é a oportunidade de escrever a história dos vencidos. De igual modo, no livro *Dialética do Esclarecimento*, observamos Adorno e Horkheimer (1996) realizando a mesma crítica à concepção de história como *continuum* progresso e à falsa crença no progresso do pensamento; a crítica ao esclarecimento burguês moderno, que prometeu distanciar cada vez mais os homens dos séculos em que se buscavam as respostas nos mitos e no senso comum.

A crença num *continuum* da história, do homem, do conhecimento, é também a crença num *continuum* progresso da educação moderna.

Horkheimer e Adorno (1996, p. 19) escreveram:

O conceito de esclarecimento: No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.

Logo, a educação possível à modernidade, não possibilitou o desvelamento das contradições sociais e, por conseguinte, anulou a história dos vencidos através da construção dos “*senhores*”, produzindo a falsa ideia de emancipação das incertezas, a falsa ideia de que agora, por conta do progresso da história e do pensamento, a educação teria conduzido os homens ao momento das certezas, de um esclarecimento.

Ao escrever sobre educação, Benjamin (1986, p. 180) afirma:

E são leigos também os visitantes dessa exposição, e devem continuar a sê-lo. Com isso, acabamos de formular a diretriz da nova educação do povo em oposição à anterior, que partia da erudição e acreditava que, com o auxílio de algumas tabelas e lâminas, esse saber erudito podia e devia ser assimilado pela massa. A qualidade, dizia-se, converter-se-á em quantidade. Ao contrário disso, a nova formação do povo parte do fato das visitas em massa. Transformar a quantidade em qualidade – eis a palavra de ordem, uma transformação que é idêntica com a passagem da teoria à práxis. Os visitantes devem permanecer leigos, como já se disse. Não devem deixar a exposição mais eruditos, mas mais sabidos. A tarefa da apresentação genuína e atuante é libertar o conhecimento dos limites da disciplina e tomá-lo prático.

Ambos os textos, Horkheimer e Adorno (1996, p. 19) e Benjamin (1986, p. 180), discutem respectivamente a formação moderna burguesa que pretendia produzir “(...) senhores e alunos “(...) mais eruditos, mas mais sabidos”. Trata-se dos objetivos das instituições educacionais burguesas que, pela simples tabulação disciplinar e prática, “com o auxílio de algumas tabelas e lâminas”, se davam por satisfeitos ao substituir a qualidade por quantidade. Por isso para Benjamin a teoria se converteu à prática, substituindo informação por conhecimento. Portanto, o inevitável: “A qualidade, dizia-se, converter-se-á em quantidade.”

Ao falar sobre a concepção de ciência e o processo de adaptação dos jovens ao mundo moderno burguês, Benjamin (1986, p. 151) aponta que:

É notável, de fato, na vida estudantil, a aversão de se submeter a um princípio, de se imbuir de uma ideia. O nome da ciência presta-se por excelência a ocultar uma arraigada indiferença burguesa. Medir a vida estudantil com a ideia da ciência não significa, de modo algum, panlogismo ou intelectualismo – como se possa temer -, mas é uma crítica legítima, já que na maioria das vezes a ciência é evocada como o baluarte dos estudantes contra reivindicações "estranhas". Trata-se portanto de uma unidade interior, não de uma crítica de fora. Aqui pode-se objetar que, para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissional. Já que "a ciência não tem nada a ver com a vida", ela deve reger exclusivamente a vida de quem a segue. Dentre as objeções mais inocentes e mentirosas está a expectativa de que ela deva ajudar fulano ou beltrano a se prepararem para uma profissão. A profissão resulta tão pouco da ciência que esta pode até excluí-la. Pois a ciência, pela sua própria essência, não admite que o pesquisador se desligue dela: obriga-o, de certa maneira, a ser sempre professor, nunca, a exercer as profissões públicas de médico, jurista ou docente universitário. Não leva a nada, quando instituições onde se pode conseguir títulos e certificados, profissão e emprego, se autodenominam centros da ciência.

Ao se referir à educação burguesa, Benjamin mostra as expectativas da burguesia em relação à educação, à ciência. Ciência essa que,

marcada pelo pragmatismo e o atendimento ao mercado de trabalho e à indústria, não possibilitava aos jovens nada além de um tipo de técnica, da adaptação à instituição fabril e suas regras de comando. Por esse motivo que, ao “se prepararem para uma profissão” não se preparam para o fazer científico.

Sobre a repulsa a esse tipo de ciência, Benjamin (1986, p. 155) escreve:

Onde a ideia dominante da vida estudantil é a profissão e o emprego, não há lugar para a ciência. A ideia dominante, então, não pode ser a dedicação a um conhecimento, com o qual se corre o risco de abandonar o caminho da segurança burguesa.

Sua crítica à “segurança burguesa” é também uma crítica à cultura, à educação, à formação e ao mundo do trabalho. Em sua crítica à prática burguesa, Benjamin (1986, p. 152) considera que “Aqui pode-se objetar que, para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissional”. Por conseguinte, Benjamin (1986, p. 155) relata que a prática burguesa justificada pelo mundo administrado deforma o espírito criador:

A deformação do espírito criador em espírito profissional, que vemos atuando por toda a parte, apossou-se por inteiro da universidade, isolando-a da vida intelectual criativa e não enquadrada na administração pública. (...) Na medida em que ela se dirige para a profissão, ela perde necessariamente a criação imediata como forma de comunidade. De fato, o estranhamento hostil e a incompreensão da escola perante a vida – uma vida que precisa da arte – podem ser interpretados como recusa da criação imediata, ligada à profissão. Isso se manifesta de dentro para fora, no comportamento imaturo e escolar dos estudantes.

O mundo administrado produz indivíduos ainda não emancipados, de “(...) comportamento imaturo”. É interessante notar que de igual modo Adorno (1996, p. 55) problematiza a “imaturidade dos dominados”, o que revela a relação conceitual em ambos os autores, concordando sobre a “incompreensão da escola perante a vida” e da condição heterônoma da formação educacional além à época.

Sobre tal “imaturidade” Adorno (1996, p. 55) disse:

Amadurecida até passar do ponto, a sociedade vive da imaturidade dos dominados. Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz. A eliminação das qualidades, seu cálculo em termos de funções, transpõe-se da ciência, em virtude dos modos de trabalho racionalizados, para o mundo da experiência dos povos e tende a torná-lo novamente similar ao mundo dos anfíbios. Hoje, a regressão das massas consiste na incapacidade de ouvir o que

nunca foi ouvido, de palpar com as próprias mãos o que nunca foi tocado, uma nova forma de ofuscamento que supera qualquer ofuscamento mítico vencido.

Foi nessa linha de análise que Benjamin (1986, p. 41) escreveu:

Contudo, a debilidade fatal desse movimento revolucionário especificamente alemão não permitiu que ele se conciliasse com as primeiras palavras de ordem da emancipação burguesa, ou seja, do Iluminismo ou da Ilustração. A massa burguesa, os "esclarecidos" pela filosofia das Luzes, permaneciam irremediavelmente divorciados de sua vanguarda. Os revolucionários alemães não eram esclarecidos, os ilustrados alemães não eram revolucionários.

A emancipação burguesa não promoveu nada a não ser movimento de auto-conservação do esclarecimento alienante e, por fim, Auschwitz. Tal constatação, nos leva à discussão de Adorno sobre a educação Alemã, que permitiu a barbárie nos campos de concentração e a morte de milhares de inocentes. Adorno (2000, p. 54) disse:

Se os homens não fossem indiferentes uns aos outros, Auschwitz não teria sido possível, os homens não o teriam tolerado. Os homens, sem exceção, sentem-se hoje pouco amados porque todos amam demasiado pouco. A incapacidade de identificação foi, sem dúvida, a condição psicológica mais importante para que pudesse suceder algo como Auschwitz entre homens de certa forma educados e inofensivos.

A crítica à educação é uma crítica à razão burguesa “emancipadora” do século XVIII, que “produz homens de certa forma educados e inofensivos”, também é uma crítica à ciência e o conhecimento na modernidade, que prometia libertar o homem do trabalho escravo, oportunizando-lhe mais tempo livre, Adorno (2002). Tal promessa viria no *continuum* da história, cabendo ao homem aguardar mais um pouco o avanço da ciência.

Mas o que aconteceu nos séculos posteriores foi o contrário. A classe dominante aprimorou os meios de dominação e controle do trabalho, do tempo, do homem, se tornando uma grande farsa.

Aliada à falsa sensação de contínuo progresso trazido pela ciência, os autores falam da cultura do progresso, do comando, da inevitável busca pela “(...) posição de senhores”. Horkheimer e Adorno (1996, p. 19) mostram como anteriormente apontado por Benjamin, em seu conceito de história, que o falso progresso está imerso numa “(...) calamidade triunfal”.

Benjamin (1993, p. 224-225) disse que “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o

inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.

Benjamin, Adorno e Horkheimer compreenderam a importância de problematizar a razão burguesa tendo um olhar crítico sobre o passado. No pensar de Benjamin, “(...) é preciso escovar a história a contrapelo”, o que significa compreender o modo como os homens pensavam a educação para as massas, acrítica e confiante no progresso inevitável do homem.

Esse método de análise da história já estava presente em outros textos de Adorno desde a década de 1930, como *A Ideia da História Natural* de 1932, o que nos conduz a identificar a influência mútua dos autores, claro que, com aprofundamentos diferentes.

Mas, a crítica da história feita pelos autores objetivou voltar ao passado, a fim de construir o desenrolar da história a partir da ótica do presente. Então, em *Teses sobre Filosofia da História*, Benjamin (1993), disse que era preciso articular o passado, sendo que:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como de fato ele foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (...) O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem.

De igual forma, em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer interpretam o passado, a Odisseia a partir da ótica do presente. Isso fica claro na crítica da sociedade à época, tendo como pano de fundo a trajetória de Ulisses em *Excursão I: Ulisses ou Mito e Esclarecimento*.

Horkheimer e Adorno (1996, p. 53) escreveram:

Assim como o episódio das sereias mostra o entrelaçamento do mito e do trabalho racional, assim também a Odisseia em seu todo dá testemunho da dialética do esclarecimento. (...) Ulisses (...) o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês, cujo conceito tem origem naquela auto-afirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante.

Assim como Benjamin, Horkheimer e Adorno fazem a crítica ao mito, à razão e à educação burguesa. Para ilustrarem essa análise da concepção progressista da história, da racionalidade burguesa e do modo de transmitir a cultura pela educação é que, então, recorrem à história da *Odisseia*.

Na *Odisseia*, Ulisses estava voltando para casa, Ítaca, e ao passar pela Ilha de Capri, a ilha das sereias, sabendo do encanto da canção e

que, qualquer homem que ouvisse não resistiria e se atiraria para a ilha, sendo devorado, colocou cera no ouvido dos remadores, mas muito curioso para saber como era o canto das sereias, falou para o amarrarem no mastro e por mais que ele gritasse, não deveriam soltá-lo.

Quando passou pela ilha, ouvindo a canção das sereias, implorou para seus homens soltá-lo, mas eles não o obedeceram, sendo o único homem segundo a história a ouvir a canção das sereias e sobreviver. Para vencer, Ulisses lança mão da razão, sem deixar de experimentar o prazer do canto das sereias.

Sobre a artimanha de Ulisses, Horkheimer e Adorno (1996, p. 65), explicam que “A astúcia como meio de uma troca onde tudo se passa corretamente, onde o contrato é respeitado e, no entanto, o parceiro é logrado”. O que significa dizer que, a razão superou o mito através da esperteza, e que, do mesmo modo como Ulisses explorou o trabalho dos marinheiros remadores e justificou tal ação, dizendo que salvaria a vida deles, a burguesia explorou o trabalho assalariado, lançando mão de uma racionalidade justificada pelo contrato, que ao mesmo tempo prometeu a emancipação dos indivíduos e transformou a razão em mito.

Sobre essa relação entre mito e razão, Adorno (1996, p. 50) diz:

A essência do Iluminismo é a alternativa cuja inevitabilidade é a da dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre sua própria submissão à natureza e a da natureza ao si-mesmo. Com a propagação da economia mercantil burguesa, o horizonte obscuro do mito é iluminado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gélidos amadurece a semente da nova barbárie. Coagido pela dominação, o trabalho humano desde sempre se distanciara do mito, em cujo círculo encantado recai sempre de novo sob a dominação.

Portanto, o esclarecimento esperado pela razão e educação burguesa desde a modernidade não possibilitou aos homens pensarem em suas realidades concretas, por isso a recaída na dominação do mito do esclarecimento burguês.

A concentração dos marinheiros e a cera colocada em seus ouvidos os livraram da morte ao mesmo tempo em que os educou. A educação do olhar, da audição, enfim, dos sentidos, aconteceu como livramento do pior, da morte.

Trata-se da educação que anuncia livrar o homem da morte e do caos. De igual modo, pretendendo a adaptação ao sistema capitalista e à auto-conservação, a burguesia formatou e adestrou os indivíduos pela educação dos corpos e dos desejos.

A educação com vistas à emancipação dos homens deveria, de acordo com Adorno (1996, p. 55), possibilitar uma verdadeira socialização. Mas não foi isso que se via:

Através da mediação da sociedade total, que amarra todas as relações e impulsos, os homens são convertidos de novo justamente naquilo contra o que se voltara a lei do desenvolvimento da sociedade, o princípio do si-mesmo; em simples exemplares da espécie humana, semelhantes uns aos outros, em virtude do isolamento na coletividade dirigida pela coação.

O que se observou na modernidade foi o “isolamento na coletividade”, a falta de experiências formativas entre os indivíduos produzindo o egoísmo, “o princípio do si-mesmo”. Surge com o homem moderno, um novo modelo de escola, de produção, de racionalidade e a meritocracia.

É notável como a educação burguesa conduziu à alienação, ao domínio dos corpos e das coisas e isso tem relação direta com o conceito de manipulação, que para Adorno (1985, p. 56), contagia todos para a ganância da propriedade: “Os instrumentos de dominação, que devem tomar tudo em suas garras, linguagem, armas e finalmente máquinas, têm que poder ser empunhados por todos”. Sendo assim, todos querem ter o domínio, claro que, os mesmos não têm a clareza de que são ao mesmo tempo dominados.

Sobre o conceito de adaptação, Adorno mostra que para se adaptarem ao mundo da produção os homens se anularam, não avançando na relação dialética entre teoria e práxis. Adorno (1995, p. 202) diz:

(...) é por isso que os práticos são inabordáveis e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória.

A educação que, para Adorno, deveria ser uma na relação dialética entre teoria e práxis, se reduz a modelos de instrução para a prática, a técnica do trabalho das fábricas e ao que ele chamou de “mundo administrado”. Essa seria a educação heterônoma.

A educação heterônoma objetiva a anulação das possibilidades de reflexão e autonomia do indivíduo. Por conseguinte, a falta dessas no plano individual se estende a tudo o que o indivíduo faz, impossibilitando a experiência.

Adorno (2000, p. 150) assegura que:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma ap-

tidão a experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como "pressão do mundo administrado".

Pela perspectiva de Adorno sobre a dominação no “mundo administrado”, pode-se ratificar que os indivíduos não emancipados pela educação para a autonomia, não resistirão às exigências do mundo do trabalho, cedendo às pressões, dentre as quais se destaca a subserviência.

Sendo assim, é preciso pensar para quê a educação? Adorno (1995, p. 212) disse que “(...) A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria”, ou seja, a educação não avançou em termos teóricos, isso não interessou à burguesa por motivos óbvios.

Nesse sentido, ressaltamos a crítica de Adorno (1995, p. 226) ao pragmatismo:

(...) quando a práxis, encobre com o ópio do coletivo sua própria e real impossibilidade, é ela que se torna ideologia. Há, em relação a isso, um sinal infalível: o trancar-se automaticamente à pergunta “O que fazer?”, respondendo a qualquer argumento crítico, antes mesmo que tenha sido expressado, que dirá entendido. Em nenhuma parte, é tão flagrante o obscurantismo da mais recente aversão à teoria. O indivíduo deve entregar-se ao coletivo.

Ao ceder às pressões do coletivo, o indivíduo pragmático não se permite à reflexão, o que no pensamento de Adorno (1995, p. 121) não pode ser admitido, uma vez que a educação, “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, possibilitando a emancipação do indivíduo histórico. Por isso, se a concepção de história for alienante, como também criticada por Benjamin, estará comprometida a formação do indivíduo para a autonomia.

Sobre educação Adorno (2000, p. 141) disse:

(...) gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior. Mas, também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria, inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A educação para a autonomia não pretende a “modelagem de pessoas”, muito menos “a mera transmissão de conhecimentos”, como vem acontecendo na educação burguesa desde a modernidade. Para Adorno

(1996, p. 49):

O espírito dominante procura navegar, desde os tempos de Homero; ele desconfia, desde sempre, de qualquer outra estrela que o norteie, que não seja a do mal menor. Os neo-pagãos alemães e os manipuladores da atmosfera de guerra querem liberar novamente o prazer. Mas como na milenar coação ao trabalho, aprendeu-se a odiá-lo, na emancipação totalitária, o prazer fica sendo vulgar e estropiado pelo autodesprezo. Ele continua a ser ligado à auto-conservação para a qual fora outrora educado pela razão destituída entretempo.

Como criticado pelo autor, a educação para a auto-conservação, acrítica do tempo presente, levou os marinheiros de Ulisses à “(...) coação ao trabalho”. Não gozam do canto, estão adestrados, educados para não ouvir, do mesmo modo que no capitalismo os trabalhadores assalariados se envolvem tanto com a lógica moderna da indústria cultural que não gozam do trabalho formativo e da vida, pois como disse Horkheimer e Adorno (1996), tinham “(...) ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos”.

Aí a alienação pelo trabalho que, com a técnica da cera, pela lógica científica liberal burguesa, torna o corpo humano mais produtivo ao mesmo tempo em que atrofiado, empobrecidos em suas experiências formativas, negando a possibilidade de desenvolvimento de suas individualidades.

Para Horkheimer e Adorno (1996): “regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos”.

Os marinheiros remam enquanto Ulisses tenta se esquecer da sedução das sereias, apenas contemplando a beleza do canto. É essa contemplação que Horkheimer e Adorno dizem ser análogas à contemplação da arte pela burguesia, ao se tornarem consumidores da arte sem apreciá-la.

Os trabalhadores, assim como os marinheiros de Ulisses, têm os corpos selados para a sedução, os sentidos se adaptaram, não havendo lógica falar uma vez que não ouvem, negam e são negados à experiência formativa do trabalho. Resta-lhes a prática dos recursos tecnológicos, o domínio das máquinas e falta tempo para a reflexão teórica.

Quanto à centralidade da práxis na educação e dos recursos tecnológicos, Adorno (2000, p. 155) afirma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Pelo entendimento de Adorno, é possível analisar o atraso que a sociedade de classes se encontra em relação a si mesma, estando os indivíduos submetidos à cultura, que tem a adaptação e a competitividade como categorias centrais.

A técnica da cera está de certo modo atrelada à adaptação social. É fato que a cera nos ouvidos dos marinheiros os salvou, os adaptou, os ensinou sobre um “como fazer”, uma técnica. Há que se pensar no conceito adorniano de adaptação.

A cultura impõe uma educação centrada nos recursos de “como fazer”, recursos para reprodução das condições sociais vigentes, em detrimento da formação dos indivíduos para a resistência e emancipação. Não se pergunta mais “para quê” a educação. Assim, a formação restrita à adaptação social não possibilita a resistência e a crítica à sociedade de classes.

A escola tem sido utilizada para a manipulação do tempo, com o foco na adaptação do indivíduo às demandas do mundo do trabalho. Tal manipulação, que tem como objetivo a adaptação ao sistema produtivo, tem conduzido o indivíduo à impossibilidade de refletir sobre os conhecimentos aprendidos na escola, sendo que uma sociedade democrática, segundo Adorno (2000, p. 143), requer indivíduos emancipados, posto que:

(...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

A adaptação tem importância para “orientar os indivíduos no mundo”, como orientou os marinheiros a chegarem ilesos. Porém, permanecer na adaptação é o mesmo que obstar a emancipação humana, entendendo que a adaptação é um processo necessário, mas transitório. Necessário porque não é possível negar a cultura, transitório porque, pela reflexão, o indivíduo pode resistir e se contrapor às contradições dessa mesma cultura. Nesse sentido a educação para a reflexão é também para a emancipação.

Na comparação entre os dois autores sobre a permanência no indivíduo no processo de adaptação, Benjamin (2000, p. 53) constatou o mesmo que Adorno:

Em suas relações com a máquina, os operários aprendem a coordenar "seus próprios movimentos com aqueles uniformemente constantes de uma autômata". Estas palavras lançam uma luz particular sobre a uniformidade, de caráter absurdo, que atribui à multidão: uniformidade de vestir e de comportamento, e não menor uniformidade de expressão. O sorriso dá o que pensar.

Desse modo, o operador da máquina, aquele que recebeu a educação para a técnica e o atendimento aos interesses do mundo fabril, confunde-se com seu objeto de trabalho, negando sua individualidade.

Benjamin (2000, p. 54), disse que "A experiência do choque que o transeunte sofre no meio da multidão, corresponde à do operário a serviço das máquinas". Nessa mesma direção, Benjamin (2000, p. 55), fala que, "Cada intervenção do operário na máquina não tem relação com a precedente, por que constitui sua exata reprodução."

Portanto, a educação deve estar pautada no método dialético da historiografia materialista, que, conforme Benjamin (1993, p. 230), tem um "princípio construtivo" do tempo, se contrapondo ao método historiográfico historicista que entendia a história como uma contínua evolução.

Adorno (1995, p. 24) fez referência sobre o conceito de história em Benjamin:

O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido a história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora.

Tal referência ratifica o método de análise da história encontrado na teoria do autor, mostrando que não cabe afirmar simples coincidências com Benjamin. Para Adorno (2000, p. 48), reelaborar o passado exige conhecimento teórico e uma práxis transformadora. Trata-se de um movimento que gera movimento. Tal reelaboração promove o conhecimento de si mesmo enquanto sujeito histórico: "(...) a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu".

Essa autorreflexão é a formação para o espírito, para o esclarecimento, não o esclarecimento burguês, mas o esclarecimento que emancipa

pa o homem. Elaborar o passado é a tentativa de não cair na sedução da ordenação histórica burguesa, pois segundo Adorno (2000, p. 6), “(...) A multiplicidade das figuras é reduzida a posição e ordenação; a história, ao fato; as coisas, à matéria”.

Desse modo, os textos dos dois autores, Benjamin e Adorno, mostraram como eles “escovaram a história a contrapelo” como dito por Benjamin, negando a visão mítica e progressista da história, que desde a modernidade, se tornou uma segunda natureza da sociedade burguesa.

4. Considerações finais

Na relação entre os pensadores, Adorno e Benjamin, foi possível compreender que a história real é tecida por um real sofrimento, que não diminui na proporção em que a humanidade avança em seus recursos tecnológicos na produção capitalista.

Ao contrário, os métodos historiográficos de Benjamin e Adorno demonstraram como a educação e o trabalho foram instrumentalizados na modernidade para justificar a dominação dos indivíduos. Enquanto isso, a ciência, atendendo aos ditames da economia burguesa, sufocou a reflexão filosófica.

A crítica à concepção de história como inevitável progresso da humanidade, à crença no progresso do pensamento e no esclarecimento burguês moderno, possibilitaram pensar para quê a educação. A educação, enquanto “modelagem de pessoas”, resultou e promoveu o ambiente cultural adequado à autoconservação dos interesses burgueses.

O trabalho por sua vez, organizado na modernidade para o lucro, isolou os indivíduos em suas especializações, educando os homens para o tempo e a racionalidade pragmática fabril.

O trabalho tornou-se alienante por obstar ao desenvolvimento da individualidade e negligenciar intencionalmente seu princípio formativo.

Por fim, esse texto contribuiu para o entendimento de que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da socialização do aluno/indivíduo em sociedade. Tal processo de socialização objetiva a autonomia do indivíduo e sua capacidade de resistência à educação reduzida à adaptação e à dominação cultural na sociedade de classes.

Benjamin e Adorno apontam como sendo de fundamental impor-

tância o desenvolvimento de experiências filosóficas nos diferentes espaços de formação e relações humanas, que, em especial, destacamos a escola.

A escola, lançando mão do método historiográfico materialista, fundamentado no “princípio construtivo” do tempo, pode promover uma verdadeira socialização entre indivíduos, ampliando o esclarecimento das consciências pelo conhecimento teórico crítico, dialético, capaz de reelaborar o passado e, no coletivo, oportunizar uma práxis transformadora.

Na relação teoria e práxis, tais indivíduos, pela auto-reflexão terão a oportunidade de reelaborar de suas concepções enquanto sujeitos históricos, e sob o ponto de vista dos vencidos, dos que não são, escreverem suas próprias histórias problematizando a razão burguesa e tendo um olhar crítico sobre o passado e o presente no processo de “(...) escovar a história a contrapelo”.

A escola deveria dar sua contribuição para a compreensão da vida, para a autonomia que, em todo tempo, resiste à auto-conservação da lógica do capital. A formação possível na atualidade timidamente tem possibilitado a crítica ao empobrecimento das experiências formativas pelo trabalho alienado e à centralidade da técnica e adaptação científica restrita aos interesses do mercado.

Como afirmou Adorno (2000, p. 141), “Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados (...)”, logo, é preciso lutar por uma educação mais democrática, em um movimento reflexivo que possibilite o desvelamento das contradições sociais por meio do conhecimento teórico e crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W., *Notas de literatura I*. Trad. e apres.: Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

_____. Tempo livre. In: ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Conceito de Iluminismo. In: ARANTES, Paulo Eduardo (Consultoria). *Os pensadores: Adorno – vida e obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*, Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Mínima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. Trad.: Luiz Eduardo Bisca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Actualidade de la filosofía*. Trad.: José Luis Arantegui Tamayo, Intr.: Antonio Aguilera. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. *Coleção os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENJAMIN, Walter. *A Modernidade e os modernos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, V. 1. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Documentos de cultura*: documentos de barbárie: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação: Willi Bolle. Trad.: Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et al. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1986.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Partes 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 1992.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W., *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KOTHE, F. R., *Benjamin & Adorno*: confrontos. São Paulo: Ática, 1978.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin*: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o Conceito de História”. Trad.: Wanda Nogueira C. Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

A CHARGE NUMA VISÃO RETÓRICO-TEXTUAL

Romildo Barros da Silva (UNEAL)

romildomi@hotmail.com

Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)

mfosal@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva a análise dos recursos retóricos e textuais presentes no gênero textual charge, caracterizado como gênero opinativo e midiático transmitido na esfera discursiva jornalística. Trata-se então do estudo das relações de poder presentes no discurso das charges. Caracterizado pela sua função social e recursos linguísticos que conduzem aos significados através da persuasão presentes nos argumentos. Esses se vinculam a linguagem verbal e não-verbal, trouxeram questionamentos sobre a função da retórica atual, uma vez que é de vasta importância para a análise linguística e para o estudo dos gêneros textuais. Na investigação adotou-se método qualitativo de pesquisa fundamentado por Moreira (2002). Durante esse processo notou-se que nas análises há um acordo prévio entre *ethos*, *pathos* e *logos*, o que aprova os estudos de Reboul (1998) e salienta desta forma, o caráter opinativo que o gênero estudado possui e a contribuição para a identidade cultural dos leitores. A pesquisa apresenta uma biografia sobre análise de gêneros textuais embasados em Marcuschi (2008), retórica e argumentação conceituada por Abreu (2004) e um acervo de charges do Jornal Gazeta de Alagoas, que constituem o *corpus* da pesquisa. A investigação possibilitou, com a análise retórica e textual, inferir que essa forma de expressão da linguagem (charge) permite estudos linguísticos diversos em todas as esferas que trabalhem com a língua(gem), pois assim como a maioria dos gêneros textuais ela pode influenciar no senso crítico a até mesmo nas ações humanas.

Palavras-chave: Charge. Gênero textual. Gêneros midiáticos. Retórica.

1. Introdução

O presente artigo traz resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Alagoas e objetiva o estudo textual e retórico dos gêneros presentes nos meios de comunicação. Percebeu-se no *corpus*, constituído de charges, o uso de ferramentas retóricas e textuais exploradas de diversas maneiras. Além disso, do ponto de vista linguístico, essa pesquisa teve como meta analisar um gênero midiático específico difundido em jornal local. Executou-se um levantamento desses gêneros, que foram submetidos à análise relativa à retórica e à textualidade.

Entre os inúmeros gêneros midiáticos existentes e descritos atualmente, a charge oferece oportunidades de análises únicas. Estas são formadas por um texto verbal anterior à publicação das charges e ima-

gens, que constituem o texto não verbal, sendo isso o *corpus* da pesquisa.

As definições de retórica seguem as teorias atuais que estabelecem o diálogo entre *ethos*, *pathos* e *logos*, tratando a argumentação como prática retórica, que se materializa no convencimento e na persuasão, ambas ao lado do auditório que se envolve com suas emoções e verdades. Definiram-se, também, conceitos sobre as tipologias, instalando uma concepção de texto que reflete as relações e a existência de sentido em determinados contextos.

2. Gênero textual: aspecto geral e funcionalidades

O texto é um evento comunicativo, no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Tal definição, conforme Beaugrande (1997), possibilita inferir que no texto habitam conexões de cunho social e cultural para efetivar a comunicação, estabelecendo sentidos, em determinados contextos. Essas ações são os gêneros textuais. Estes já foram estudados há 25 séculos por Platão, que eram ligados estritamente aos gêneros literários. No entanto, houve uma revolução conceitual; usualmente se refere a categorias distintas de discursos de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias, conforme afirma Swales (1990).

Os gêneros textuais são fenômenos vinculados à vida cultural e social, considerados entidades sociodiscursivas altamente maleáveis, pois ordenam atividades de todas as situações comunicativas, para Marcuschi (2008). A comunicação verbal, objetivo da língua, só é possível por meio de um gênero textual, pois para Bakhtin e Bronckart (1997, 1999, *apud*, MARCUSCHI, 2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Esse enquadramento põe os gêneros textuais como modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Conclui-se ainda que o texto materializa o gênero. Para confirmar tais afirmações, aparecem os conceitos básicos do que seria tipo textual, gênero textual e domínio discursivo.

O já citado autor definiu *tipo textual* como uma espécie de construção teórica de natureza linguística em sua composição, caracteriza-se

como sequências linguísticas e/ou retóricas, que abrangem apenas seis categorias: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

Gênero textual são entidades empíricas, em situações comunicativas, apresentando estabilidade, sendo situados de maneira histórica e social; são ilimitados. Exemplos: *telefonema, carta comercial, notícia jornalística, editorial, resenha, charge* e assim por diante.

O domínio discursivo são práticas discursivas que permitem identificar um conjunto de gêneros textuais próprios ou específicos, instaurando a comunicação e as relações de poder, parafraseando Marcuschi (2008).

Com a cultura impressa, a partir do séc. XV, os gêneros se expandem e nascem novos gêneros e novas formas de comunicação. A Internet teve seu papel divulgador da cultura eletrônica na oralidade e na escrita. Essa disseminação dos gêneros deu-se, histórica e socialmente, visto que a intensidade dos usos origina os gêneros. A tecnologia e outros meios de comunicação são suportes para a fertilidade dos gêneros no campo da linguística. O gênero, então, se responsabiliza em retratar a realidade social sobre várias formas discursivas novas: televisão, jornais e Internet.

Os gêneros orais e escritos permitem observar a integração entre as semioses: signos verbais, sons, imagens e formas, em movimento, o que geralmente se classificam como novos gêneros. Bakhtin (1997, *apud* MARCUSCHI, 2003, p. 21) escreve sobre “a *transmutação* dos gêneros e na assimilação de um gênero em outro gerando novos”, provando, assim que eles apenas possuem formas novas, mas baseiam-se em gêneros existentes. Entretanto, é possível afirmar que os gêneros também investem nos usos e na funcionalidade, pois os aspectos sociocomunicativos e funcionais os caracterizam, porém não despreza a forma. Tanto ela quanto as funções determinam o gênero, assim como o suporte e o ambiente também podem determiná-los.

3. Charge: abordagens gerais

A charge é toda ilustração que visa criticar fatos da atualidade, através de humor e exageros, de acordo com o senso comum. Compõe-se de ironias e elementos retórico-textuais.

O chargista expõe a opinião sobre os acontecimentos atuais vivenciados e noticiados. Enquadra-se, também, como gênero midiático,

por isso tem longo alcance e constantemente é alvo de censura. Assume, ainda, o papel de gênero de opinião ilustrada, seja em jornais, ou em web sites.

As charges são de fácil assimilação e contextualização, bastando apenas o conhecimento parcial prévio do que foi expresso nas notícias anteriores. Há, também, um caráter humorístico ou reflexivo, resultado da intenção tomada pelo chargista ou jornal.

Na produção de uma charge, o artista além de fazer uso de elementos retóricos, pode, também, utilizar-se de várias técnicas como o exagero, a intertextualidade e a polifonia. A primeira técnica consiste em enfatizar uma dada informação, objetivando a verdade. Os intertextos presentes nas charges são o que comunica aos outros gêneros, pois as charges não são discursos puros, necessitam de uma situação comunicativa e contextos específicos. A polifonia, presente na maioria das charges, é a técnica que traz o diálogo entre os discursos das charges, seja entre personagens ou textos sobre a charge.

O *corpus* de análise é um dos gêneros mais completos em relação a sua composição retórica e notoriedade de intertexto com outros gêneros. Além de mostrar criticamente a opinião da imprensa, percebem-se multielementos textuais e retóricos na sua produção.

4. Retórica: linha do tempo e funções

Na antiguidade, a retórica englobava tanto a arte de bem falar ou eloquência como o estudo do discurso ou as técnicas de persuasão até mesmo de manipulação (MEYER, 1997).

A retórica surgiu em Atenas, por volta de 427 a.C com os sofistas. Os mais importantes eram Protágoras e Górgias. Originalmente, desejava-se persuadir uma audiência variada, porém acabou-se generalizando para uma simples arte do bem falar. Resultou, assim, uma fama depreciativa da retórica, que era encarada tão somente como manipulação do público.

Aristóteles, em seu livro *Ars Rethoric*, tratou de observar um envolvimento da retórica com a dialética, modificando a visão negativa da retórica. Propôs, também, definir campos da retórica, principalmente, com ênfase nos assuntos jurídicos, com os gêneros defesa ou acusação, baseados no convencimento, que se refere ao ato de persuadir. Desse

modo, as três formas de persuasão: *ethos*, *pathos* e *logos* eram tratadas isoladamente na construção dos argumentos.

Porém, a noção contemporânea, convencer significa vencer junto e não contra o outro; dessa forma, o orador deve compreender a verdade do auditório e construir conjuntamente a sua verdade, parafraseando Abreu (2004). Essas e outras ideologias atuais permitem estabelecer um envolvimento amplo entre orador, auditório e a disposição dos argumentos, demonstrando uma evolução histórica dos estudos retóricos.

A persuasão e o convencimento do público estavam voltados a específicos gêneros. A retórica como meio de persuasão não é exclusividade de um único gênero textual, pois ela pode ser expressa em vários outros meios de comunicação: pinturas, músicas, publicidade etc.

Perelman (2005) afirma que a retórica age para a audiência, convencendo e persuadindo. Conjuntamente, com suas três frentes pré definidas: *ethos*, *pathos* e *logos*. O primeiro refere-se àquele que fala o retor/orador do discurso; o segundo trata-se do público que deve construir um modelo de comportamento e integrar-se à verdade do orador com suas paixões. O último é a disposição dos argumentos encadeados em ordem lógica e convincente estruturando o discurso.

4.1. Funções retóricas

As funções retóricas, para Reboul (1998), são quatro: persuasiva, hermenêutica, heurística e pedagógica. A função persuasiva remete-se à racionalidade e ao afeto, gerenciando uma relação mais íntima com o auditório (*pathos*). A hermenêutica instaura-se através da interpretação dos argumentos, captando a intensidade deles e os possíveis pontos de vista do seu auditório, visto que deve existir adaptação do orador ao auditório. Heurística, do grego *eureka*, que significa encontrar, é a função retórica de descobrir e investigar o meio que o orador se expressa, pois um pequeno descuido ou um posicionamento em desacordo com o auditório pode desconstruir a ética e a aceitabilidade do discurso proferido pelo orador. A função pedagógica, denominada como "a arte de ser", é responsável por construir elos entre os argumentos de forma coerente e usual.

Abreu (2004) descreve seis lugares para a argumentação: o *lugar de quantidade*, que afirma que qualquer coisa vale mais que outra; o *lugar de qualidade* que valoriza o único, o raro; o *lugar de ordem*, que pos-

tula a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades etc; *lugar de essência*, que valoriza indivíduos como representantes bem caracterizados de uma essência; *lugar de pessoa*, que afirma a superioridade daquilo que está ligado às pessoas, lugar de existente, que dá preferência àquilo que já existe em detrimento daquilo que não existe.

Desse modo, as concepções de retórica trazem definições dos recursos de presença. Afirmando-os como mais uma estratégia do discurso retórico, que pretende ilustrar o argumento defendido. Estes são fundamentados na estrutura do real. Nas análises identificaram-se, primeiramente, a argumentação por analogia e a argumentação pragmática. A primeira fundamenta-se na relação de dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal; a segunda segue uma tese inicial que sustenta todo o discurso.

No estudo retórico, cabe, ainda, em última análise, mostrar a presença das figuras retóricas, de som, de palavra, de construção e pensamento. Todas favorecem a persuasão e constroem a linguagem, através de seus argumentos idealizados e organizados por um chargista (*ethos*) objetivando fins específicos com os leitores (*pathos*).

5. Amostragem: análise da charge

O *corpus* foi colhido de um jornal local, em um período de dois meses, na cidade de Maceió – AL. A investigação é qualitativa, pois trabalha com informações, em processo, conforme Moreira (2002). Foram escolhidas 20 charges para análise, das quais foram retiradas 20 % (quatro) do seu total para análise.



Charge 01. Gazeta de Alagoas. Alagoas, 17 de Março. 2013. Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas>. Acesso em: 17-03-2013.

A charge em análise (amostragem) apresenta uma venda de um produto com um contexto da formalização dos empregos domésticos no país. No primeiro fragmento, observa-se que o conteúdo expresso na análise foi apreciado em seus critérios externos e sociocomunicativos, o que fundamenta a questão de uso dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

Ao explorar os elementos da conversação presentes neste gênero, encontram-se marcadamente recursos retóricos no discurso do personagem que tem por função persuadir, naquela situação comunicativa; venda de um produto. Para Abreu (2004), os recursos de presença são identificados na demonstração de um produto numa venda. Assim, o orador dá visibilidade aos argumentos. Encontram-se, também, marcas da argumentação por analogia, pois se relacionam diretamente a algum tema anterior, noticiado pela mesma mídia; o jornal local. Justifica, assim, que a adesão inicial do auditório já é pré-estabelecida com uma tese principal anterior: as notícias do tema conhecido.

O gênero charge, ao expressar uma determinada opinião, reafirma os estudos de Melo (2003), sobre gêneros opinativos. Ela constitui-se, também, de argumentos fundamentados na estrutura do real, expondo opiniões e pontos de vista específicos, vigentes ao tempo em que os acontecimentos são registrados (ABREU, 2004).

A argumentação pragmática é instituída nesta análise, pois possui um vínculo causal, sucessivo de acontecimentos, o que relaciona os dois gêneros; notícia jornalística e charge. Essa relação concorda com o que fora afirmado por Bakhtin (1997), sobre a transmutação dos gêneros na assimilação de um gênero por outro, gerando novos.

O estudo da argumentação e das capacidades persuasivas interpessoais, seguindo o olhar descritivo de Abreu (2004), permitiu perceber intenções sobre as falas das personagens inseridas na charge. Observa-se, ainda, que existe inicialmente um gerenciamento de informação, uma vez que o chargista trabalha a notícia anterior, integrando-a com outros recursos que o gênero permite. Além disso, estabelece, no campo das emoções, uma relação íntima com o auditório (leitores), visto que, através da apresentação da charge, as ideais e os conceitos são reafirmados ou redirecionados. No texto verbal exposto, identifica-se o gerenciamento de relação com a colocação lexical dos pronomes e os modos de tratamento “minha senhora”.

Nota-se, também, que o tempo predominante nas charges estuda-

das é o presente do indicativo. A temática geral remete-se a fatos sociais ou da atualidade, que são “aquilo que as pessoas acreditam e passam a tomar como verdade” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). As análises, portanto, inferem elementos retóricos e discursivos com os quais se entrelaçam as situações mais diversas.

6. Considerações finais

O estudo dos gêneros textuais, como forma de interação entre o orador (*ethos*) e o auditório (*pathos*) sobre um dado assunto (logos), seguindo os conceitos de Melo (2003) e Perelman (1996), influenciou na escolha do gênero charge e a definição como gênero midiático para a presente pesquisa. As intenções demonstradas pelo chargista apresentaram-se explícitas quando estudadas no âmbito da argumentação, embasado por Abreu (2004). Notaram-se, então, marcas da persuasão e convencimento contidas em todas as charges analisadas.

O gênero estudado, também, permitiu análises retóricas e textuais, pois há uma conversação entre gêneros identificada em várias amostras. Depreende-se da pesquisa que existem características comuns no corpus, por se tratarem de gêneros textuais midiáticos, disseminados em idêntica esfera comunicativa, suporte e finalidades discursivas. O chargista transforma a informação ou notícia jornalística em um fato da atualidade. Assim, ele concebe um atalho para o significado daquela situação representada em sua charge.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Suárez, Antônio. *A arte de argumentar*; gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2004.

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

FILHO, Francisco Alves. *Gêneros jornalísticos*: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

LINS, Enio. Charge 01. *Gazeta de Alagoas*. Alagoas, 17 de março 2013. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas>>. Acesso em: 17-03-2013.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e*

compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo; gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-YTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ATRAVÉS DA MPB

Manuela Chagas Manhães (UNESA)

manuelacmanhaes@hotmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

RESUMO

Sabe-se que a realidade social e sua articulação são realizadas através do ato de linguagem, tendo este diversas interpretações que trazem em si suas marcas socioculturais e identidades. Isso significa dizer que o indivíduo que vive no mundo de instituições sociais (educacionais, religiosas, culturais, política) participa de um macrocosmo de valores e significações, sendo a linguagem a mola mestra, o elo de todas as ações e reações de todo e qualquer ser humano. A linguagem será mediadora de todas as relações mantidas em nossa vida por meio de expressão e comunicação, tendo entre os sistemas de símbolos socioculturais que medeiam tais relações sociais e a construção de suas diversas identidades a linguagem artístico-musical. Ou seja, o desenvolvimento do mundo textual (do artesanato das palavras que se consolida na linguagem artístico-musical) exige sistemas de meio de expressão e comunicação a partir da realidade sociopolítica cultural em que se vivencia. Para Fischer (1976), a linguagem coloca tudo em termos de razão. Entretanto, o artista, com suas analogias, coloca tudo em termos de significação. Isso representa um convite ao diálogo entre o artista e o público, o artista e os ciclos sociais, o artista e a sociedade, através da linguagem artístico-musical.

Palavras-chave:

MPB. Música Popular Brasileira. Linguagem musical. Construção identitária

1. Introdução

Sabe-se que a realidade social e sua articulação são realizadas através do ato de linguagem, tendo este diversas interpretações, que trazem em si marcas socioculturais e identidades. Isso significa dizer que o indivíduo que vive no mundo de instituições sociais – educacionais, religiosas, culturais, política – participa de um macrocosmo de valores e significações, sendo a linguagem a mola mestra, o elo de todas as ações e reações de todo e qualquer ser humano. A linguagem será mediadora de todas as relações mantidas em nossa vida por meio de expressão e comunicação.

Tendo entre os sistemas de símbolos socioculturais que mediam tais relações e a construção de suas diversas identidades a linguagem artística musical. Ou seja, o desenvolvimento do mundo textual, ou melhor, do artesanato das palavras que se consolida na linguagem artística musical, exige sistemas de meio de expressão e comunicação a partir da realidade sociopolítica cultural em que vivencia.

Para Fischer (1976) a linguagem coloca tudo em termos de razão. Entretanto, o artista com suas analogias, coloca tudo em termo de significação. Isso representa um convite ao diálogo entre artista e o público, artista e ciclos sociais, o artista e a sociedade, através, particularmente da linguagem artística musical. Portanto, esta é um dos objetos de estudos no campo de análise textual, a qual se utiliza de diferentes universos simbólicos para remeter as significações socioculturais, particularmente na forma em que os interlocutores se comunicam e compartilham ideias, sonhos e representações.

2. Desenvolvimento

2.1. Diversidade e identidade cultural: a fluidez do Sujeito social contemporâneo

O sujeito social pós-moderno tem a marca de não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: a qual é formada e transformada constantemente em relação a um padrão definido nos sistemas sociais e culturais que nos rodeia e que existe antes de pensarmos nascer. Ou seja, são sistemas definidos historicamente. Isso significa dizer que assumimos identidades distintas em distintos momentos.

O sujeito pós-moderno, desse modo, é composto não de uma única, mas de diversas variantes, as quais, muitas vezes, são contraditórias e divergentes. Isto nos remete às mudanças nas relações sociais, nos paradigmas, nas forças sociais ao longo da história e do multiculturalismo. Tais fatos põem em evidência uma mudança estrutural que é fragmentada nas diversas identidades culturais – de classe, de etnia, de gênero, de religião, de sexualidade e de nacionalidade – as quais, se antes eram sólidas e definiam espaços e lugares que encaixavam o sujeito moderno socialmente, hoje se encontram com fronteiras bem menos definidas, possibilitando ao sujeito da pós-modernidade um maior fluxo além de uma diversidade de papéis e máscaras sociais vivenciados em seu dia a dia, que podem vir a promover uma crise existencial e de identidade.

Então, podemos observar a importância social da formação da identidade. É a identidade que diferencia os indivíduos, o que caracteriza como sujeito social, pessoa, ou como um grupo social. Ela é definida pelos conjuntos de atribuições de papéis sociais que todos nós desempenhamos em nosso dia a dia e, é determinada pelas condições sociais que

são decorrentes da produção socioeconômica, pelos nossos ideais, comportamentos e formações.

Quando nos referimos, no caso, à identidade cultural, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura nacional e específica que está em nosso meio, que convivemos e absorvemos ao longo de nossas vidas. A cultura nacional é com posta não apenas de instituições nacionais, mas também de símbolos e representações que iremos nos deparar em todos os momentos de nossas vidas. Por isso, é importante salientar que esta identidade não é uma identidade natural, biologicamente passada, mas sim, uma identidade constituída, ou melhor, uma diversidade de identidades construídas. Hall (2002, p. 15) nesse âmbito diz que: “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza ações, quanto a concepção que temos de nós mesmo”.

Para Hall (2002) a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado e de acordo com o contexto social em que está inserido. Isso nos leva a pensar que a formação da identidade está diretamente relacionada ao contexto sociocultural e, conseqüentemente, está imersa em valores, regras, sanções, condutas, diferenças e divergências. Assim, a noção de um sujeito tendo uma identidade unificada e estável é superada. Esta, por sua vez, passa a ser definida historicamente. Ou seja, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos.

Pode-se afirmar, então, que a diversidade cultural além de ser um patrimônio da humanidade, na sociedade brasileira as diferenças que se moldaram e se moldam são consequência de uma sociedade plural. Por isso sempre há uma necessidade urgente de rever questões que busquem um movimento de reconhecimento e valorização das especificidades culturais do outro, a qual se reflete na formação da diversidade identitária.

Ou seja, a diversidade cultural engloba as diferenças culturais que existem entre as pessoas com a linguagem, a dança, vestimenta, costumes, tradições, bem como a suas concepções morais, religiosas, a forma como interagem com o ambiente e com os outros indivíduos. Refere-se as crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e “preenchem” a sociedade. Explica e dá sentido à cosmologia social, e é a identidade própria do grupo humano em um determinado lugar, período histórico que se ressignifica em diferentes momentos e contextos.

Sabe-se, então, que a identidade é um elemento chave da realidade

social subjetiva, e como toda realidade subjetiva está numa relação dialética com a sociedade. A identidade é formada através de processos sociais. Uma vez formada, é mantida, modificada ou tem uma nova remodelagem provocada pelas relações sociais (LUCKMANN; BEGER, *op. cit.*, p. 228).

Esta realidade social a que os dois teóricos se referem depende de estruturas sociais históricas particulares, que engendram tipos de identidades presentes no comportamento cotidiano. Ou seja, os tipos de identidades podem ser observados na vida cotidiana e localizados culturalmente no mundo de forma geral. O mundo que estamos tratando é específico, é uma representação da realidade vivenciada pelos atores sociais. Desse modo, é perceptível que a identidade do sujeito social seja consideravelmente delimitada, no sentido de representar a realidade objetiva na qual está localizada. Em outras palavras: cada pessoa é mais ou menos aquilo que se supõe que seja, quando consideramos a condição da socialização que produziu tal identidade.

O fato é que quando se falamos em identidade, logo pensamos em quem somos, algumas vezes em quem nos tornamos. A nossa mente como uma grande tela repassa nossos dados pessoais, a cidade onde nascemos, crescemos, os tios e tias da escola, nossa filiação, nossa nacionalidade, a nação e o povo que pertencemos. O nosso número de registro de identidade. Entretanto, a nossa identidade não é formada apenas de questões objetivas, mas também é constituída por um processo social de transmissão de cultura em que temos como elemento chave a educação formal e informal, os contatos primários e secundários, o próprio processo de socialização, nos quais as características culturais formarão a nossa segunda pele, desenvolvendo uma peculiaridade em nós que chamaremos de identidade, a qual terá as duas grandes facetas: coletiva e a individual. Ou seja: a que nos identifica no corpo social diante do grande referencial social e aquela que diz quais são as nossas especificidades enquanto sujeitos sociais autônomos e movidos por suas escolhas, que certamente de uma forma ou de outra estão em interação com o meio social, já que se refletem no comportamento social, no discurso, na forma em que os arranjos sociais são construídos.

Assim, Beger & Luckmann (*op. cit.*, p. 230) afirmam que o sujeito social se relaciona em ambientes diversos, nos quais ele é ativo e passivo na manutenção de regras que regem um período histórico, uma comunidade, um grupo social específico. Podemos perceber que este sujeito social é um indivíduo concreto histórico, que nasce em uma determinada

época, numa certa sociedade com estrutura econômica, política, hábitos, costumes, cultura, e que desenvolve funções, entre elas a de exprimir a sua realidade por meio de palavras, figuras de linguagem, e consequentemente, representações sociais da vida cotidiana em que está imerso. Temos, então, um contexto formado por instituições e identidades culturais organizados pela experiência humana que está repleta de diferenças, e que segue, muitas vezes, um padrão de vida, o qual existe antes mesmo do nascimento do indivíduo, em que o artista traduz para suas obras.

O fato social, por sua vez, é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, paradigmas, fornecendo elementos para determinar a sua validade diante do contexto sociocultural em que foi construído e o seu efeito sobre as formações de identidade culturais diante do multiculturalismo e da diversidade cultural e, consequentemente, da variedade de temas e perspectivas a partir de um ou de mais de um objeto de estudo e observação. Percebemos, dessa maneira, que o fato social está condicionado a um acervo de ideias e valores, sentimentalidades e percepções que serão/são refletidos na obra de arte e influenciarão na construção da identidade plural coletiva e individual em diferentes momentos da história e sociedades.

2.2. Universos simbólicos, contexto sociocultural e interação social: variáveis interpretativas para a estrutura da linguagem artística

É fato que todas as criaturas humanas surgem da vida psíquica e de suas relações com o mundo exterior. Nesta afirmação, associam-se a experiência de vida, a evolução da imagem do mundo, a utilidade da linguagem e todo poder simbólico implícito na estrutura e na maneira em que se constroem as relações sociais dentro de um contexto determinado, propiciando diferentes formações de representações sociais. Surgem necessariamente interpretações da realidade: as concepções de mundo, das emoções humanas, pensamentos e ações, que procuram solucionar o enigma da vida em sociedade.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo, para manter-se no organismo social, necessita de um instrumento-base, que é a linguagem, faz-se necessária a apreensão de sistemas de sinais, possibilitando a sua atuação, em outras palavras: a sua interação social. O sujeito – em seus distintos grupos através de universos simbólicos, valores sociais, morais, culturais, estéticos e políticos – compartilha seus pensamentos, emoções

e dogmas com os outros, permitindo que ele se mantenha coeso ao organismo social e que produza uma realidade de acordo com tais universos simbólicos e com o conhecimento compartilhado num processo contínuo de construção e ressignificação.

Isso se deve ao fato de que a aquisição de conhecimento na vida diária de cada membro da sociedade estrutura-se em termos de conveniências. Os seus interesses e os grupos em que o agente social interage permitem um cruzamento entre as diversas conveniências – o que, conseqüentemente, favorece a diversificação de significados e uma pluralidade de conhecimentos e práxis sociais.

Por conseguinte, a interação social não é repleta apenas de objetivações, pois o indivíduo está constantemente envolvido por objetos que pré-determinam as intenções subjetivas de seus semelhantes. A objetivação é de suma importância, pois ela remete à significação – à produção humana de sinais, por sua vez, agrupam-se em um certo número de sistemas. Assim, há sistemas de sinais gesticulatórios, musicais, classes sociais, regiões geográficas, grupos socioculturais, profissões, movimentos corporais, entre outros. Os sistemas de sinais são objetivações no sentido de serem acessíveis, além da expressão de intenções subjetivas. De todos estes sistemas, o mais eficiente são os códigos linguísticos: a vida cotidiana é, sobretudo, a vida com linguagem verbal, e é por meio dela que se pode compreender, de modo mais amplo, a realidade social e cultural em que se vive.

Segundo Beger & Luckmann (2002), nos campos semânticos construídos, a experiência pode ser conservada e acumulada. A acumulação é seletiva, pois os campos semânticos determinam o que será retido e o que será “esquecido”, como parte da experiência total do indivíduo e da sociedade. Em virtude dessa acumulação, constitui-se um acervo de conhecimento transmitido de uma geração para a outra e utilizável pelo indivíduo na sua vida cotidiana, conduzindo à sua conservação. Dessa forma, o acervo de conhecimento inclui a localização dos indivíduos no organismo social, determinando as representações sociais que os membros da sociedade vão absorver.

Portanto, conforme os autores (*op. cit.*, p. 99):

Os significados objetivados da atividade institucional são concebidos com conhecimento e transmitidos como tais. Uma parte deste conhecimento é julgada para todos, enquanto outra parte só interessa a certos tipos. Toda a transmissão exige alguma espécie de aparelho social. Isto é, alguns tipos são designados como transmissores, outros como receptores do conhecimento tra-

dicional. O caráter particular deste aparelho variará naturalmente de uma sociedade para outra. Haverá também procedimentos para a passagem da tradição dos conhecedores aos não conhecedores.

Deste modo, o universo simbólico cristaliza-se na sociedade da mesma forma como se dá acumulação de conhecimento. Isto é: os universos simbólicos são produtos sociais e culturais que têm sua história influenciando diretamente no comportamento dos atores sociais e na maneira em que se dá a legitimação das representações sociais desde a crise da racionalidade no final do século XIX e início do século XX.

É fato, então, que para se entender a realidade da vida diária dos indivíduos é necessário levar em consideração as diversas atribuições de significados e interpretações dos sistemas de sinais. A investigação dos fundamentos do conhecimento da vida cotidiana realizada por meio da linguagem constrói as objetivações dos processos de significações e o mundo intersubjetivo individual e coletivo. A realidade sempre é apresentada como uma dialética que tem como característica principal a objetividade e a subjetividade que os símbolos e a própria linguagem têm dentro do sistema estrutural social.

Em outras palavras: a realidade da vida diária aparece com campos infinitos de significações de modo geral, mas limitada quando comparada a outras realidades dentro de sistemas referências macrosociais. Dentro desta relação, a linguagem – princípio para uma contínua interação e comunicação – aparece como meio de interpretação, comunhão de conhecimento e fornece à realidade uma distinção entre os grupos que, juntos, formam a estrutura da sociedade. Desse modo, cumpre insistir na importância do indivíduo intelectual que utiliza a arte como sistema de transmissão de ideias e sentimentos, que ao mesmo passo, expõe a sua vida pessoal, e formula o que é um dado geral, torna-se a alma falante dos seus contemporâneos.

Validando tal afirmação, Nunez y Mendieta (1967) nos dizem que o elemento crucial da arte deriva das interações humanas, que, no tempo, criam uma série de conceitos, de ideias, de sentimentos coletivos nos quais o artista necessariamente se inspira, pois se dela se afasta, sua obra torna-se vazia de interesse e não pode despertar qualquer emoção. Como consequência das interações humanas, os caminhos são infinitos, pois depende de como o artista trabalha um determinado tema. Dessa forma, a criação artística depende da captação do elemento social que sempre está em mudança e por isso não tem esgotamento, tornando-se sempre nova. Captar esse elemento e dar-lhe vida por meio da expressão adequada para

produzir a emoção estética e a sublimação do verdadeiro artista.

Dessa forma, a formação de diversos simbólicos dentro destes distintos e contemporâneos tempos históricos respalda o estudo da linguagem artística em sua realidade social. Tal fato se deve à realidade que oferece múltiplos e complexos universos simbólicos que devem integrar-se em um todo autônomo, independentemente, que explique a função da arte na vida das sociedades, se é que existe um função pré-definida.

Entretanto, toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, por outro lado, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento social. Assim, é na arte que encontramos a essência do excelente, pois tudo que nos permite conhecer a vida e o mundo, tanto a vida sociocultural como a existência humana, fazem parte de um processo interpretativo, onde objetos apreendidos pelos nossos sentidos e pela nossa razão dão valor de acordo com nossos círculos de convivência.

2.3. A linguagem artística, musical, poética: uma tradução da realidade social

Segundo Maingueneau (2001), o campo textual tenta articular as formações discursivas, que se dão através de compartilhamento desses universos simbólicos entre os escritores (criadores) e os grupos a que eles pertencem ou frequentam. A articulação, por sua vez, das diversas formações de discursos é realizada a partir do funcionamento desses grupos que as fazem reviver (ou sobreviver) e vivem delas. Nesse aspecto, utilizando a análise de discurso é possível atravessar o cerco das palavras e encontrar, em outros sistemas de análises, a química que forma os diversos sentidos das representações sociais no organismo social tão multifacetário.

(...) o homem-criador tira partido de tudo que encontra em suas “moradas”, bom ou mau. E se cria personagens os humaniza inoculando-lhes esse material psíquico. É o único meio de evitar a falsidade psicológica, pois ninguém pode expressar com a força de verdade uma paixão humana sem havê-la sentido alguma vez (BONET, 1970, p. 78-79).

Essa articulação feita no campo textual recai nos modos de vida, nos ritos, e há confronto entre escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, e entre a obra e a sociedade. Percebe-se que temos importantes va-

riáveis para a sociocrítica, e, conseqüentemente, para a análise de discurso e as perspectivas pragmáticas, sendo elas o contexto social-cultural-histórico, o indivíduo e o ator social, a sociedade, os meios, os universos simbólicos (a obra) e a comunicação literária.

O discurso, então é uma força constitutiva e como ação, representa a vida sociocultural e realiza atos sociais. É agir no mundo, à luz dos interlocutores e dos personagens das histórias ao mesmo tempo em que o escritor constrói e constitui os seus interlocutores, são as interações entre os sujeitos que promovem o discurso, e assim, diferentes significações para ele, de acordo com uma série de valores e sentidos. O discurso promove a comunicação entre os atores sociais, trazendo em si uma grande quantidade de variáveis.

Essas variáveis tornam-se de fundamental importância para entender e identificar a essência poética. Maingueneau (2001) afirma que através da análise do discurso é possível perceber a estrutura do enunciado, o arranjo do conteúdo, correlacionado à linguagem, ao contexto, ao autor e a repercussão da obra, ou seja: traz o entendimento das marcas sociais e ideológicas presentes no discurso, que circunscreve valores, regras, hábitos etc., nas interações sociais.

A relatividade deve estar presente, afinal estamos tratando de contextos socioculturais diversos, que trazem dentro de seu âmago um complexo sistema de representações, identidades e particularidades. Por meio da reflexão sobre esta diversidade, podemos compreender alguns aspectos da criação artística sem nos perder na elaboração do conjunto de universos simbólicos utilizados pelo artista na sua individualidade. Portanto, a criação poética-literária tem correspondência com os processos de socialização e com uma certa necessidade de representação do mundo e com um sistema de símbolos, correspondência esta que está condicionada à subjetividade e a toda uma forma de perceber a vida. Cândido (2002) ressalta que isto só é possível graças à formação de um simbologia poética, representações gráficas que dão forma à sentimentalidades e percepções do autor sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Com isso, podemos verificar que a criação poética-literária é coextensiva à própria vida social, trazendo impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e integração com a vida cotidiana.

3. Conclusão

Ao integrar a vida cotidiana por meio da comunicação poética e suas diferentes formas de atingir a sociedade, de uma maneira geral, passa existir o caráter coletivo. Este caráter coletivo da criação poético-literária, por sua vez, provém do fato de que as estruturas que formam a obra estão relacionadas às estruturas de valores, regras, símbolos e representações socioculturais de um grupo. Por outro lado, o poeta tem autonomia, principalmente no que se refere ao plano dos conteúdos, da criação de universos imaginários regidos por estas estruturas. Isso demonstra tanto a liberdade que o poeta tem como a obra poética representa uma totalidade de variáveis apreendidas pelo poeta.

Presumimos, então, que a obra poético-literária é uma comunicação expressiva, expressão de realidades profundamente radicadas pelo autor. Ela é mais do que a transmissão de noções, conceitos e regras estéticas. Por ser uma comunicação expressiva, ela pressupõe algo diferente e mais amplo do que as vivências do artista. Ela está inserida em um complexo conjunto que incorpora sistemas simbólicos que se fundem à experiência coletiva, aos valores vigentes na sociedade e à vivência do artista neste emaranhado conjunto de variáveis. A produção poético-literária, dessa forma, depende de uma integração de fatores que se relacionam, com a socialização do artista e sua visão de mundo que está a todo o momento interagindo com uma cultura específica, presente na sociedade, ou melhor, no grupo que ele participa. Em suma: o autor traduz no mundo das palavras o que vivencio e observou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Filosofia da nova música*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BAHIANA, Ana Maria. *Nada será como antes: MPB nos anos 70*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22. ed. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONET, Camelo. *As fontes da criação literária*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CALADO, Carlos. *Tropicália: A história de uma revolução musical*. São Paulo: Editora 34, 1997.

CALDAS, Waldenyr. *A cultura político-musical brasileira*. São Paulo: Musa, 2005.

_____. *Iniciação à música popular brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova*. 3. ed. atual. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASTELLO José. *Vinícius de Moraes: Livro de letras*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. *Vinícius de Moraes: o poeta da paixão (uma bibliografia)*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DAGHLIAN, Carlos (Org.). *Poesia e música*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro – 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *A questão da identidade cultural*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor e sociedade*. Trad.: Marina Appenzeller; rev. de trad.: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

MORAES, Vinícius de. *Poesia*. Organizada por Pedro Lyra. Rio de Janeiro: Agir, 1983. (Coleção Nossos Clássicos; vol. 109).

MURIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*, vol. II: Necrose. Trad.: Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

POERNER, Arthur José. *Identidade cultural na era da globalização: política federal de cultura no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Trad.: Gisela Domshke. São Paulo: Editora 34, 1998.

TINHORÃO, J. R. A bossa-nova e a canção de protesto. In: _____. *Pequena história da música popular brasileira* (da modinha a canção de protesto). Petrópolis: Vozes, 1974.

A CORPORIFICAÇÃO PRESENTE NOS SINAIS DA LIBRAS: UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Flanciêni Aline Rocha Ferreira (UERJ)

flan.uerj@hotmail.com

RESUMO

A língua brasileira de sinais (libras) é a língua brasileira sinalizada utilizada como meio de comunicação da pessoa surda. O aspecto visual-gestual presente na libras, leva a alguns pensarem que esta língua é limitada a apenas representações miméticas com as mãos, porém, apesar da iconicidade muito presente na libras, ela não é uma língua limitada, como cita Brito (1995), a sua estrutura linguística possibilita “a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras”. Neste trabalho, pretendemos analisar sinais da libras com base nos estudos sobre corporificação apresentados por Lakoff e Johnson, na obra *Metaphors We live by* (apud EVANS; GREEN, 2006). Através destes sinais demonstraremos que o conceito de corporificação se encontra também na libras. Para este estudo, selecionamos quatro sinais a partir do vídeo da música de Roberto Carlos “Como é grande o meu amor por você”, interpretada para libras por Naiane Ola. Salienta-se que os sinais selecionados do vídeo para essa análise são os que apresentaram corporificação. Entre as diversas linhas teóricas da linguística, nos basearemos nos postulados da linguística cognitiva, visto que tem como perspectiva a língua como uma forma conceptualizada, compreendendo-a em uma perspectiva mais ampla, pois considera as experiências externas na formação dos seus significados. Portanto, a linguística cognitiva contribui de maneira significativa na investigação da libras.

1. Introdução

A língua brasileira de sinais (libras) é a língua sinalizada utilizada pelo surdo como meio de comunicação. Diferente do que comumente se pensa, o aspecto visual-gestual presente na libras, leva a alguns pensarem que esta língua é limitada a apenas representações miméticas com as mãos, porém, apesar da iconicidade muito presente na libras, ela não é uma língua limitada, como cita Brito (1995), a sua estrutura linguística possibilita “a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras”. A linguística tem sido uma importante ferramenta para análises das línguas de sinais, no entanto, apesar de inúmeros estudos linguístico realizados na libras, são poucos se comprarmos às línguas orais, por isso ela ainda carece de pesquisas específicas nessa área. É importante ressaltar que não poderíamos tentar estudar a Libras nos baseando na língua portuguesa, pois ambas são distintas e possuem suas particularidades.

A libras não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa, por-

que ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual espacial da realidade (BRITTO, 1995, p. 21).

Por isso se fazem necessários estudos linguísticos específicos para a investigação da libras, pois não se pode aplicar estudos da língua orais nas línguas de sinais, tendo em vista que são línguas diferentes.

Neste trabalho, iremos analisar sinais da libras com base nos estudos sobre corporificação apresentados por Lakoff e Johnson, na obra *Metaphors We live by* (apud EVANS; GREEN, 2006). Quatro sinais foram selecionados a partir do vídeo da música de Roberto Carlos “Como é grande o meu amor por você”, interpretada por Naiane Ola¹. Salienta-se que os sinais selecionados do vídeo para essa análise são os que apresentaram corporificação. Por questão de espaço, para que não tornasse esse trabalho muito extenso, mais um recorte foi feito e dentre os sinais que apresentaram corporificação foram selecionados aqueles que não se realizavam tendo como ponto de articulação o espaço neutro².

Entre as diversas linhas teóricas da linguística, nos baseamos nos postulados da linguística cognitiva, visto que tem como perspectiva a língua como uma forma conceptualizada, compreendendo-a em uma perspectiva mais ampla, pois considera as experiências externas na formação dos seus significados. Portanto, a linguística cognitiva contribui de maneira significativa na investigação da libras.

2. A linguística cognitiva

A linguística cognitiva compreende que “a relação entre língua e mundo é mediada pela cognição” (FERRARI, 2011, p. 14). A linguística cognitiva acredita que a conceptualização, juntamente com a influência do mundo externo, constitui a língua. Desta maneira, para a linguística cognitiva, forma e significado não estão separados, mas antes estão inter-

¹ O vídeo se encontra disponível pelo endereço eletrônico:
<<http://www.youtube.com/watch?v=fR4qcgmF3IQ>>.

² Espaço neutro – o ponto de articulação é o local onde o sinal se inicia e é realizado, pode estar marcado pelo contato das mãos em alguma parte do corpo. Quando as mãos se tocam (ou não), sem tocar outra parte do corpo, dizemos que o sinal é realizado em espaço neutro. Há sinais executados com apenas uma mão e outros com ambas. Fonte:
<http://www.sedis.ufrn.br/bibliotecadigital/pdf/TICS/Livro_MOD2_LIBRAS_Z_WEB.pdf>.

ligados, e a gramática é vista como um acontecimento dinâmico.

Segundo o linguista cognitivo, Langacker (2000), significado está ligado a conceptualização. Por isso ao analisar os sentidos, a conceptualização é de fundamental importância na investigação da língua. O termo *conceptualização* compreende as experiências sensoriais, sinestésicas/ cinésicas e emotivas e o reconhecimento do espaço no mundo (social, físico e linguístico).

Um dos princípios que orientam a linguística cognitiva é a corporificação, em que se investigam as influências presente na linguagem originadas das experiências que o homem tem sobre seu corpo e seu espaço em que ocupa no mundo. Quando dizem, por exemplo, “ele tem visão para os negócios”, significa alguém que tem a capacidade de ver além. Nessa frase, *visão* não está relacionada aos olhos físicos, mas se trata de uma metáfora que utiliza um sentido (visão) advinda de nossa experiência corporal, relacionando, então, com a capacidade que alguém tenha em observar detalhes e possibilidades referente à área de negócios empresariais.

Observa-se que a corporificação não está presente apenas nas línguas orais, vemos também sua ocorrência nas línguas de sinais. As línguas de sinais por utilizarem o espaço visual-gestual como meio de comunicação, possibilita observamos a corporificação claramente em muitos sinais. Naturalmente, como uma língua, a libras apresenta também em muitas estruturas a conceptualização do mundo externo.

Este artigo irá, de forma sucinta, observar alguns sinais da libras em que podemos identificar a presença do conceito de corporificação neles. E assim analisarmos como este conceito ocorre na libras.

3. Corporificação

A corporificação (*embodiment*) procura analisar como que seres humanos relacionam, na língua, o mundo a sua volta, tendo como ponto de referência o seu próprio corpo, a si próprio como um ser inserido no espaço.

Lakoff e Johnson (2002, p. 28) comentam:

A mente seria “corporificada”, isto é, estruturada através de nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão não seria algo que pudesse transcender o nosso corpo: ela é também “corporificada”, pois, origina-se tan-

to da natureza de nosso cérebro, como das peculiaridades de nossos corpos e de suas experiências no mundo em que vivemos. Com isso, desconstrói-se o dualismo cartesiano entre corpo e mente.

A fonte base de nossa percepção seria o corpo, e a partir dele conceptualizamos as realidades do mundo, e estas conceptualizações se refletem na língua.

De acordo com Evans e Green (2006), a estrutura conceitual que estabelecemos com o mundo é corporificada, pois “a natureza de nossa encarnação determina e delimita o alcance e a natureza dos conceitos que podem ser representado” (EVANS; GREEN, 2006, p. 176).

Ao darmos sentidos novos a itens lexicais, a estrutura conceitual se utiliza de nossa experiência corporificada, pois a estrutura semântica reflete essa estrutura conceitual. Evans e Green apresentam um quadro para explicar esta construção (p. 177, 2006):

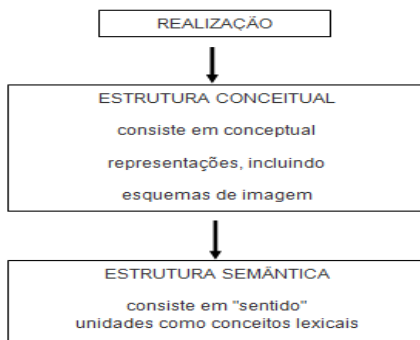


Figura 1 – Da incorporação ao significado linguístico.

A respeito das relações conceituais corporificadas, Evans e Green observam que, por exemplo, a nossa forma ereta de andar implica na nossa maneira de conceptualizar os espaços “em cima” e “em baixo”, entendendo que esses dois são distintos. Devido à gravidade presente no espaço, os objetos caem caso não haja uma base que os segurem, e para pegá-los, devido a nossa forma ereta vertical, precisamos nos abaixar para pegá-lo, mas logo após subimos nos colocando na posição ereta (estado “normal” do corpo) novamente.

Por essa razão, o espaço “em baixo” é um estado entendido como incomum, por isso, colocado em muitos sentidos como “ruim”, adotando um sentido negativo para ele. Enquanto que “em cima”, como é o espaço

comum do corpo (ereto) seria o estado “bom”, sendo assim, carregado de sentido positivo. Esta relação, segundo Johnson (*apud* EVANS; GREEN, 2006, p. 178) dá origem ao esquema de imagem *UP-DOWN* (BOM É PARA CIMA).

Vejamos alguns exemplos na língua portuguesa:

- (1) Está tudo em cima para a festa hoje à noite?
- (2) Ele está muito para baixo hoje porque perdeu o campeonato.
- (3) Levante este ânimo, você vai conseguir vencer.

Nos exemplos 1 e 2, vemos que as expressões “em cima” e “baixo”, representam respectivamente, sentido positivo e sentido negativo. Pois estar tudo “em cima” (exemplo 1) é estar tudo certo, tudo bem. No exemplo 2, vemos que “para baixo” significa estar triste. Já no exemplo (3), a palavra “levantar” supõe um movimento de baixo para cima, estar com o ânimo para baixo é estar triste, e ao levantá-lo, assim a pessoa estará bem. Esses foram alguns exemplos de como conceptualizamos o mundo relacionando a nossa própria experiência encarnada.

Observamos que a corporificação se apresenta também na libras. Pois em muitos sinais, vemos relacionarem-se com uma realidade da experiência corporal. É isto que tentaremos observar em nosso trabalho.

Mais a frente, iniciaremos nossa análise sobre corporificação presente nos sinais da libras, mas antes discorreremos um pouco sobre o que é a libras e sua colocação como língua no Brasil.

4. A língua brasileira de sinais (libras)

As línguas de sinais são um sistema linguístico utilizado pelos surdos como meio de comunicação. É uma língua que nasceu de forma natural devido a uma necessidade de comunicação.

No Brasil, a língua brasileira de sinais (libras) foi reconhecida oficialmente como língua em 2002 pela Lei 10436/2002 e pelo Decreto 5626/2005, sendo a segunda língua oficial do país. Esse reconhecimento representou uma conquista para a comunidade surda, pois as línguas de sinais eram vistas antes como um meio limitado de comunicação e expressão, e, por isso, não sendo reconhecidas como língua.

Enquanto nas línguas orais o canal de transmissão utilizado se dá

pelo aparelho fonador, na libras se dá através do meio gestual-visual, o que acaba, muitas vezes, levando essa língua a ser confundida como meras mímicas e representações limitadas com as mãos devido ao seu aspecto icônico.

Mas seu aspecto icônico é apenas uma característica e não interfere no potencial expressivo e linguístico. Através da libras, pode-se comunicar plenamente.

Tem se feito necessário cada vez mais estudos linguísticos na libras, para que se venha a cada vez mais, compreender a sua estrutura linguística e ampliar nosso conhecimentos sobre as língua sinalizadas.

Após o reconhecimento da libras como língua, os estudo linguísticos dessa língua cresceram e vêm crescendo até hoje. Mas sabemos que apesar do olhar sobre a libras ter aumentado, ela ainda carece de estudos linguístico. Mas isso apenas serve de impulso aos pesquisadores dessa língua, a investigar cada vez mais esta língua, que por ser ainda tão recente nos incita à investigarmos através da linguística, e por ser tão diferente das línguas orais nos instiga à compreendê-la

5. Sinais corporificados na libras

Agora analisaremos os sinais que aparecem na música “Como é grande o meu amor por você”, interpretada por Naiane Olah. A definição de todos os sinais que aqui serão apresentados foi retirada do *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*³, e as imagens foram retiradas do vídeo em que está sendo analisado. Os sinais que serão aqui apresentados seguem a ordem em que aparecem no vídeo citado.

O primeiro sinal corporificado identificado na música é AMOR. Aqui temos uma palavra de conceito abstrato, que representa um sentimento. A mão direita fica na altura do colo tocando-o. A mão se movimenta girando para a esquerda no espaço do peito esquerdo, até todos os dedos se fecharem. A seguir a imagem desse sinal:

³ Acesso em: 25-03-2014, disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>. As expressões faciais não foram descritas porque não apresentaram descrição relevante para alterar o significado do sinal. Por isso, as expressões não foram apresentadas, dado os limites de laudas de um artigo.



Figura 2 – Sinal AMOR em LIBRAS

O coração, órgão de grande importância para o corpo humano, está relacionado para nós como um recipiente de sentimentos, pois representa um local onde guardamos as emoções e sentimentos. O sinal AMOR, por ser realizado na região onde identificamos como o local onde está o coração, indica nele a presença da corporificação. O sinal não apenas passa pelo peito esquerdo, mas passa por todo ele fechando-se a mão ao final, considerando o conceito de que amor é um sentimento forte e grande. Pode-se perceber que a mão, ao passar por todo o peito, indica a grandeza do amor, ele toma conta de todo o coração e não apenas de uma parte.

O segundo sinal é BONITO. Ele se realiza com a mão aberta passando em frente ao rosto levemente, a palma da mão fica virada para o lado do rosto, passam-se os dedos um de cada vez e, logo depois, fecha-se na altura do queixo. Veja abaixo a imagem desse sinal:



Figura 3 – Sinal BONITO em LIBRAS.

O rosto é sempre a parte do corpo mais relacionada à beleza, é a primeira parte que observamos em uma pessoa. Por isso, percebemos nesse sinal a corporificação. É interessante observar ainda que, na música, a expressão “bonito” não está se referindo a uma pessoa, mas adjetivando elementos da natureza. Diante disso, pode-se observar que, mesmo partindo da referência do corpo para representar o conceito “bonito”, este sinal não se limita a adjetivar a beleza apenas quando se refere a pessoas, mas também para adjetivar qualquer outro conceito, mesmo partindo do princípio do espaço do corpo.

O terceiro sinal é DESESPERO. O sinal é realizado na altura do peito. Nele, a configuração das mãos é feita com os dedos se curvados em direção da palma da mão, as pontas dos dedos tocam o colo e as mãos se movimentam por todo o colo fazendo círculos. A mão esquerda circula o lado esquerdo e a mão direita circula o lado direito. O sinal pode ser visto na figura 4:



Figura 3 – Sinal DESESPERO em LIBRAS.

A expressão “desespero” é relacionada na música a um sentimento negativo, assim como o sinal para AMOR este também é realizado na região onde se encontra o órgão compreendido por seres humanos como responsável pelos sentimentos: o coração. O sinal não só toca a região do colo, como se movimenta de forma circular, o que pode ser entendido como uma representação da inquietação existente quando se está desesperado. Aqui, mais uma vez, pode-se ver a relação do sentimento com o próprio corpo.

O quarto sinal que identificamos a corporificação foi ESQUECER. A mão passa verticalmente pela testa. O sinal começa no início de um dos lados da testa indo até o outro lado onde a ponta de todos os dedos se tocam. O movimento do sinal faz parecer que algo está sendo puxado da testa e ao final é retirado. Veja abaixo o sinal:

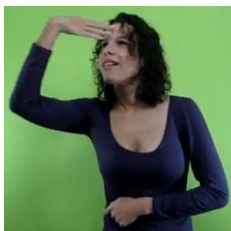


Figura 4 – Sinal ESQUECER em LIBRAS.

O sinal é realizado no espaço onde se encontra o cérebro, local em que as lembranças são armazenadas. A corporificação desse sinal estaria presente por tocar na região do corpo onde se contém a memória. O mo-

vimento do sinal reforça essa ideia, pois a mão parece puxar, retirar algo do local onde toca, levando-o para fora. Esquecer, nada mais é que “deixar de lembrar”. O movimento da mão na realização do sinal representa uma corporificação, pois parece “retirar a lembrança”, logo, “esquecer-se delas”.

Como pôde ser observado a corporificação se apresenta também em sinais, indicando com isso que as conceptualizações da nossa experiência encarnada se manifesta em diferentes línguas, mesmo nas sinalizadas.

6. Considerações finais

Através da análise desses sinais, pôde-se observar a presença da corporificação na libras. Contribuindo com isso para a compreensão dos eventos linguísticos dessa língua através dos estudos da linguística cognitiva e ampliando a compreensão dos estudos sobre a corporificação.

Se faz importante aplicarmos na libras estudos já existentes na linguística, para que esta língua ganhe, cada vez mais, espaço no meio científico e possa, assim, contribuir não só para o arcabouço teórico da libras, mas também ser uma fonte de estudos para as línguas orais, pois através das línguas sinalizadas podemos ampliar nosso entendimento de língua, verificando eventos comuns a todas as formas de fala humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

DICIONÁRIO da língua brasileira de sinais. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>. Acesso em: 25-02-2014.

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

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. Rio de Janeiro: Contexto, 2011.

LANGACKER, Ronald W. *Grammar and conceptualization*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000.

LEIS, Decretos e Portarias. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acesso em: 20-08-2013.

COMO é grande o meu amor por você em libras. [Vídeo]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fR4gcgmF3IQ>>. Acesso em: 25-02-2014.

TAUB, Sarah F. *Language from the body: iconicity and metaphor in american sign language*. New York: Cambridge University Press, 2001.

**A DESPALATALIZAÇÃO DE /ʎ/ NO FALAR TERESINENSE:
UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA**

Lélia Ramires de Oliveira Silva (UESPI)

leliaramires-sam@hotmail.com

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

RESUMO

Os estudos sociolinguísticos vêm contribuindo para um melhor conhecimento da variação linguística, entretanto, por muitos anos o estudo interno e/ou formal da língua, proposto por Saussure foi privilegiado afastando os fatores sociais da análise linguística. Apenas em 1964, com o nascimento da sociolinguística, inseriram-se os aspectos sociais (escolaridade, faixa etária, gênero) no estudo e descrição da língua. Alkmin (2006) informa que, a sociolinguística é uma área, dentro da linguística, voltada para o tratamento da relação entre linguagem e sociedade, tendo como foco a língua falada, observada e analisada, a partir de uma comunidade linguística que interagem entre si e seguem as mesmas normas de uso da língua. Para a sociolinguística, os fatores linguísticos e sociais podem ser correlacionados e sistematizados e, portanto, tem a variação como fenômeno regular. Nesse sentido, esta pesquisa busca mostrar a variação do fonema palatal /ʎ/ no falar teresinense, tendo como suporte teórico a sociolinguística quantitativa proposta por Labov e descrita por Tarallo (2003). Mais especificamente, este trabalho estuda a despalatalização (perda do traço palatal) de /ʎ/ na fala do teresinense ao correlacionar os fatores linguísticos e sociais que podem condicioná-la. Segundo Aragão (1999), em determinados contextos, o fonema /ʎ/ para facilitar sua produção, tem sua articulação enfraquecida, podendo, assim, ser perdida completamente, devido o afrouxamento da articulação. Mas é sabido que a variação linguística é um fato óbvio em qualquer comunidade de falantes, sendo a heterogeneidade e a dinamicidade linguística um fato regular de toda língua natural.

Palavras-chave: Despalatalização. Variação linguística. Lateral palatal.

1. Introdução

A diversidade do português do Brasil pode ser confirmada em inúmeros trabalhos realizados sob diferentes orientações metodológicas, considerando características linguísticas, geográficas e/ou sociais. Nesse contexto, com apoio dos postulados sociolinguísticos labovianos investiga-se que fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam a realização ou a não realização (despalatalização) de /ʎ/.

Couto (1989) esclarece que, o português brasileiro não é homogêneo, portanto, possui diferenças de acordo com o ambiente em que é usado (diferenças regionais, diferenças históricas ou temporais e diferenças sociais). Assim, cada fase histórica da língua apresenta as características

de seu tempo e de sua comunidade, ou seja, a sociedade passa por mudanças no decorrer do tempo e, conseqüentemente, ocorrem mudanças linguísticas, uma vez que, a língua é um produto social (COUTO, 1989).

Muitos trabalhos no nível fonético-fonológico já foram realizados em nosso país, mas no que diz respeito ao fenômeno supracitado, no estado do Piauí e mais especificamente na cidade de Teresina não se tem trabalhos que contenha a análise específica da despalatalização de /λ/ na fala de teresinenses. Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pelos aspectos acima citados, como originalidade, contribuição linguística e social do tema abordado, uma vez que possibilitará e ou incentivará novas pesquisas nesta área, para que se tenha uma descrição minuciosa da fala do teresinense.

2. Descrição fonético-fonológica e despalatalização de /λ/

Para a descrição de /λ/ consideraram-se suas características fonéticas. Silva (2010, p. 32-33), descreve o /λ/ como palatal, uma vez que “o articulador ativo é a parte média da língua e o articulador passivo é a parte final do palato duro”. Quanto ao modo de articulação, a autora mencionada descreve-o como lateral, pois durante sua produção tem-se a obstrução parcial da corrente de ar no “trato vocal”, assim, o ar é expelido pelos lados. Portanto, geralmente, o fonema /λ/ é descrito como palatal, lateral, sonoro.

De acordo com Aragão (1999, p. 15) “o fonema /λ/ é descrito fonética e fonologicamente como consoante oral, sonora, lateral, dorsopalatal” e, ocorre “sempre em posição medial de sílaba medial ou final de palavras e, com raríssimas exceções, em posição inicial de alguns empréstimos espanhóis e no pronome de 3ª pessoa *lhe*”. De acordo também com Silva (2010, p. 64) o [λ] “ocorre em português apenas em posição intervocálica e corresponde na ortografia ao dígrafo *lh*”. Silva (2010, p. 40) acrescenta, também, que:

a consoante lateral palatal [λ] ocorre na fala de poucos falantes do português brasileiro. Geralmente uma lateral alveolar (ou dental) palatalizada [...] ocorre para a maioria dos falantes do português brasileiro. [...] Pode ocorrer a vocalização da lateral palatal e neste caso temos um segmento com as características articulatorias de uma vogal do tipo [i] que é transcrito como [y] [...].

Câmara Jr. (1985) não utiliza o termo despalatalização. Em seu dicionário encontra-se a nomenclatura iotização, definida como a “mudança de uma vogal ou consoante para a vogal anterior alta /i/ ou para a

semivogal correspondente ou iode”. O autor acrescenta ainda que, “nos falares crioulos portugueses há a iotização das consoantes molhadas /l’/ e /n’/; ex.: mulher > /muyé/, Nonhô > Ioiô (v. africanismos)” (CÂMARA JR., 1985, p. 149).

Já Aguilera (1989, p. 176), ao tratar da iotização, afirma que:

a ocorrência de fenômenos fonéticos do tipo da iotização do /k/ deve ser creditada à tendência natural do falante em reduzir o esforço articulatório que a emissão do /k/ exige, optando por articulações que se traduzem em menor trabalho dos órgãos fonadores e que produzem no ouvinte um resultado satisfatório, isto é, não afetam a comunicação [...].

Para Cagliari (1974, p. 163) “a despalatalização é vista como um enfraquecimento da energia articulatória necessária para a perfeita realização das consoantes palatais ou palatalizadas”. Desse modo, observa-se que, o fonema /k/ apresenta uma articulação complexa, exigindo, assim, do falante um grande esforço articulatório. Assim, o falante tende a substituir sua articulação por outras que exigem menos esforço dos órgãos articuladores. Nesse sentido, a despalatalização pode ser entendida como a não realização do fonema palatal segundo suas características articulatórias, que consistem no toque do articulador ativo (língua) no articulador passivo (palato duro).

3. Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma pesquisa de campo com 12 informantes (sendo 06 mulheres e 06 homens) residentes em Teresina, com idades variando entre 25-49 anos e mais de 50 anos e nível de escolaridade variando entre analfabeto, fundamental e médio. Os informantes foram selecionados segundo o critério da amostragem aleatória.

O *corpus* levantado baseia-se em (37) trinta e sete itens lexicais, cujas palavras contam com a presença de *lh*, elicitadas em estilo semi-monitorado junto a habitantes de alguns bairros da zona norte (Nova Brasília, Mafrense e Alto Alegre) da cidade de Teresina. Utilizaram-se para a coleta de dados duas metodologias diferentes, aplicou-se: 1º) a técnica de questionários, neste caso tem-se um questionário de leitura, com 21 palavras (para informantes alfabetizados); 2º) uma lista de figuras, com 16 palavras (para informantes analfabetos). Utilizou-se também, três módulos de perguntas, provocando narrativas de experiência pessoal, nas quais o informante narra sem se preocupar com seu modo de falar. Através da elaboração de módulos para a coleta de narrativas de experiência

pessoal, espera-se o surgimento da forma espontânea, em situação de uso, com vistas a se observar de forma natural a variação linguística na fala.

Após o levantamento do *corpus* linguístico, seguiu-se a codificação e rotação dos dados coletados, com auxílio do programa de computador Goldvarb X. O trabalho foi dividido em dois grupos, o grupo de fatores dependentes (variáveis linguísticas) e o de fatores independentes (variáveis sociais).

Entretanto, optou-se por utilizar um modelo binário da variável dependente e, portanto, amalgamando todas as variantes linguísticas encontradas que apresentavam características em comum, restando, portanto duas variantes diferentes. Neste modelo, “a variável dependente é tratada em termos das probabilidades e percentuais de acontecimento de determinada alternativa, oposta à ausência dessa alternativa” (GUY; ZILLES, 2007, p. 141).

Tal procedimento foi relevante por vários motivos: 1) a limitação do programa de computador Goldvarb X que só realiza análise binária; 2) uma verificação ampla dos contextos em que ocorrem as variantes “não padrão”; 4) a quantidade de dados reduzida para uma análise eneária que, poderia gerar nocautes por falta de dados.

4. Análise dos dados

Os quadros abaixo apresentam os principais resultados alcançados com a rotação dos dados no programa Goldvarb X. Tais resultados (pesos relativos) são apresentados em relação ao uso da variante despalatalizada (não padrão), uma vez que, esta foi especificada como aplicação da regra variável, portanto, os números acima de 0.50, demonstrados nos quadros indicam nível de uso alto da variante focalizada, ou seja, a despalatalização.

Os quadros 01, 02, 03 e 04 mostram os pesos alcançados nas rodadas *step up* e *step down* do programa Goldvarb X. Os fatores selecionados como relevantes nessas rodadas foram: gênero/sexo, escolaridade, anterioridade/posterioridade da vogal seguinte e extensão da palavra, os quais serão aqui analisados.

No quadro 01, será apresentada a ocorrência do fenômeno da despalatalização em relação ao fator gênero/sexo.

Fator gênero/sexo	Peso relativo
Mulher	0.38
Homem	0.65

Quadro 01: Despalatalização X fator gênero/sexo.

Observa-se no quadro acima que a variante “homem” apresenta 0.65 de peso relativo, sendo, portanto, mais favorável à despalatalização do que a variante “mulher,” representada por 0.38 de peso relativo. Nesse contexto, Paiva (2012, p. 34) expõe que:

[...] gênero/sexo pode ser um grupo de fatores significativo para processos variáveis de diferentes níveis (fonológico, morfossintático, semântico) e apresenta um padrão bastante regular em as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente.

Ver-se, pois, que o fenômeno de despalatalização é mais adotado pelos falantes do sexo masculino.

Outro fator selecionado pelo Goldvarb como relevante foi o nível de escolaridade, explicitado no quadro a seguir:

Fator escolaridade	Peso relativo
Analfabeto	0.89
Fundamental	0.48
Médio	0.17

Quadro 02: Despalatalização X fator escolaridade

Conforme apresenta o quadro, a variável fator escolaridade mostra-se favorável à despalatalização com relação à variante analfabeto, cujo resultado está acima do ponto neutro, com 0.89 de peso relativo. Segundo Aragão (1992, p. 4) a despalatalização é resultado da: “necessidade de rapidez e facilidade da articulação aliada ao relaxamento na articulação, ao descompromisso com o falar *correto*” a e à falta de conhecimentos básicos da língua”.

Diferentemente, isso não ocorre com as outras variantes, que aparecem especificadas no mesmo quadro, pois tanto a variante ensino fundamental quanto a variante ensino médio aparecem com pesos relativos desfavoráveis: a primeira com 0.48 e a segunda com 0.17. Isso corrobora o que Votre (2004, p. 51) afirma sobre a importância da escola, quando este ressalta que ela “atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso nessas comunidades.”

Quanto ao fator anterioridade/posterioridade da vogal seguinte, o programa Goldvarb X apresentou os seguintes resultados, cujos dados serão analisados na sequência, conforme se observa o quadro 03:

Fator anterioridade/ posterioridade	Peso relativo
Posterior	0.34
Central	0.62
Anterior	0.80

Quadro 03: Despalatalização X fator anterioridade /posterioridade da vogal

A variante “anterior” corresponde às vogais anteriores “e” e “i”. Como se vê acima, ela possui o maior peso de 0.80, sendo, desse modo, o fator mais favorecedor da despalatalização. Sabe-se que durante a articulação das vogais anteriores a língua encontra-se posicionada à frente do trato vocal, portanto está afastada do articulador passivo do fonema /k/ (o palato duro). Assim, tem-se a hipótese de que a vogal anterior, encontrada logo após o fonema palatal (em nível de articulação) contribui para o enfraquecimento deste, uma vez que, a língua (articulador ativo do fonema palatal) é impulsionada para frente, distanciando-se do palato duro (articulador passivo do fonema palatal) (SILVA, 2010).

Como último fator selecionado pelo Goldvarb tem-se a extensão da palavra. Observa-se, abaixo, a ocorrência da despalatalização com relação a este fator:

Fator extensão da palavra	Peso relativo
2 sílabas	0.40
+ de 2 sílabas	0.59

Quadro 04: Despalatalização X fator extensão da palavra

Verifica-se que, palavras formadas por mais de duas sílabas (três sílabas e quatro sílabas) são mais favoráveis à despalatalização do fonema /k/ com um peso relativo de 0.59. Sobre isso Aguilera (1989, p. 176) em estudos sobre o /k/ na fala paranaense enfatiza que:

[...] a ocorrência de fenômenos fonéticos do tipo da iotização do /k/ deve ser creditada à tendência natural do falante em reduzir o esforço articulatorio que a emissão do /k/ exige, optando por articulações que se traduzem em menor trabalho dos órgãos fonadores e que produzem no ouvinte um resultado satisfatório, isto é, não afetam a comunicação.

Desse modo, quanto ao fator extensão da palavra, nota-se que fenômenos como a despalatalização e suas outras evoluções como a iotização decorrem da redução do esforço articulatorio, uma vez que, palavras curtas exigem menos esforço articulatorio do que as palavras com mais de três sílabas que acabam sofrendo mudanças devido à necessidade de simplificar a língua, economizar e facilitar a pronúncia das palavras.

Por fim, nota-se que a escolaridade, o gênero/sexo, o relaxamento e o descuido articulatorio são fatores que influenciam a ocorrência da

perda da articulação palatal, ocasionando, desse modo, a despalatalização.

Assim, a despalatalização pode ser caracterizada como variação diastrática (social) devido a influência de fatores sociais, uma vez que, tal fenômeno não se restringe a uma região.

5. *Considerações finais*

Através da pesquisa sociolinguística a língua tem mostrado suas varias faces. A variação linguística de nosso país explica-se pelo contrato entre os diversos grupos étnicos e sociais nos diferentes períodos de nossa história, ou seja, a variação não se explica apenas por fatores linguísticos, mais também por meio de fatores históricos, culturais e sociais. E, portanto, não existe um modo de falar melhor do que o outro.

A pesquisa variacionista, com certeza, tem um importante papel social, além de linguístico, uma vez que estes estudos proporcionam uma visão mais crítica, ou seja, uma visão realista da língua. Não é novidade que a língua portuguesa, assim como as outras línguas naturais, passou e passa por modificações desde a antiguidade, uma vez que, a língua é um produto social e, portanto varia de acordo com as mudanças sociais e temporais da sociedade.

Nesse sentido, pesquisas como esta, realizada sobre a despalatalização do /k/ no falar teresinense, são importantes para a aceitação, a valorização, a descrição e o conhecimento das diversas variações do português brasileiro, possibilitando uma nova maneira de ver o fenômeno linguístico, sem preconceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. O fonema /k/: realizações fonéticas, descrição e sua comparação na fala popular paranaense. *Semina*, ano 10, n. 3, p. 176-178, 1989.

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAGÃO, M. do Socorro Silva de. A variação fonético-lexical em Atlas Linguísticos do Nordeste. *Revista Gelne*, ano 1, n. 2, 1999.

_____. *A despalatalização e iotização no Atlas Linguístico da Paraíba*. Rio de Janeiro, Niterói: 4º Encontro Nacional de fonética e fonologia, 1992.

CAGLIARI, Luís Carlos. *A palatalização em português: Uma investigação palatográfica*. 1974. – Dissertação (Mestrado em Linguística). Unicamp, Campinas.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

COUTO, Hildo H. do. *O que é português brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

A DISCURSIVIDADE DO GÊNERO CHARGE EM AMBIENTES DIGITAIS

Daniela da Silva Vieira (UFSJ)
danibraxton@ig.com.br

RESUMO

Segundo Marcuschi (2004), as novas tecnologias, em especial o computador, têm sido incorporadas de forma intensa, no cotidiano das pessoas e das instituições. Assim, considerando que o uso da língua é afetado diretamente pelo contexto, considera-se que a linguagem também tenha sido modificada de forma direta por essas tecnologias. O autor ressalta que uma das características mais produtivas do computador é reunir, num só meio, a integração de vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas de movimento e que a linguagem dos gêneros advindos das novas tecnologias “torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia” (p.21). Analisamos que no caso dos gêneros que já apresentam um determinado uso e funcionalidade, como é o caso da charge – que recorrentemente satiriza algum fato polêmico – o investimento nas tecnologias permite enfatizar, ainda mais, os seus objetivos. O objetivo dessa pesquisa é analisar como charges multimodais, criadas por Maurício Ricardo e oriundas do site <http://www.charges.com>, constroem a identidade da política brasileira, a partir da análise crítica de escândalos políticos cometidos pelos senadores Renan Calheiros e José Sarney, no segundo mandato do presidente Lula. Ao final da pesquisa reconhecemos que a integração do verbal, do visual, do sonoro e o movimento, inseridos juntamente no contexto multimidiático enriquecem consideravelmente a composição das charges, por endossarem, em mais de um meio, a representação da política brasileira, através da representação dos escândalos políticos do senado. Partido da importância de cada um desses elementos, percebemos, após a análise dessas diferentes semioses, que as charges podem ser consideradas uma prática social por construir um discurso a partir de diferentes semioses e fazer uma crítica reflexiva particular sobre a política brasileira. Para analisarmos as charges, utilizaremos os pressupostos teóricos da análise crítica do discurso, da multimodalidade, da linguística sistêmico-funcional e da concepção de gêneros textuais, segundo Marcuschi (2005).

1. Introdução

Marcuschi (2005) ressalta que, nos últimos dois séculos, as novas tecnologias propiciaram “uma maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). Em nossa pesquisa, temos o intuito de analisar algumas charges provenientes de ambiente multimídia (computador) e relacionar, além dos recursos convencionais (o verbal e o visual), os demais elementos diferenciados que as compõem – o som e a animação (movimento) – para investigar como eles complementam a mensagem veiculada pelas charges. Consideramos que analisar o gênero chargístico

seja uma proposta interessante e produtiva de estudos, por ele satirizar e criticar fatos da sociedade, explorando eventos políticos polêmicos de nosso país, tais como os escândalos que envolveram Renan Calheiros e José Sarney: Calheiros utilizou dinheiro público – direcionado à construção de obras públicas, encarregadas pela empreiteira Mendes Júnior – para quitar dívidas pessoais, como o pagamento da pensão de uma filha, proveniente de uma relação extraconjugal. José Sarney foi acusado de dar emprego para seu neto, nomeando-o para um cargo público durante seu mandato, sem que ele tivesse sido aprovado em concurso. Esses escândalos estão relacionados diretamente à política brasileira, mais precisamente ligados ao período do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que nos concentramos em nossas análises.

2. Aspectos recorrentes na tipificação do gênero charge

Miller (1984), baseada na fenomenologia de Schütz (1973), considera que toda situação deva ser interpretada dentro de um contexto específico e ancorada em ações recorrentes, pois o gênero se torna uma prática social, isto é, um mecanismo de ação. Assim, mais especificamente em relação ao gênero charge, “estamos defendendo que, ao produzir uma charge, o cartunista parte do conhecimento que possui sobre tal gênero em sua sociedade” (CAVALCANTI, 2008, p. 15), pois ele se utiliza dos aspectos recorrentes do gênero charge, para desenvolver seus propósitos comunicativos, numa situação específica. Dessa forma, “por ser uma prática social estabelecida, o produtor deste texto segue uma organização formal esperada pelos interlocutores” (CAVALCANTI, 2008, p. 15), para que o leitor consiga identificar que “aquilo” seja uma charge.

Em nosso *corpus*, deduzimos que os elementos funcionais mais recorrentes do gênero charge, isto é, os aspectos básicos da experiência comum que os sujeitos podem captar para aferir o que seja uma charge são: a) quanto ao formato, o gênero charge é composto de um código verbal, visual (figuras) e cores, o qual aborda fatos reais em quadros ilustrativos que podem conter balões ou não, e apresenta um caráter essencialmente visual; b) o tema mais frequente são fatos políticos, ou informações provenientes da esfera política, veiculados de forma rápida e bem humorada; c) a intencionalidade mais recorrente do gênero charge seria proporcionar uma crítica social, como por exemplo, sustentar uma opinião de forma crítica com teor argumentativo, enfatizar pessoas conhecidas

pelo público e criticar e zombar de fatos ou situações reais, relacionadas a um determinado momento.

Ao considerarmos a perspectiva de Miller (1984), percebemos em cada situação específica, num dado momento histórico, pode-se recorrer a outros elementos para que se tente exprimir um propósito particular, observamos que Maurício Ricardo – além dos recursos considerados recorrentes (como apontado acima) – fez uso de uma ferramenta nova, muito presente nos dias de hoje: o suporte informático das novas tecnologias (computador) que pode realçar, ainda mais, o objetivo do produtor, através da convergência entre diferentes elementos (o som, a imagem, o movimento e as palavras) na construção do sentido do texto.

No caso do gênero charge, podemos reconhecer que as novas tecnologias, a partir de sua configuração (som, cores, animação), é um recurso que revigora o formato das charges, porém, é o fenômeno intersubjetivo e o seu propósito que permanecem recorrentes (as charges satirizam alguma coisa ou alguém, de forma constante) tornando-as um exemplo de ação social, por dar um posicionamento crítico a assuntos da atualidade.

3. Metodologia de análise das charges

Quanto ao aspecto linguístico-discursivo, priorizaremos duas categorias linguísticas: a) o “uso dos modais”: os adjuntos de modo – considerando as subcategorização de Bernardino (2007) – e verbos modalizadores presentes nas charges) e b) o “modo verbal”. Tais categorias de análise do verbal (e também do visual) são provenientes da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), mais precisamente da metafunção interpessoal. Essas categorias linguísticas, assim como as das demais metafunções hallidayanas, são, posteriormente, adotadas por Gee em sua análise do discurso.

Para analisarmos os elementos visuais da charge, adotaremos as categorias do significado interativo propostas por Kress & Leeuwen na gramática do design visual. Elas são: a) contato – relaciona a interação entre os participantes e observadores a partir da troca de olhares; b) “distância social”- caracteriza a distância existente entre os que estão representados e o observador da imagem, c) “perspectiva” – seleciona um ponto de vista (um ângulo ou um enquadramento) que sugira um maior ou menor envolvimento entre observador e o participante representado a

partir da imagem e d) “modalidade” – refere-se à utilização dos marcadores de modalidade (contextualização, representação e cores).

As charges eletrônicas que compõem nosso *corpus* apresentam imagens em movimento. Por isso, adotaremos a teoria telefílmica de Rick Iedema (2000), pelo fato de ela nos permitir fazer um recorte das imagens em cena que reconstitui uma unidade estática experienciada como concreta, que tem uma continuidade no tempo e no espaço.

Além dos elementos verbais e visuais e o movimento, ainda analisaremos o componente sonoro, como um aspecto composicional do *corpus*. Por terem o suporte da Internet, as charges oferecem para o seu leitor a opção de ouvir a fala dos participantes, assim como apresentar a melodia das músicas que compõem as charges.

4. Análise multimodal da charge Borboletas

Em *Borboletas*⁴, podemos encontrar fatos que podem ser encarados como reais ou hipotéticos, considerando o modo indicativo ou subjuntivo.

Percebemos que os fatos tidos como verídicos, isto é, expressos no modo indicativo, estão divididos em três noções:

- a) Ações recorrentes (habituais) no presente:

“Quanto mais o tempo passa mais a gente faz trapaça”.

“E a gente num presta satisfações pra ninguém!”.

“Sempre escapamos”.

“Picaretas sempre voltam!”.

- b) Ações recorrentes (habituais) no pretérito:

“Nenhum de nós jamais dançou!”.

Ao observarmos as ações recorrentes de “a” e “b”, percebemos que, habitualmente, os senadores cometem atos ilícitos variados, como nos sugere o item lexical “trapaça” na primeira oração. Mesmo a partir

⁴ Para a visualização integral da charge, assim como das imagens apresentadas neste artigo, acesse <<http://charges.uol.com.br/2009/06/30/sarney-e-renan-borboletas/?modo=baloes>>.

da constatação desse fato, os senadores, através das declarativas, admitem que recorrentemente não prestam satisfações, o que implicaria na reeleição dos mesmos, já que eles sempre escapam e voltam ao Senado, mesmo sendo “picaretas”. A oração “Nenhum de nós jamais dançou!”, expressa no pretérito, reforça a noção de impunidade, o que nos permite interpretar que isso seja uma verdade permanente, pois até o momento, isso nunca aconteceu (“jamais”) de acordo com o sentido da declarativa anterior.

c) Opinião do falante no momento da fala:

“Não vai ter fim!”.

“A culpa é de quem vota e elege quem não vale nenhum vintém!”.

Ao declarar a proposição “Não vai ter fim”, Sarney endossa ainda mais a noção da impunidade como fato real e recorrente. Para ele, essa questão será repetidamente realizável no futuro. Essa noção vem do uso da construção perifrástica “vai ter”, que nos dá a noção temporal de futuro.

Como a causa da impunidade, Sarney declara que esta seja atribuída ao próprio eleitor, que reelege pessoas corruptas, isto é, “que não valen nenhum vintém”. Dessa forma, consideramos que a única forma da impunidade ter fim, é evitar votar em “picaretas”.

d) Verdades permanentes:

“Senador é especial!”.

Considerando todas as questões discutidas anteriormente, ou seja, que os senadores sempre escapam das punições, torna-se viável, a partir da fala de Renan Calheiros que “senador é especial”, classificando-a como uma verdade permanente, um fato tradicional no Brasil.

Os fatos hipotéticos são expressos pela oração expressa na cena “Porque se a gente fica mal é só renunciar”. Essa declarativa indica uma baixa probabilidade, pois apresenta um fato hipotético de acontecer no futuro, isto é, caso haja a possibilidade da punição, os senadores já têm uma saída, que seria a renúncia do cargo, o que significa, não ter que assumir o envolvimento deles em escândalos políticos. Considerando essa

hipótese, os senadores “renunciariam” ao cargo para que ficassem ileso às fraudes.

No que diz respeito ao aspecto da modalidade presente em algumas charges apresentadas acima, percebemos que alguns fatos teriam graus diferentes quanto à sua realização:

“nenhum de nós jamais dançou”.
“Eu nunca admito!”,
“Sempre escapamos!”

Ao analisarmos as orações acima, observamos que a declarativa “nenhum de nós jamais dançou”, é tida como “baixa modalidade”, isto é, como uma probabilidade remota de acontecer, pois “jamais” é um adjunto modal de usualidade, que indica baixa frequência. Dessa forma, podemos atribuir que a possibilidade deste fato acontecer, seja remota. Quanto a frequência pela qual os senadores admitem os atos ilícitos cometidos, percebemos que é nula, é o que sugere o adjunto de modalidade “nunca”, ou seja, uma baixa frequência. Por outro lado, o modalizador “sempre”, representa uma alta frequência de um fato: o de que os senadores sempre saíam ileso às fraudes cometidas.

A charge *Borboletas* apresenta imagens do tipo demanda, o que implica um convite do participante ao observador, convidando-o à interação a partir do olhar, na maioria das cenas⁵:



Figura 1⁶

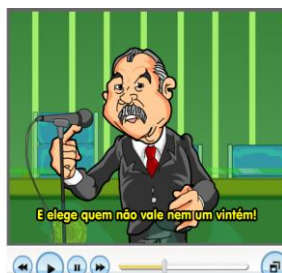


Figura 2

⁵ O recorte dos quadrinhos seguiu a metodologia de Idema (2000), a qual os permite fazer um recorte estático das imagens em movimento. Essa categoria da teoria telefilmica nos proporciona analisar, de forma mais detalhada, as imagens, isto é, destacar e analisar com mais precisão os diferentes tipos de ângulos, distâncias, focos e perspectivas providos de movimento.

⁶ Todas as figuras foram extraídas do endereço eletrônico:
<http://charges.uol.com.br/2009/06/30/samey-e-renan-borboletas/?modo=baloes>

A relação imaginária estabelecida entre participantes e leitores sugere que as proposições apresentadas nessas cenas têm alta credibilidade, pois ao proferi-las, os personagens fixam seus olhares diretamente para o observador, o que reforça o conteúdo enunciado. Nesses olhares, interpretamos que os participantes estabelecem uma relação com o observador, indicando-lhe que as cenas apresentadas são uma advertência que os políticos direcionam aos observadores: a ideia de que os mesmos serão reeleitos pelo povo brasileiro. Esse ponto de vista sustentado pelos senadores é reforçado pelo semblante aliviado de Renan Calheiros e o sorriso expresso por Sarney, na cena final dessa charge:



Figura 3

Em *Borboletas*, no tocante à distância social, presenciamos a alternância entre os planos fechado e médio, o que indica que o assunto a ser abordado está bem próximo da realidade do leitor. Tal alternância está atrelada ao fato de algumas informações estarem mais enfatizadas do que outras, a partir do foco. A cena em que aparece a declaração “A culpa é quem vota e elege quem não vale nenhum vintém” é apresentada em plano fechado, por ser a causa primordial para a corrupção do senado, ou seja, a reeleição de “picaretas” pelos cidadãos.



Figura 4

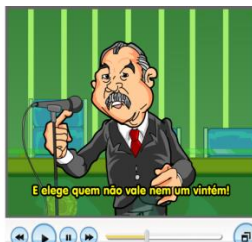


Figura 5

Nas imagens de plano médio, a seguir, temos que “senador é especial/sempre escapamos” são fatos proporcionados por essa inadimplência do eleitor e que vem se tornando uma tradição na política brasi-

leira:



Figura 6



Figura 7

Em *Borboletas*, o ângulo utilizado para apresentar as imagens é o frontal, o que sugere que o conteúdo exposto pelos quadros faça parte do mundo do observador, tido como o responsável pela reeleição de picaretas, que geralmente saem impunes às fraudes cometidas, como podemos observar nos quadros abaixo:



Figura 8



Figura 9



Quanto à modalidade e *Borboletas*, podemos dizer que o cenário que compõe essa charge é composto por tons diferenciados de verde, contrastados com a cor azul, o que demonstra um equilíbrio, entre cores mais suaves. A representação do congresso nacional é composta pelo detalhamento dos objetos que o compõem: o formato das cadeiras e o quadricular do telão onde são apresentados os votos. A contextualização do cenário é composta pelo brasão da República Federativa do Brasil, jun-

tamente com o microfone, que, apesar de estar sendo usado para o canto, é um objeto pertinente ao cenário. Isso nos permite dizer que a contextualização pictórica foi bem articulada, isto é, percebemos que as cenas têm um alto grau naturalístico, nos sugerindo que a representação dos participantes e do cenário se aproximam bastante do que experienciado no real, contribuindo para a credibilidade dos fatos representados pelas imagens.

Fazendo um breve panorama das categorias que compõe *Borboletas*, percebemos, no tocante ao verbal, que o modo declarativo se destaca em detrimento dos outros, isso porque o propósito comunicativo da charge é apresentar para o observador a situação real dos senadores, que é saírem ilesos de todas as fraudes. As imagens, também vão sustentar ideia, primordialmente pelas categorias oferta, plano médio e ângulo frontal, esse último sugerindo a aproximação do observador da proposição.

Quanto ao aspecto sonoro, percebemos que a expressão “borboletas sempre voltam” da letra da música original de Victor e Léo, foi resignificada dentro do contexto político: assim como, “as borboletas sempre voltam para o jardim”, “os senadores sempre voltam para o senado”. Essa ideia pode ser percebida a partir do discurso: “Picaretas sempre voltam! Vocês vão nos reeleger!”. Esse é um tipo intertextualidade explícita, já que o nome da música é citado no início da charge.

Assim, podemos dizer que o som reforça, ainda mais, a intertextualidade representada pelo elemento verbal, tornando-se um elemento importante para a inferência de significado.

Na charge *Borboletas*, a animação aproxima os participantes representados de cantores populares: o movimento focaliza o dedilhar de Renan Calheiros no violão o que o aproxima da imagem de um músico, enquanto José Sarney é apresentado como um intérprete – a partir da movimentação de seus lábios juntamente com o som da música.

5. Considerações finais

A partir da análise multimodal das charges, consideramos que o som e o movimento endossam ainda mais o caráter naturalístico das charges. Através do primeiro elemento, temos acesso ao sotaque do participante e à gesticulação do participante, o que contribui para uma representação detalhada dos personagens; enquanto que o segundo elemento, isto é, o movimento, dinamiza todos os outros modos, integrando-os num

mesmo espaço de tempo, e ao mesmo tempo reforçando o propósito comunicativo da charge, que é fazer crítica política.

Dessa forma, podemos afirmar que a integração do verbal, do visual, do sonoro, juntamente com o movimento, inseridos no contexto multimidiático enriquecem consideravelmente a composição das charges, por endossarem em mais de um meio a representação dos escândalos políticos que envolveram os senadores Renan Calheiros e José Sarney.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO, Cibele G. *O metadiscurso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos*. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-745PUB/1/cibele_gbernardino_tese.pdf>. Acesso em: 19-11-2010.

CAVALCANTI, M. C. C. *Multimodalidade e argumentação na charge*. Recife: O Autor, 2008.

GEE, J. P. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Great Britain: Routledge, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

IEDEMA, R. *Analysing Film and Television: a Social Semiotic account of Hospital an Unhelthy Business*. In: LEEUWEN, T. V.; CAREY, J. *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucenna, 2005.

RICARDO, Maurício. *Borboletas*. Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2009/06/30/sarney-e-renan-borboletas/?modo=baloes>>. Acesso em: 31-03-2014.

SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. *The Structures of life-world*. Trad.: M. Zanner e H. Tristram Engelhardt, Jr. Evanston HZ: Northwestern University Press, 1973.

**“A ENCALHADA”:
O USO DA (IM)POLIDEZ COMO ESTRATÉGIA
DE ENVOLVIMENTO NO ESQUETE CÔMICO**

Luana Ferraz (UFES)
luferraz22@hotmail.com

RESUMO

Pautando-nos na perspectiva pragmática proposta por Brown & Levinson (1987), abordaremos, neste trabalho, a questão da polidez linguística. Temos como objetivo principal examinar amostras das interações presentes no esquete “A Encalhada”, extraído da peça *Cócegas*, de Heloísa Périssé e Ingrid Guimarães. Tais amostras foram selecionadas do DVD *Cócegas* (EMI, 2004) e, posteriormente, transcritas de acordo com as normas para transcrição do Projeto NURC/SP, presentes em Preti (2001). Este estudo enfoca, assim, dentre outros aspectos, a produção da (im)polidez verbal no esquete cômico e sua relevância como estratégia de aproximação, que visa a captar e manter o interesse do espectador. A partir de nossas análises, podemos constatar que a polidez ou a impolidez dos atos de fala depende, em grande parte, da interpretação que deles fazem os interlocutores, bem como da hierarquia que pode ser observada entre o locutor e os ouvintes e da situação comunicativa. Dessa forma, concluímos que os supostos atos de ameaça à face dos ouvintes desenvolvidos no contexto do esquete cômico são facilmente reconhecidos como estratégias de envolvimento, que operam na produção de uma atmosfera de intimidade e solidariedade entre a personagem e o público. Os atos de ameaça à face da personagem, por sua vez, atuam na criação e na confirmação do estereótipo risível, na medida em que estabelecem a superioridade dos espectadores frente à personagem.

Palavras-chave: Face. Impolidez. Polidez. Esquete. Humor.

1. Introdução

O contato com o outro é delicado e, em certa medida, sempre imprevisível. A interação social exige, portanto, que nos adaptemos aos mais diversos contextos e interlocutores, esforçando-nos continuamente no sentido de evitar conflitos e de não perder o controle da situação. Para tanto, mostra-se fundamental o domínio de certas normas estabelecidas na sociedade, as quais determinam o que pode ser considerado linguisticamente adequado, capaz de revelar a educação do falante e o seu respeito para com o próximo. Essas normas são as chamadas *regras de polidez*.

Neste trabalho, temos por objetivo principal observar a construção da (im)polidez linguística em “A Encalhada”, um dos nove esquetes que compõem a peça *Cócegas*, de Heloísa Périssé e Ingrid Guimarães. Para tanto, fundamentamo-nos, prioritariamente, nos pressupostos teóricos de

Brown & Levinson (1987).

Assim, apresentaremos a seguir, alguns dados teóricos que fundamentarão a análise do esquete selecionado. No tópico que se seguirá à orientação teórica, faremos a análise de trechos do esquete “A Encalhada” considerando, particularmente, como já apontamos, a categoria (im)polidez.

2. Grice e o princípio da cooperação

A pragmática é um campo de estudos heterogêneo, no qual trabalhos com temas e objetivos muito diversos se reúnem. Existem, no entanto, no interior dos estudos pragmáticos, alguns interesses centrais. Dentre esses, conta-se, certamente, o estudo da relação entre o dito e o implicado.

Uma das teorias que busca dar conta dessa relação é a teoria inferencial de Grice (1967)⁷. De modo bastante sumário, a teoria de Grice assenta-se na crença de que as interações verbais só acontecem em função dos esforços cooperativos conjuntos dos participantes. O autor elabora, nos seguintes termos, o que denomina princípio da cooperação: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (GRICE, 1982, p. 66, *apud* LINS; GONÇALVES, 2012, p. 40).

Para Grice (1982, *apud* LINS; GONÇALVES, 2012, p. 40-41), o princípio da cooperação congrega quatro máximas que constituem diretrizes para uma conversação racional e eficiente, sejam elas:

- Máxima da quantidade:
 - Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida para o propósito da comunicação;
 - Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.
- Máxima da qualidade:

⁷ Segundo os apontamentos de Levinson (2007), as ideias centrais da teoria de Grice foram lançadas em 1967, nas palestras William James, em Harvard. No entanto, essas propostas foram apenas parcialmente publicadas (GRICE, 1975, 1978).

- Não diga o que você acredita ser falso;
- Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.
- Máxima da relação:
 - Seja relevante.
- Máxima do modo:
 - Seja claro;
 - Evite obscuridade de expressão;
 - Evite ambiguidade;
 - Seja breve;
 - Seja ordenado.

De acordo com o autor, os falantes geralmente buscam conversar segundo esses princípios cooperativos, que são aprendidos ainda na infância e conservados por toda a vida (LINS; GONÇALVES, 2012). Grice não se limita, contudo, a propor o respeito às máximas. Na realidade, interessa-lhe, sobretudo, pensar as violações dos falantes aos princípios cooperativos.

O autor afirma, então, que a violação das máximas em uma interação aciona um processo inferencial que permite aos interlocutores extrapolar o conteúdo semântico dos enunciados. A esse processo inferencial Grice dá o nome de *implicatura conversacional*. Segundo o filósofo, ao violar uma máxima, o falante confia na suposição do ouvinte de que ambos estão agindo cooperativamente. Assim, o falante pressupõe que o ouvinte será capaz realizar um esforço cooperativo, inferindo a implicatura criada.

É a partir do princípio da cooperação de Grice – e, mais especificamente, da máxima de modo “seja polido” – que se desenvolve a noção de polidez, tema central de nosso trabalho. Passemos, portanto, à ela.

3. Considerações sobre a polidez

Foram muitos os pesquisadores que se inspiraram no princípio da cooperação de Grice para desenvolver propostas teóricas para o trata-

mento da polidez linguística. Dentre esses trabalhos, merece destaque o estudo de Lakoff (1973). De acordo com Lins (2008, p. 170-171), esse trabalho busca explicar a diferença entre os comportamentos polidos e os comportamentos rudes a partir da proposição de três normas de polidez:

1) Não imponha – essa regra propõe que o falante polido se utilize de estratégias que visam a não limitar a liberdade de ação ouvinte. Trata-se de uma regra aplicável aos casos em que se verifica diferença de poder entre os interlocutores.

2) Ofereça opções – segundo essa regra, o falante polido deve expressar-se de modo que sua opinião possa ser ignorada, sem ser rejeitada, pelo ouvinte. Aplica-se aos casos em que os interlocutores apresentam equivalência de *status* e poder, mas não são socialmente próximos.

3) Encoraje sentimentos de camaradagem – afirma-se, por essa regra, que o falante deve demonstrar atenção e confiança para com o ouvinte, utilizando-se de estratégias que indiciam a proximidade que existe entre eles, tais como como o uso de diminutivos e/ou de apelidos. Como vemos, trata-se de uma regra de polidez informal, aplicável aos casos em que os interlocutores são muito íntimos.

Outro marco de extrema relevância para os estudos da polidez é a teoria idealizada por Brown & Levinson (1987). A partir de uma reflexão acerca da máxima de modo griceana “seja polido”, esses autores propõem um elaborado modelo teórico, no qual são incorporadas e ampliadas as noções de *face* e *território*, apresentadas por Goffman (1967).

Segundo Goffman (1967, *apud* KOCH; BENTES, 2008), toda interação coloca em ação processos figurativos, por meio dos quais os interlocutores se representam uns diante dos outros. Nesses processos de representação, o autor destaca a existência de dois elementos: a *face*, que corresponde à forma como cada interlocutor pretende ser visto pelos outros, e o *território*, que diz respeito ao espaço íntimo que os interlocutores pretendem preservar. Essas noções, resgatadas por Brown & Levinson (1987) passam a ser denominadas, respectivamente, *face positiva* e *face negativa*.

Goffman ressalta também que a face, a imagem pública estabelecida, é vulnerável e deve ser assegurada a cada interação. Assim sendo, cabe aos interlocutores o trabalho de evitar qualquer agressão à sua face ou à dos outros. Esse trabalho, que se efetiva, sobretudo, linguisticamente, é denominado *trabalho de preservação (ou de elaboração) das faces*

(*facework*) e pode ser subdividido, ainda segundo Goffman (1985, *apud* LINS, 2008, p. 171), em dois tipos: o *processo de evitação*, que consiste em evitar atos potencialmente ameaçadores à face, e o *processo corretivo*, que corresponde ao uso de atos reparadores.

Brown & Levinson (1987), por sua vez, complementam a discussão de Goffman, propondo uma divisão dos atos ameaçadores à face (*Face Threatening Acts*) em quatro categorias (Cf. PAIL, 2012):

1) *atos de ameaça à face negativa do ouvinte* – são aqueles em que se verifica ameaça à liberdade de ação do ouvinte:

- afirmação ou negação de ação que pressione o ouvinte a fazer ou não fazer algo contra a sua vontade, por exemplo, pedidos, ordens, conselhos, proibições etc.;
- expressões dos sentimentos do falante em relação ao ouvinte, por exemplo, elogios, expressões de admiração, raiva etc.;
- afirmação sobre uma ação que pressione o ouvinte a aceitar ou a negar, por exemplo, ofertas, promessas.

2) *atos de ameaça à face negativa do falante* – são aqueles que demonstram que o falante “[...] está sucumbindo ao poder do ouvinte” (PAIL, 2012, p. 73):

- agradecimentos;
- pedidos de desculpas;
- acolhimento de um agradecimento ou de um pedido de desculpas;
- aceitação de ofertas;
- promessas, pelas quais o falante se compromete com algo que não quer fazer.

3) *atos de ameaça à face positiva do ouvinte* – expressam uma avaliação negativa do falante sobre a face positiva do ouvinte:

- críticas diretas ou indiretas;
- expressões de desaprovação e/ou desrespeito por parte do falante (insultos, acusações, queixas, contradições, desacordos, desafios, ofensas acidentais ou intencionais);

- expressão de indiferença por parte do falante;
- menção, pelo falante, de um tema social delicado ou inadequado ao contexto de interação em que os interlocutores estão envolvidos;
- comportamento não cooperativo por parte do falante (interrupções, não prosseguimento da conversa);

4) *atos de ameaça à face positiva do falante* – demonstram que o falante está errado ou que é incapaz de se controlar:

- desculpas;
- incapacidade de se controlar fisicamente ou emocionalmente;
- autodepreciação;
- confissão.

A partir dessas distinções, Brown & Levinson elaboram diferentes estratégias discursivas de minimização da ameaça (estratégias de polidez) que vão desde a não realização do ato de ameaça à face, até sua realização de forma indireta, passando pela especificação das intenções e pelo uso de ações reparadoras. Essas estratégias são escolhidas no momento da interação de acordo com grau de ameaça à face do falante e/ou do ouvinte (LINS, 2008).

O esquema proposto pelos autores, que contempla 40 estratégias de polidez (15 de polidez positiva, 10 de polidez negativa e 15 de indiretividade) é amplamente reconhecido pelos estudiosos da linguagem. É válido, entretanto, sublinhar que, ao longo do tempo, o modelo de Brown & Levinson têm recebido numerosas críticas, e que grande parte dessas discussões gira em torno dúvida sobre a possibilidade de se postular princípios universais de polidez. Nesse sentido, alguns estudiosos afirmam que o modelo proposto por Brown & Levinson apoia-se em uma dicotomia polido/não polido baseada em culturas ocidentais e que os atos de ameaça à face elencados por esses autores não podem ser sempre considerados como tais. Desse modo, os críticos das teorias universalistas da polidez, dentre os quais podemos destacar nomes como Spencer-Oatey e Wierzbicka, propõem que esse fenômeno deve ser sempre submetido a uma análise social, histórica e cognitivamente situada.

É exatamente esse o tipo de abordagem que acreditamos melhor sustentar as análises de textos/discursos humorísticos no que diz respeito

à observação da polidez, uma vez que as atividades humorísticas, sendo culturalmente determinadas, impõem regras próprias para a determinação do que é polido ou não polido.

As discussões acerca da polidez em textos/discursos de humor seguem, de modo geral, em duas direções diferentes: alguns autores consideram que as atividades humorísticas funcionam como uma forma de polidez positiva, que revela solidariedade e intimidade entre os interlocutores (BARRETO, 2012), enquanto outros defendem que os textos/discursos humorísticos são caracterizados justamente pela ausência de polidez.

Kotthoff, que é defensora da segunda perspectiva, lembra-nos, em seu artigo “*Impoliteness and Conversational Joking: On Relational Politics*” (1996), que o humor desempenha um papel importante no desenvolvimento da solidariedade. A mesma autora adverte-nos, entretanto, de que esta solidariedade não deve ser confundida com polidez. Segundo Kotthoff, o caráter extremamente estável das relações entre os interlocutores nas interações humorísticas permite que estes dispensem as demonstrações de cortesia e polidez. Desse modo, a solidariedade é indicada não pelas estratégias de polidez, mas pela sua violação. A autora salienta, contudo, que a impolidez também ser comunicada através do humor. Para tanto, basta que ouvinte interprete a elocução do falante, não como uma brincadeira, mas como uma ameaça ou uma ofensa (BARRETO, 2012).

Partindo do exposto, buscaremos analisar a construção linguística da (im)polidez no esquete “A Encalhada”. Antes, no entanto, faremos algumas observações a respeito do esquete em questão e da peça teatral na qual este se integra, a comédia *Cócegas*, de Ingrid Guimarães e Heloísa Périssé, a fim de contextualizarmos a análise efetuada.

4. *Cócegas* e “A Encalhada”: observações gerais

A peça *Cócegas*, encenada com grande sucesso por Heloísa Périssé e Ingrid Guimarães, de 2001 a 2011, é composta por nove esquetes (“Professora de ginástica”, “Modelo anoréxica”, “Miss Mossoró”, “Cachorras”, “Maricson”, “A Encalhada”, “Adolescente”, “Perua de Deus” e “Pinto e Pinguim”) que apresentam mulheres em situações cotidianas e

hilárias⁸.

Nesse espetáculo, as duas atrizes, que eram dirigidas por cinco diretores reconhecidos por suas trajetórias no universo do humor, a saber: Aloísio de Abreu (dois esquetes), Sura Berditchevsky (dois esquetes), Luiz Carlos Tourinho (dois esquetes), Marcelo Saback (dois esquetes) e Régis Faria (um esquete e vídeos de cena), se alternavam em diferentes papéis e, juntas, encenavam dois quadros.

O esquete “A Encalhada”, que constitui nosso objeto de análise neste trabalho, é um monólogo. Nele é representada a história de Dal (interpretada por Ingrid Guimarães), uma mulher que decide procurar na terapia de grupo uma ajuda para superar seus fracassos amorosos. Em seu primeiro dia de terapia, Dal narra as aventuras de seus dois últimos (e únicos) relacionamentos, exibindo um comportamento obsessivo e irritadiço que arranca as gargalhadas da plateia. Em seguida, apresentaremos breves análises da (im)polidez em alguns excertos desse esquete⁹.

5. A polidez em “A Encalhada”

Convém dizer, neste momento, que o esquete selecionado não será exaustivamente analisado. Nosso interesse, neste trabalho, consiste apenas em fazer apontamentos sucintos a respeito da (im)polidez em alguns fragmentos da cena cômica.

Conforme afirmamos anteriormente, o esquete “A Encalhada” é um monólogo. No entanto, verificamos que há, nesse caso, o estabelecimento de uma interação intensa entre a personagem em cena e a plateia.

De fato, observar que a situação de comunicação instaurada pelo espetáculo teatral potencializa o envolvimento dos ouvintes não é nenhuma novidade, afinal, a ausência da figura do narrador no texto dramático permite que o mundo representado pelo drama se apresente como se

⁸ Todas as informações sobre *Cócegas* foram recolhidas no site do fã-clube oficial da peça <<http://fcocegasoficial.blogspot.com.br/p/cocegas.html>> e nas reportagens *Cócegas*, disponível em <<http://www.revistae.com.br/materias/cocegas/>>, e *Mulheres divididas entre o amor e o trabalho*, disponível em <<http://oglobo.globo.com/cultura/mulheres-divididas-entre-amor-o-trabalho-8614874>>. Último acesso em 14 dez. 2013.

⁹ O esquete em análise foi transcrito a partir do DVD *Cócegas*, produzido pela EMI Music Brasil, o qual constitui um registro dos espetáculos gravados no Tom Brasil Nações Unidas, em São Paulo, nos dias 10 e 11 de abril de 2004.

existisse por si mesmo, o que dá ao espectador a sensação de estar dentro da cena. No esquete “A Encalhada” interessam-nos, entretanto, outras estratégias de envolvimento.

No início do esquete, verificamos que a personagem entra em cena, se senta no centro do palco, de frente para a plateia e, em seguida, começa a falar. Observe-se que é por meio desse posicionamento cênico que a personagem instaura o auditório como interlocutor. Acompanhemos, a partir da transcrição, os momentos iniciais da fala:

- (1) [pode falar?... oi... eu sou a Dal... hoje é meu primeiro dia aqui na terapia de grupo... e eu queria dizer... que eu não queria falar... tá?... realmente hoje eu vou ficar só ouvindo que eu não tô me sentindo muito bem... sei LÁ... eu nunca imaginei que tivesse tanto maluco junto reunido sabe?... mas na semana que vem eu volto... eu não sei o que tá acontecendo comigo hoje... não tô muito legal assim sabe?... sei lá... acho que eu tô com um pouquinho assim de dor de caBE::ça:: ((chora de forma estridente))... tô com uma pedra aqui no PE::Ito:: ((chora de forma estridente))... tô encalhada há cinco A::NOS... FALE!.. FALE!..]

Como podemos ver, a personagem registra, já no início de sua fala, dirigida ao auditório, o contexto comunicativo em que se encontra (*terapia de grupo*). Desse modo, instaura entre si mesma (personagem) e os ouvintes (plateia) uma situação de interação que se desenvolve no interior desse contexto. Os espectadores são percebidos (e percebem-se), portanto, nesse caso, como participantes da sessão de terapia frequentada por Dal.

Observemos ainda que o início da fala da personagem é marcado por um pedido de autorização (*pode falar?*). Percebemos, a partir desse ato de fala, que Dal busca *salvar sua face positiva e também face negativa dos ouvintes*. Utilizando-se dessa estratégia de polidez, a personagem evita interrupções e desacordos, revela educação e minimiza a intromissão no território dos ouvintes.

Contudo, verificamos que outros momentos do discurso dão conta da fragilidade da personagem, configurando, assim, *ameaças à sua face positiva*. Vejamos alguns desses momentos:

- justificacão de um comportamento aparentemente esquivo, já que se recusa a falar em um contexto em que tal açãõ se revelaria supostamente indispensável ([e eu queria dizer... que *eu não queria falar... tá?... eu não sei o que tá acontecendo comigo hoje... não tô muito legal assim sabe?*]);

- mostra de descontrole emocional ([sei lá... acho que eu tô com um pouquinho assim de dor de caBE::ça:: ((*chora de forma estridente*))... tô com uma pedra aqui no PE::Ito:: ((*chora de forma estridente*))]);
- confissão ([tô encalhada há cinco A::NOS... FALEI... FALEI...]);
- autodepreciação (note-se o caráter pejorativo do termo *encalhada* no item anterior).

Verificamos, dessa forma, que a personagem atenta sistematicamente contra sua face positiva, o que a coloca em uma posição de inferioridade em relação aos ouvintes.

- (2) [pessoal aqui da frente poderia me ajudar?... todo mundo que tá aqui na frente poderia cruzar a perna pro lado de lá?... é que tá me dando uma desorganização mental... vamo lá?... né RÁ RÁ RÁ não... é pra cruzar de verdade... dono da boAte... lidera o movimento... vamo lá fofinha?... vamo lá lindinha?... né:: piadinha não... é verdade memo aí...]

Nesse fragmento, verificamos que a pergunta dirigida à plateia representa um *ato de ameaça à face negativa dos ouvintes*, que são instados a participar do desenvolvimento da cena. A fim de mitigar a ameaça à face dos espectadores, a personagem recorre inicialmente a estratégias de *polidez negativa* que aumentam a indiretividade do pedido, tais como o uso de verbos no futuro do pretérito ([o pessoal aqui da frente *poderia* me ajudar?... todo mundo que tá aqui na frente *poderia* cruzar a perna pro lado de lá?]) e a exposição de uma justificativa para o pedido ([*é que tá dando uma desorganização mental...*]).

Na sequência da interação, entretanto, observamos que os atos mais indiretos são substituídos por ordens diretas que reiteram a *ameaça à face dos espectadores* ([*vamo lá?... né RÁ RÁ RÁ não... é pra cruzar de verdade... dono da boAte... lidera o movimento... vamo lá fofinha?... vamo lá lindinha?... né:: piadinha não... é verdade memo aí...*]). As ordens dadas pela personagem, inseridas em um contexto de ficção dramática, são, contudo, facilmente reconhecidas pelos espectadores como uma brincadeira ou, nas palavras de Raskin (1985), como uma comunicação *non-bona-fide*. Podemos assim considerá-las, não como atos ameaçadores da face, mas como estratégias que contribuem para aumentar o envolvimento entre a personagem e os espectadores.

- (3) [((aponta para um espectador)) olhou no relógio que eu vi... você quer que eu vá embora?... eu vou embora... quer que eu vá embora?... posso pegar meu

casaco?... brigada...]

Verificamos que, nesse momento da interação, a personagem expressa, a partir de uma pergunta retórica ([*você quer que eu vá embora?...*]), a inferência que realiza diante da observação de um suposto comportamento de um espectador do sexo masculino ([*olhou no relógio que eu vi...*]). Em situações de comunicação *bona-fide*, ou seja, de comunicação “sincera e séria” (RASKIN, 1985, p. 100), essa enunciação poderia ser tomada como um *ato de ameaça à face negativa do ouvinte*, já que revelaria uma tentativa de restringir sua liberdade de ação. A mesma posição poderia ainda ser tomada diante das falas seguintes da personagem, as quais representam uma ameaça seguida pela culpabilização do espectador ([*eu vou embora... quer que eu vá embora?...*]) e uma enunciação irônica, que se constitui em uma estratégia indiretividade que visa a evitar uma ameaça explícita à face do ouvinte. Entretanto, esses enunciados não apenas não são percebidos como ameaçadores, em função da situação de comunicação *non-bona-fide* na qual são produzidos, como também reforçam a personalidade obsessiva e neurótica (logo, risível) da personagem, funcionando como estratégias de envolvimento que buscam manter o interesse e a atenção dos espectadores.

6. Considerações finais

Neste trabalho, dedicamo-nos a apresentar, de forma sucinta, alguns aspectos da construção da (im)polidez linguística no esquete “A Encalhada”, da peça *Cócegas*, de Ingrid Guimarães e Heloísa Périssé. Verificamos que, nesse esquete, a (im)polidez pode ser vista como uma estratégia de aproximação, que visa a captar e manter o interesse do espectador, já que o uso de expressões não polidas não é percebido, nesse caso, como um ato de ameaça à face dos ouvintes, mas como um indício de intimidade. Sendo assim, consideramos que as ordens diretas, as manifestações de desagrado da personagem em relação ao comportamento dos espectadores e as enunciações irônicas podem, até mesmo, funcionar como estratégias de polidez positiva que estabelecem a descontração e o vínculo de solidariedade entre a personagem e a plateia.

Além disso, colabora para a manutenção desse vínculo o tom explicitamente confessional assumido pela personagem. A mulher confessa em cena dá aos espectadores a sensação de estar diante de alguém perfeitamente conhecido, uma personagem neurótica, porém, inofensiva (logo, risível).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, K. H. *A coconstrução do humor como macroestratégia de envolvimento em um talk show*. 2012. – Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CÓCEGAS. Direção: Aloísio de Abreu, Luiz Carlos Tourinho, Marcelo Saback, Régis Faria e Sura Berditchevsky. Produção: André Mattos e Fran Fillon. Guarulhos: EMI, 2004. DVD.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face-a-face. In: PRETI, Dino. (Org.). *Cortesia*. São Paulo: Humanitas, 2008, v. 10, p. 1-25.

LEVINSON, S. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LINS, M. P. P. A pragmática e a análise de textos. *Revista (con)textos linguísticos*, Vitória, v. 2, p. 158-176, 2008.

_____; GONÇALVES, L. S. *O humor como discurso de prevenção: o cartum sob a ótica da pragmática*. Vitória: UFES, 2012.

KOTTHOFF, H. Impoliteness and conversational joking: on relational politics. *Folia Linguística*, 30, 3-4, p. 299-325, 1996.

PAIL, D. B. *A retórica da polidez e dos palavrões nas redes sociais: uma abordagem por interfaces*. 2012. – Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PRETI, D. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas /FFLCH/USP, 2001.

RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht; Boston: Reidel, 1985.

A ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA LIBRAS

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

Língua é um sistema de signos constituído arbitrariamente por convenções sociais, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. Além disso, ela é constituída por meio da cultura de uma sociedade, que também auxilia na construção da identidade desses indivíduos. No caso da língua de sinais brasileira (libras), essa não será apenas a língua natural da comunidade surda, como também irá refletir as singularidades do mundo surdo, onde ser surdo é fazer parte de uma realidade visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais. No entanto, mesmo sendo a sua língua materna, a libras só teve seu *status* linguístico oficializado em 2002 e, até os dias de hoje, ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que reduzem essa língua a simples gestos aleatórios ou a comparam com a mímica. Levando em conta essas considerações, o presente trabalho visa abordar questões ligadas à descrição da libras, pesquisando de que forma o conceito de iconicidade de Peirce e os conceitos de arbitrariedade de Saussure estão presentes nessa língua. A partir da análise do tema em questão e da pesquisa sobre a iconicidade e arbitrariedade na libras, esperamos que, além da descrição da língua brasileira de sinais, sejam discutidas questões que desconstruam preconceitos em relação à língua.

Palavras-chave: Iconicidade. Arbitrariedade. Signos. Libras. Sinais.

1. Introdução

Língua é um sistema de signos constituído arbitrariamente por convenções sociais, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. Além disso, ela é constituída por meio da cultura de uma sociedade, que também auxilia na construção da identidade desses indivíduos.

No caso da língua de sinais brasileira (libras), essa não será apenas a língua natural da comunidade surda, como também irá refletir as singularidades do mundo surdo, onde ser surdo é fazer parte de uma realidade visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais.

No entanto, mesmo sendo a sua língua materna, a libras só teve seu *status* linguístico oficializado em 2002 e, até os dias de hoje, ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que reduzem essa língua a simples gestos aleatórios ou a comparam com a mímica.

Levando em conta essas considerações, o presente trabalho visa abordar questões ligadas à descrição da libras, pesquisando de que forma

o conceito de iconicidade de Peirce e os conceitos de arbitrariedade de Saussure estão presentes nessa língua.

2. A iconicidade na libras

A ideia de iconicidade é estudada pela pesquisa semiótica de Charles Sanders Peirce (1999), filósofo norte-americano contemporâneo de Saussure. Para Peirce (1999), em *Semiótica*, o signo é uma ideia e o mundo onde vivemos está rodeado deles. Como explica o filósofo:

[...] para que algo possa ser um Signo (expressão ou *representamen*), esse algo deve “representar”, [...] alguma outra coisa, chamada seu Objeto, apesar de ser talvez arbitrária a condição segundo a qual um Signo deve ser algo distinto de seu objeto. (PEIRCE, 1999, p. 47)

Antes de falarmos sobre iconicidade, é importante diferenciarmos três conceitos de sua teoria: o símbolo, o índice e o ícone. Segundo Martelotta (2011) em *Manual de Linguística*:

O símbolo, de acordo com Peirce, refere-se a determinado objeto, representando-o, com base em uma lei, hábito ou convenção, estabelecendo uma relação entre dois elementos. Para citar alguns exemplos, a cruz é o símbolo do cristianismo, e a balança, o símbolo da justiça. Uma característica importante do símbolo relaciona-se ao fato de que ele é parcialmente motivado, ou seja, há entre o símbolo e o conteúdo simbolizado alguns traços relacionados.

Há uma diferença fundamental entre o símbolo, de um lado, e o índice e o ícone, de outro, já que nesses dois últimos há um nível ainda menor de arbitrariedade. No caso do índice, ocorre uma relação de contiguidade com a realidade exterior: a fumaça, por exemplo, é o índice do fogo, e a presença de nuvens negras, o índice de chuva iminente.

O ícone, por sua vez, tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto. (MARTELOTTA, 2011, p. 73)

Dessa forma, a iconicidade será as características semelhantes que o ícone tem em comum com o objeto que representa. Por ser uma língua de modalidade visuo-espacial, a iconicidade está presente em grande parte dos sinais da libras, pois a relação entre a “forma” e o “sentido” é mais visível. Heloísa Maria M. L. Salles (2004), em *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, comenta:

Um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo linguístico. Es-

se conceito estabelece que, na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais. (SALLES, 2004, p. 83)

Dois exemplos que podemos destacar na libras são os sinais “árvore” e “cadeira”, constituídos a partir de características da imagem dos objetos aos quais se referem. Enquanto o primeiro lembra a imagem do tronco e das folhas de uma árvore, o segundo lembra as pernas de uma pessoa, representadas pelos dedos indicador e médio, sentada no objeto em questão.

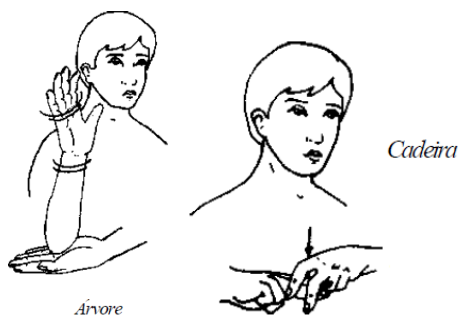


Fig. 1. Fonte: SALLES, 2004, p. 88-92

Além de ocorrer nos substantivos, a iconicidade também acontece em alguns verbos na libras, porém ela se manifesta de modo diferente. Há alguns verbos que variam de acordo com o sujeito que sofre a ação, como, por exemplo, o verbo “cair”. Se o sujeito for uma pessoa, a configuração de mão será os dedos indicador e médio em pé, representando a imagem das pernas do indivíduo em pé, e o movimento da queda será feito a partir do deslize desses dois dedos pela palma da mão, representando a queda de um ser humano. No entanto, se o sujeito for um objeto, como uma folha de papel, a configuração de mão será o sinal de “papel” e o ato de cair se relacionará com o movimento que esse objeto faz em direção ao chão. Logo, o verbo “cair” tem natureza icônica, pois sua

constituição é influenciada pelo modo como o sujeito ao qual ele se refere se comporta.

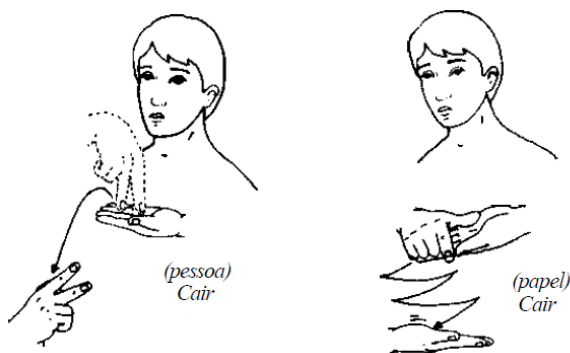


Fig. 2. Fonte: SALLES, 2004, p. 93.

No entanto, apesar da iconicidade estar mais presente na língua de sinais, não podemos considerar essa uma característica exclusiva das línguas visuo-espaciais, pois, nas línguas orais auditivas, ela também está presente, como é o caso das onomatopeias¹⁰. Além disso, não podemos afirmar que a libras é uma língua exclusivamente icônica, pois, como nos mostra Gesser (2009 *apud* SAUSSURE, 2006):

[...] mesmo os sinais mais icônicos tendem a se diferenciar de uma língua de sinais para outra, o que nos remete ao fato de a língua ser um fenômeno convencional mantido por um “acordo coletivo tácito” entre os falantes de uma determinada comunidade. (GESSER, 2009, p. 24 *apud* SAUSSURE, 2006)

3. A arbitrariedade na libras

Na visão saussuriana, uma unidade linguística, chamada também de signo, é formada de duas partes: um conceito, que ele chamará de “significado”, e uma imagem acústica¹¹, que será denominada de “signi-

¹⁰ De acordo com Gesser (2009) “Podemos verificar [a iconicidade] no clássico exemplo das onomatopeias como *pingue-pongue*, *ziguezaque*, *tique-taque*, *zum-zum* – cujas formas representam, de acordo com cada língua, o significado”. (GESSER, 2009, p. 24)

¹¹ Em relação à ideia de imagem acústica, é importante lembrar que esse conceito não se relaciona com o som material, pois, como explica Saussure (1916), “esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a impressão que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste

ficante”. Além disso, para o linguista, a relação entre essas duas partes é arbitrária¹². Como ele explica:

Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa a qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes. (SAUSSURE, 2006, p. 80)

Logo, a ideia de arbitrariedade da língua se relaciona com a ideia de convenção: enquanto a palavra “cadeira” é icônica na língua de sinais, na língua portuguesa, por exemplo, ela é arbitrária, pois só recebe esse nome devido a uma convenção que estabelece esse conceito e não porque há uma relação entre o som da palavra e o objeto que ela designa.

No caso da libras, alguns exemplos que podemos citar são os sinais do substantivo “biscoito” e “pessoa” e do verbo “desculpar”. Diferente dos exemplos acima, os sinais abaixo não têm seus constituintes influenciados pela imagem dos objetos aos quais eles se referem. Eles mostram que, mesmo a libras sendo uma língua de forte motivação icônica, alguns dos seus sinais são arbitrários.

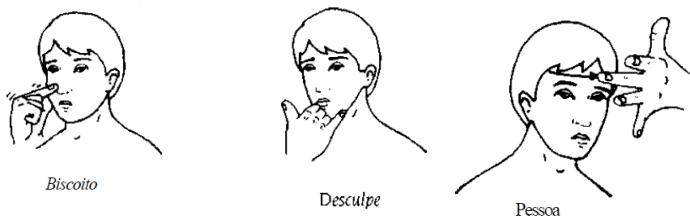


Fig. 3. Fonte: SALLES, 2004, p. 87-88

Outros exemplos que também podem ser citados são alguns verbos, como “ter” e “querer”. Nesses casos, seus sentidos foram estabelecidos a partir de conceitos convencionais criados e não porque seus significantes nos dão “pistas” ou têm alguma relação direta com seus sentidos.

sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80)

¹² Segundo Saussure, a palavra *arbitrário* “não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

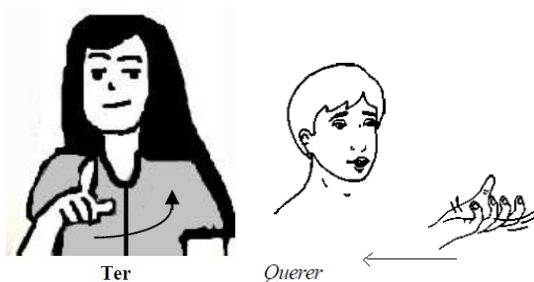


Fig. 4. Fonte: Teixeira; Leitão (2013, p. 93)

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo trabalhar questões relacionadas a iconicidade e arbitrariedade na libras, conceitos propostos por Peirce e Saussure, respectivamente. A partir da análise do tema em questão, além da descrição da língua brasileira de sinais, foram discutidas questões que justificam o status linguístico da libras e desconstruem preconceitos em relação à língua.

Apesar de inúmeras lutas e séculos de opressão, podemos observar progressos significativos no que diz respeito à comunidade surda, como a oficialização da libras, o direito do surdo de ter um intérprete nas instituições educacionais, a obrigatoriedade da inclusão do ensino de libras nas áreas de licenciatura no ensino superior para surdos etc. No entanto, para que a libras seja realmente reconhecida como língua, é necessário, além da implementação de políticas públicas, estudos que descrevam suas singularidades e que desconstruam estereótipos equivocados.

Eliminar o preconceito e reducionismos da sociedade é um caminho difícil, mas mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real inclusão. Além disso, são necessárias modificações de modo que as especificidades da comunidade surda sejam atendidas e, principalmente, sua singularidade linguística respeitada. É preciso que seja desenvolvida uma visão crítica em relação ao contexto social atual, direcionando o olhar para os surdos e criando a consciência de que essa comunidade é composta por integrantes ativos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

DECHANDT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M.(Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: *Grupos de estudos por área*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

_____. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Uma breve retrospectiva da educação

de surdos no Brasil (II). Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. In: _____. *Libras em contexto: curso básico do estudante cursista*. Brasília: SEESP, 2001.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; LEITÃO, Catarina Modesto de Carvalho. Flexão verbal em libras e em língua portuguesa: análise contrastiva. *Revista Philologus*, Ano 19, N° 55, p. 31-43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/revista/55/003.pdf>>.

**A ICONICIDADE
NOS TEXTOS-MURAIIS DO PROFETA GENTILEZA**

José Marcos Barros Devillart (UFF)
prof_jm@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, testamos o princípio da iconicidade nos textos-murais de José Datrino, a fim de identificar aspectos pragmáticos e cognitivos que motivaram a construção do discurso do profeta.

Palavras-chave: Iconicidade. Funcionalismo. Cognitivismo.

1. O profeta Gentileza

Em 1937, José Datrino abandonou o interior paulista em busca de melhores oportunidades. Na cidade do Rio de Janeiro, casou-se, teve filhos e uma pequena transportadora.

Comovido com a desgraça do dia 17 de dezembro de 1961, quando o *Gran Circus Norte-Americano*, localizado em Niterói, pegou fogo e cerca de 400 pessoas morreram de forma desastrosa, José Datrino, por indicação divina, mudou seu nome para José Agradecido (o “agraciado por Deus”).

Na verdade ele não perdeu nenhum familiar no incêndio. Essa lenda acompanha a figura de Gentileza até hoje. O profeta dizia ter ouvido vozes que o mandaram abandonar tudo e seguir para o local do incêndio no intuito de confortar os que sofriam com o desastre.

Estabeleceu-se no local da tragédia com um de seus caminhões, que se tornou a sua casa. Transformou a região em um grande jardim.

O mundo era o circo queimado, que deveria ser “reflorestado” de boas intensões. Suas flores representavam esta vida no novo mundo que nascia.

O profeta Gentileza deixou para as futuras gerações seus ensinamentos escritos nas pilastras do viaduto do Caju, na cidade do Rio de Janeiro, fruto de seus 35 anos de pregação.

Ele foi uma personagem do fim do século, quando toda a mística com relação a esse evento pairava sobre a sociedade. O suposto final do

mundo no ano 2000 instigava os noticiários e os comentários pelas ruas. Parece que Gentileza personificou a acusação deste mundo em chamas, que seria destruído como o circo.

Disse ele: “a derrota de um circo queimado é um mundo representado, porque o mundo é redondo e o circo arredondado” (GUELMAN, 2000, p. 45).

2. *Linguística funcional centrada no uso*

O funcionalismo é uma corrente de estudos linguísticos que concebe a língua como instrumento de comunicação e interação social. As pesquisas funcionalistas procuram explicar regularidades no uso da língua, sempre levando em consideração as condições pragmático-discursivas às quais os falantes estão submetidos.

Opondo-se às correntes formalistas, o funcionalismo não admite a autonomia da língua por considerar que ela é moldada pelo uso e para o uso. Sendo assim, a língua desempenha funções externas ao sistema linguístico e as funções externas influenciam a organização do sistema.

A língua reflete as adaptações dos falantes às necessidades expressivas geradas por pressões contextuais.

Por trabalhar com a análise de dados colhidos em situações reais de interação, fazem parte dos estudos funcionalistas fatores como gênero textual, sequência tipológica, perfil dos interlocutores, nível de habilidade com a língua, época, local, modalidade, registro, entre outros (OLIVEIRA; VOTRE, 2012, p. 105). Os enunciados estão estreitamente relacionados às funções que desempenham.

A linguística funcional ampliou seu campo de estudos ao se aliar ao cognitivismo, dando origem à linguística funcional centrada no uso.

Numa abordagem construcional, fatores de ordem cognitiva e social interferem para a formulação da estrutura gramatical e da organização do discurso dos usuários.

Para nós, as línguas são em parte icônicas e por isso há pareamento entre forma e função. Este pareamento deve estar relacionado ao propósito pragmático-discursivo dos usuários.

Pressupomos que há uma organização dos enunciados (avaliada por diversos ângulos, como informacional, pragmático e interacional) e o

pareamento poderá ser observável na estrutura morfossintática. Essas posições negarão a hipótese de “caos” que é atribuído aos textos de Gentileza.

Entendemos discurso como função-discursiva, ou seja, “passa a se referir às estratégias criativas dos usuários na organização de sua produção linguística, aos modos individuais com que cada membro da comunidade linguística elabora suas formas de expressão verbal”. (OLIVEIRA; VOTRE, 2012, p. 158)

Temos em vista a perspectiva acerca da relação entre discurso e gramática abordada por Oliveira e Votre (2009; 2012), o princípio da iconicidade (GIVÓN, 1984) e por considerações acerca de construções em Traugott e Dasher (2005), Traugott (2012) e Bybee (2010), Lehmann (1985), Langacker (1990).

Neste trabalho vamos testar o princípio da iconicidade nos textos do profeta Gentileza. Veremos como ele constrói um texto lúdico e transgressor a partir de motivações cognitivas e pragmáticas.

3. A iconicidade

Em conformidade com a ideia de que discurso e gramática são postos num *contínuo* que leva em consideração o binômio *forma/função*, assumimos o princípio da iconicidade como meio capaz de nos conduzir à investigação de como as formas estão relacionados à função e como esta reflete o propósito discursivo do escritor.

O princípio da iconicidade corresponde à correlação natural e motivada entre forma e função. Entre código linguístico (expressão) e seu significado (conteúdo).

A estrutura linguística reflete a estrutura da experiência, pois revela o funcionamento da mente humana e as propriedades da conceptualização de mundo.

Pensamos que a iconicidade é um processo mais primitivo de representação da realidade. O ícone é produto de um processamento cognitivo mais simples do que o símbolo (segundo a tipologia de Pierce).

A iconicidade motivaria o início das construções linguísticas, que rumariam em direção à arbitrariedade e abstração.

Para Lima-Hernandez (2006), a primeira linguagem foi de moti-

vação icônica, muito antes do alfabeto fonético. Por exemplo: os hieróglifos são mais icônicos do que a escrita alfabética, pois a semelhança entre o pictórico e o conceito é muito mais transparente.

A língua evoluiu de uma relação icônica para uma relação simbólica com o mundo. Mas a motivação permanece na língua até hoje, pressionando as relações entre forma e função.

O que deve ser sempre levado em consideração é que essa relação simbólica se dá segundo a interpretação da comunidade linguística. Sendo a linguagem um quadro pintado conforme a vontade e a experiência de seus usuários.

A iconicidade nos ajuda a entender que os escritos analisados possuem marcas discursivas criativas motivadas pelo contexto sócio-histórico e pela perspectivação motivada cognitivamente.

O princípio da iconicidade institui-se através de três subprincípios: o da quantidade, da ordenação linear e da integração.

Através desses subprincípios, investigaremos a obra do profeta relacionando forma e função e abriremos caminho para uma discussão sobre a funcionalidade discursiva dos seus escritos.

3.1. Subprincípio da quantidade

Gentileza adota uma postura religiosa e tenta demonstrar aos seus filhos o caminho do bem, da gentileza, do amor e da bondade. Para isso, repete alguns grafemas (formas) para demonstrar a divindade presente na palavra (função) e, assim, diferenciá-la da sua utilização cotidiana.

Nos escritos abaixo temos:

1

VVVERDE com três erres é o verde – vida/natureza.

VERDE com um erre é o verde – cor.

46:

AMORRR com três erres é amor universal

AMOR, com um erre, amor carnal.

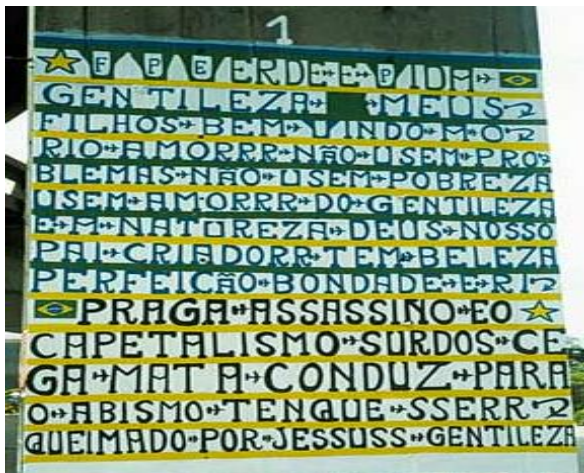


Fig. 1 [Foto copiada digitalmente de GUELMAN (2000)]



Fig. 2 [Foto copiada digitalmente de GUELMAN (2000)]

Nessas palavras há uma ampliação do domínio conceitual e conseqüente ampliação no plano da expressão. Esta repetição representa a oposição cognitiva entre o universal, o espiritual e criativo ao material, cotidiano e rotineiro.

Segundo os pressupostos teóricos fundamentais da linguística funcional centrada no uso, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa.

Sendo assim, a forma linguística serve às necessidades expressi-

vas do falante.

3.2. Subprincípio da ordenação linear

Quando investigamos o discurso temos de atentar para como o profeta organizou os seus escritos.

A ordenação do texto respeita a ordem dos fatos externos à língua e está ligada ao modo cognitivo de como o falante concebe sua mensagem e atribui graus de importância aos elementos que a constituem.

Os escritos de Gentileza obedecem, em sua maioria, a ordem sintática canônica do português [sujeito+verbo+objeto]. A estrutura mais prototípica é mais direta e eficaz ao considerarmos o propósito discursivo do autor. Isso inferido a partir da hipótese de que o profeta tenta manipular os seus ouvintes/leitores.

Para esse fim, a ordem direta é muito mais fácil de ser apreendida, pois demanda menos esforço cognitivo.

Informações novas são incluídas na posição de objeto, em sua maioria, direto.

A informação mais importante, segundo a conceptualização de mundo, é que determina a ordem e não necessariamente a informação mais previsível. A importância se dá cognitivamente e é refletida a estrutura.

Segundo o subprincípio da ordenação linear a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, ou seja, a ordem dos elementos no enunciado revela a sua ordem de importância para o usuário.

Gentileza deseja que todos “apaguem” de suas atitudes a presença do *capetalismo*. Para tanto, faz uso do *não* inicial, apagando discursiva e cognitivamente o que se tornou rotineiro na vida mundana, negando o fruto do materialismo dos “filhos homens”.

Nesse caso as declarações negativas são muito mais importantes do que as afirmativas. Gentileza só apresenta um sentido considerado correto após negar o errado.

Este jogo entre negações e afirmações está relacionado a um propósito didático que orienta os leitores.

Escritos 43, 44 e 45:

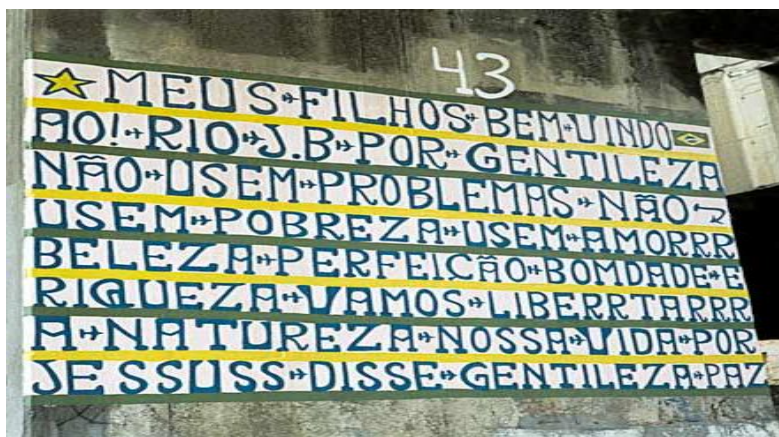


Fig.3



Fig.4



Fig.5

As cláusulas iniciais são marcadas com relação ao prototípico da língua e aparecem em primeiro lugar na cadeia sintática.

Em 43, em primeiro lugar, estão as estruturas marcadas (*NÃO USEM PROBLEMAS NÃO USEM POBREZA* (sic.)) e em seguida aparece a não marcada (*USEM AMOR DO GENTILEZA*).

Entendemos que, por se tratar de um texto com função conativa (que visa modificar as atitudes das pessoas diante ao mundo), o profeta usa esta ordenação por conta da necessidade expressiva.

Cognitivamente “reconhecemos” o erro e depois “mudamos”. Não muito distante de quando um adulto ensina que algo está errado a uma criança, ele diz: “não bata no seu irmão, faça carinho”; “não coloque isso aí, ponha aqui”. Mais um dado que justifica o caráter doutrinário dos textos do profeta e a relação entre o discurso e a gramática.

3.3. Subprincípio da integração

O subprincípio da integração ou proximidade prevê que os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação. O que está mentalmente junto, fica sintaticamente junto (GIVÓN, 1984).

Primeiro verificaremos casos de enfraquecimento da cadeia sintática prototípica por conta da integração. Depois passaremos para a análise de aspectos relacionados ao entrelaçamento de orações.

O enfraquecimento da relação sujeito-predicado no plano do conteúdo é refletido na aparente desordenação da forma.

No escrito 26, a inclusão de forma entre o sujeito e o predicado faz com que a concordância seja realizada com o termo mais próximo. A introdução de material de apoio entre o sujeito e verbo enfraquece a integração sujeito-predicado.



Fig.6

**O DIABO DO CAPETA QUE VEM DO CAPITAL DOS FILHOS HOMENS
PERDEM O MANDATO**

Estruturas que distanciam o sujeito e do verbo dificultam a concordância. Cognitivamente, numa regularidade apreendida, o predicado vem em posição posterior imediata ao sujeito. Por isso, a concordância é feita com o termo mais próximo ao verbo.

Não é só através da falta de concordância que se percebe o sub-princípio da integração, também se pode atestá-lo com um tipo de integração tão compacta que o autor chega a utilizar a mesma estrutura em duas funções gramaticais distintas, tornando duas cláusulas ligadas por um elemento comum.

Este é um tipo não usual de construção de período, em que duas cláusulas são “sobrepostas”.

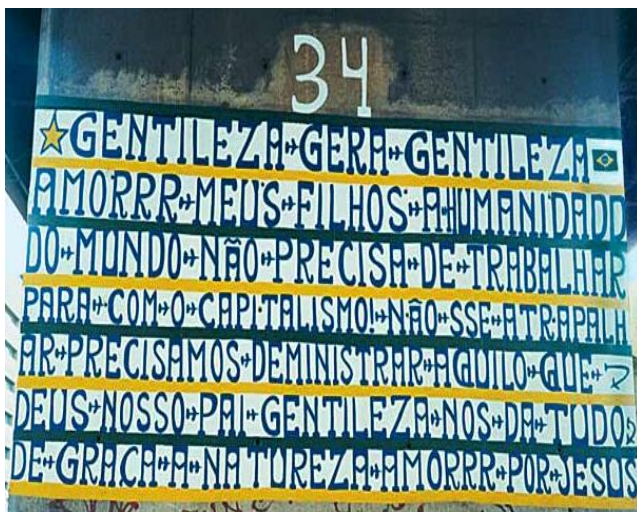


Fig.7

As cláusulas:

**PRECISAMOS DEMINISTRAR AQUILO QUE DEUS NOSSO PAI GENTILEZA
NOS DA TUDO DE GRAÇA**

Não há nenhum tipo de pontuação formal e por isso a entonação dada ao período varia. Dependerá do leitor.

Lendo o escrito em voz alta e continuamente, vemos que há quebra da sequência entre o verbo *DA* e o pronome *TUDO*, obrigando o lei-

tor a separar mentalmente as cláusulas, formando um período complexo e um simples:

PRECISAMOS DEMINISTRAR AQUILO QUE DEUS NOSSO PAI GENTILEZA NOS DA

DEUS NOSSO PAI GENTILEZA NOS DA TUDO DE GRAÇA

A integração que acontece no nível morfossintático também é observada no nível morfofonológico: *TENQUE*, *NOSDAR*, *CONTODAS*, *EO*, *ODIABO*. Podemos considerar que na fala cotidiana estes elementos já estão incorporados.

Primeiro, teríamos um único contorno entonacional envolvendo os significantes. Segundo, as estruturas constituem uma unidade de informação. (LIMA, 2004)

Gentileza usava aviões que marcavam o espaço entre as estruturas. Logo, por que em algumas isso não ocorre?

Como parâmetro, usamos o exemplo de Oliveira e Votre (2012) sobre a trajetória da expressão evidencial *dizem que* > *diz que* > *dizque*. Há uma motivação pragmática no que tange o propósito discursivo, há uma motivação cognitiva e um reflexo no nível morfofonológico.

Em Gentileza, *TENQUE* aparece junto e *TEMOS QUE* separado. Por quê?

A massa fônica de [*tem+que*] se aproximaram tanto que acabam formando uma nova estrutura, ao contrário de [*temos+que*], que é mais pesado e com mais massa entre o radical do verbo e *que*.

TENQUE é um *chunking* (BYBEEE, 2010) como um dia foi a palavra *embora*. A integração já ocorreu na fala e começa a aparecer na escrita.

4. Conclusões

A relação entre domínio cognitivo e necessidades comunicativas é fator determinante para a produção discursiva. Essa relação é mais abstrata, mais geral e mais autônoma, que, quando é aplicada ao texto em análise, passa a assumir traços mais concretos, específicos e independentes.

Verificamos que há motivações exteriores ao sistema que direcio-

nam o discurso segundo os propósitos pragmáticos do profeta Gentileza.

Testamos a “vinculação mais estreita entre as dimensões discursiva e gramatical” (OLIVEIRA; VOTRE, 2009, p. 98) na análise dos usos do profeta. Constatamos que a forma linguística serve às necessidades expressivas do falante/escritor.

Pelo subprincípio da quantidade, verificamos que a forma aumenta se o conteúdo informacional aumentar.

O subprincípio da ordenação linear justifica o caráter doutrinário dos textos do profeta e a relação entre contexto e organização do discurso.

O subprincípio da integração orienta reflexões sobre a correlação entre pensamento e a estrutura da língua.

Para nós, há uma organização dos enunciados passível de análise linguística. Essa suposição negará a hipótese de caos discursivo que frequentemente vem sendo atribuída aos textos em análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.
- CUNHA, Maria Angélica Fortunado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995.
- _____. *Syntax: a functional-typological introduction*, vol. I. New York: Academic Press, 1984.
- GUELMAN, Leonardo Caravana. *Brasil: tempo de Gentileza*. Niterói: Eduff, 2000.
- HOPPER, Paul; TRAUOGOTT, Elizabeth Closs. *Gramaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.
- LANGACKER, R. W. *Concept, image and symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1990.
- LEHMAN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J. THOMPSON, S. A. (Eds.). *Clause combining in grammar and discourse*.

Amsterdam: John Benjamins, 1988, p. 181-225.

LIMA, Ana. Funções textual-discursivas das “orações adverbiais” sem matiz. In: *VEREDAS – Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 53-62, jan./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap04.pdf>>. Acesso em: 12-03-2014.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. O princípio da iconicidade e sua atuação no português do Brasil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/about>> Acesso em: 11-10-2013.

MARTELOTTA, Mário. Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: SOUZA, Edson Rosa de. (Org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; Votre, Sebastião J. A trajetória das concepções de discurso e de gramática na perspectiva funcionalista. In: *Construção da gramática*. Niterói: UFF, 2012, e na revista *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 97-114. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a04.pdf>>

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Toward a Coherent Account of Grammatical Constructionalization*. Draft for a volume on historical construction grammar edited by Elena Smirnova, Jóhanna Barðdal, Spike Gildea, and Lotte Sommerer. March 2nd, 2012.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

**A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA,
ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Sarah Vasconcellos Marques Almeida (UEMS)

lailinha_vasconcellos@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar a experiência vivida por uma das autoras no desempenho da sua prática pedagógica, por meio da qual, pode-se ressaltar a importância de se trabalhar com variados gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, a fim de desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Como suporte teórico, discorreremos sobre os estudos sociointeracionistas, leitura e letramento. Para tal, nos apoiaremos nas leituras de autores renomados nessas áreas, tais como, Vygotsky, Jean Piaget, Marlene Carvalho e Magda Soares. Apresentaremos algumas atividades realizadas, através das quais os alunos puderam participar de interações orais, escutar gêneros de diferentes textos, produzir textos orais com diferentes propósitos, relacionar fala e escrita, reconhecer a variedade linguística e valorizar as diferenças culturais.

Palavras-chave:

Gêneros textuais. Leitura. Escrita. Oralidade. Ensino. Ensino fundamental.

1. Introdução

Os estudos sobre os gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade no ensino fundamental têm trazido contribuições relevantes do ponto de vista teórico e conduzido docentes e discentes, a uma prática pedagógica integrada e contextualizada, no tocante ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), criados para orientar os professores brasileiros acerca das perspectivas e práticas pedagógicas a serem adotadas em sala de aula, com vistas a formar leitores e produtores de texto, orais e escritos, contemplam essa questão.

Mesmo assim, ler, escrever e expressar-se, da forma como se vem trabalhando nas escolas, comumente, não tem contribuído para despertar o gosto pela leitura, a escrita e a oratória. Em geral, os alunos leem por exigência do professor, para a realização de um exercício ou uma avaliação, mal sendo capazes de se posicionarem sobre o que leram ou escreve-

ram.

Nesse contexto, situa-se o projeto “Leitores, Escritores e Contadores de Estórias”, que vem sendo desenvolvido no terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola de Campo Grande (MS), desde 2012.

Este relato visa a apresentar a sequência de atividades desse projeto, que tem levado os alunos, com aparentes dificuldades de leitura, escrita e expressão oral, a se tornarem proficientes da língua, no sentido mais abrangente que tal aprendizado possa se dar.

A partir do diagnóstico das suas necessidades, elaboramos e desenvolvemos atividades com gêneros textuais diversificados, visando a proporcionar aos alunos, variadas experiências de leitura, escrita e oralidade, pois acreditamos que dessa maneira, poderemos contribuir para a formação de sujeitos autônomos, letrados e críticos.

Destaca-se a relevância deste relato, uma vez que compartilhar práticas pedagógicas bem sucedidas, além de ser uma atitude responsável, pode levar a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos em geral.

2. *Fundamentação teórica*

A oralidade, a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada, portanto, as aulas de língua portuguesa deveriam ser palco da aprendizagem dessas múltiplas funções da linguagem.

A leitura, a escrita e a oralidade devem ser consideradas como processos dinâmicos que envolvem a compreensão e a transformação de informação. Por isso, o professor deve abordar os mais variados tipos de textos em sala de aula, procurando incentivar a leitura, a interpretação e a produção pelos próprios alunos, através de variados gêneros textuais e experiências existentes em nossa sociedade.

Vygotsky (1988), ressalta que a leitura nunca é mera decodificação mecânica. Nos momentos em que a decodificação dos signos está presente, a leitura vem impregnada de sentidos e predomina sobre o significado da palavra, o que se aplica aos processos de escrita e oralidade. Além disso, o autor destaca que as palavras obtêm seu sentido no contexto do discurso, assim, quando muda o contexto, o sentido da palavra varia.

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 1998. p. 07)

Dessa forma, aprender a ler, escrever e falar proficientemente são, antes de tudo, entender o mundo, compreender seu contexto numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Para Kleimam (2004, p. 35),

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura, quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas, que pouco tem a ver com o significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

Segundo Soares (2000), a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender os textos. É um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também um processo de construir uma interpretação. Desse modo, ler é dar sentido ao que está escrito, interpretar o que diz um texto e descobrir seu significado. É uma interação entre o pensamento ativo do leitor e o que diz o texto.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2001, p. 11).

Ao ensinar o aluno a ler e escrever e falar compreensivamente, deve-se dar oportunidades para que os aprenda a partir de diferentes textos. Cabe ao professor, portanto, estabelecer um trabalho que possibilite aos alunos desenvolverem suas habilidades e se tornarem leitores e escritores e falantes autônomos, considerando a linguagem na dimensão do ser humano de comunicar-se, decodificar o mundo, a sua realidade, para conhecê-lo e transformá-lo.

A diversidade de gêneros textuais apresentados pode beneficiar os alunos, no sentido da construção de diversos conceitos e procedimentos envolvidos na produção de cada um. É o que nos diz os PCN:

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a dife-

rentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística que serão objeto de reflexão. (BRASIL, 1998, p. 66-67)

É por isso que trabalhar, com os alunos, a leitura a escrita e a oralidade, através de gêneros textuais diversificados desde cedo, pode ajudar a formar leitores, escritores e falantes proficientes da língua. Através do contato com a literatura e de experiências agradáveis no período de escolar pode trazer-lhes resultados satisfatórios por toda a vida.

3. A escola, a turma e os alunos

A Escola Sebastião Santana de Oliveira, contexto desta pesquisa, teve sua fundação em 1985, no bairro de periferia da cidade de Campo Grande e tem como lema a seguinte crença: “a construção do conhecimento é uma tarefa que deve ser tomada a cada momento sem jamais ter fim”.

Por ser uma escola de periferia os alunos, aproximadamente 480, são, em sua maioria, moradores do bairro ou dos bairros vizinhos.

A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e em tempo integral para alunos do 5º ao 9º ano.

Nesse contexto, em 2012 nasceu o projeto “Leitores, Escritores e Contadores de Estórias”, organizado e dividido em sequências de atividades didáticas, ligadas a gêneros textuais diversos.

4. Descrição das experiências

A realização do projeto surgiu após diagnósticos feitos nas turmas, que levaram a necessidade de desenvolver com os alunos, habilidades de leitura, escrita e oralidade para poder estimular o letramento.

Desde de 2012, quando o projeto foi iniciado definimos previamente que as oficinas seriam uma vez por semana, e que seriam utilizados cadernos específicos para o desenvolvimento do projeto, diferentes daqueles comumente utilizados em sala.

Diante dos resultados dos diagnósticos, separamos a turma em

grupos, da seguinte forma: os que já estavam lendo, desenvolviam a prática da leitura no cantinho da leitura dentro da sala de aula no canto da sala e os que não estavam, trabalhavam com fichas de leitura

Na primeira atividade didática desenvolvida exploramos a música da dona aranha disponível no vídeo da “Galinha Pintadinha”, uma das favoritas das crianças e cantávamos juntamente com elas, com gestos e coreografia das músicas, ao mesmo tempo que enfatizamos o sentido do que cantávamos.

Depois escrevemos a canção no papel manilha para a melhor visualização da escrita da letra da música, com desenhos e recortes, na roda da leitura. Estimulamos os alunos a prestar atenção na ortografia da letra da música.

Quando observamos que já haviam dominado aquele conhecimento, fizemos ditado divertido com gestos sobre as palavras com “nha”, “ch”.

Na segunda a oficina trabalhamos o gênero textual de receitas. Montamos cartazes com imagem de receitas de vitaminas, bolos, e sucos, através da observação e associação das crianças sobre o que e como suas mães faziam em casa.

Com essas atividades, desenvolvemos outras noções como por exemplo a de medidas, ou seja, as quantidades de ingredientes necessárias de cada alimento.

Na época do Dia das Mães, montamos um bloquinho com receitas escritas pelos alunos, com o texto informativo e descritivo de como preparar as vitaminas, bolos e sucos, retratando a realidade e o cotidiano de cada aluno, para que dessem de presente.

Na terceira oficina, desenvolvemos a leitura de lendas populares, valorizando as do nosso estado, tais com: do Saci, da Iara, do Curupira, o que despertou nos alunos, o interesse de conhecer as histórias.

Montamos em sala de aula o cantinho da leitura, um lugar bem decorado com almofadas e um espaço dentro de sala de aula, com um acervo de livros de contos e lendas, onde os alunos escolhiam seu livro e lenda preferida, faziam suas leituras individuais.

Em rodas de leitura, os alunos recontavam a estória lida, colocando em pauta o que mais havia lhes chamado a atenção, o que haviam entendido da leitura, destacando os principais momentos da estória.

Por fim, montamos, um quadro com os temas escolhidos pelos alunos, com a imagem das personagens com as da Iara, do Saci e do Curupira e, com a imagem das personagens da lenda e os alunos desenvolveram as produções escritas em formato narrativo, contaram e dramatizaram as estórias.

5. Considerações finais

Acreditamos que o trabalho com a sequência didática apresentada tenha sido bem-sucedida, pois possibilitou-nos apresentar uma diversidade de gêneros, por meio de leituras variadas, fazendo-os sentirem-se, os protagonistas do processo de aprendizagem.

Os alunos se mostraram receptivos ao participarem das atividades propostas. Acreditamos que o fato de termos trabalhado com oficinas e atividades diversificadas a cada semana, tenha contribuído para o entusiasmo observado.

Não tratamos da leitura como um processo mecânico de associação de sons e letras e decodificação de palavras isoladas, pois não queremos afastar os alunos do sentido da leitura, da escrita e da troca de experiências. A contrário, tratamos essas funções da linguagem como processos integrados e interacionais, ultrapassando a compreensão da superfície e indo além do que estavam lendo, escrevendo e interpretando.

O trabalho feito a partir de textos e músicas comuns ao cotidiano dos alunos, despertou-lhes o interesse, levando-os à extrapolação do enredo e propiciando-lhes a oportunidade de lerem além do escrito. Partimos da bagagem de experiências trazidas por eles, promovendo atividades enriquecedoras que lhes trouxesse o prazer da leitura e os fizessem entender além das informações explícitas.

Buscamos partir dos significados sociais dos alunos e oferecemos um rico repertório de conhecimentos ainda não dominados por eles a fim de facilitar a construção dos seus saberes, tornando-os capazes de realizar, com êxito, as atividades propostas.

Creemos que quanto mais diversificado e maior número de experiências significativas com a leitura, a escrita e a oralidade, maior a possibilidade de transformar alunos em reais leitores, escritores e fluentes da língua materna. Quanto mais ouvirem e lerem estórias, mais aguçados os seus sentidos estarão para compreenderem, interpretarem e posicionarem

rem-se diante do texto e do contexto em que vivem.

Nesse processo, ouvir estórias, além de prazeroso, consiste em uma boa oportunidade para tornar os alunos em seres críticos perante o contexto em que vivem, ou seja, leitores escritores e contadores de estórias que possam fazer relações entre as informações e construir sentido par si e para o mundo.

Por fim, acreditamos que o projeto “Leitores, Escritores e Contadores de Estórias” tenha contribuído para formar alunos letrados, capazes de ler e dialogar, na condição de leitores de textos alheios, de escritores de seus próprios e modificadores do contexto ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Natália Leonel de Oliveira (UFJF)
natleone1@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, ligado ao projeto “Laboratório de Alfabetização”, discutimos o ensino da produção escrita para alunos de 4º e 5º ano e a importância das diversas formas de interação nas atividades de escrita e reescrita de narrativas. Foram analisadas as interações de sala de aula e as produções textuais das crianças para compreendermos os métodos aplicados pelas professoras quando definiram o que ensinar e como ensinar, pensando a prática orientada, demonstração, contar explicitamente e mostrar um exemplo (CALKINS, HARTMAN E WHITE, 2008), valorizando assim as etapas da construção do texto. Os resultados obtidos através da análise das filmagens das aulas de produção escrita apontaram a necessidade de mais espaços para o diálogo entre professor e aluno acerca dos aspectos discursivos e linguísticos que contribuem para o aprimoramento das narrativas. Concluímos então a importância do conjunto de habilidades dos professores durante a interação com as crianças produtoras de textos, utilizando como recurso o planejamento das ideias centrais do texto, escuta atenta enquanto o aluno fala sobre seu texto, compreensão das intenções e planos de escritas do aluno, explicitação daquilo que o aluno escreveu bem, proposição de perguntas para estender o texto, qualificação do texto da criança, conversas sobre o modo como escrevem e elogios de aspectos que devem ser incorporados em escritas futuras, entre outros. Prevalecendo assim a real atenção dos professores quanto ao processo de escrita do aluno.

Palavras-chave: Interação. Aprendizagem. Escrita. Alfabetização.

1. Introdução

Este trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa e extensão “Oficina de escrita e reescrita de textos” (UFJF/PROEXT), tem como objetivo discutir a importância das trocas verbais entre professor-aluno durante os momentos de produção e revisão de textos. Busco compreender quais são as percepções, as intenções e os planos dos alunos durante a produção de textos e como o professor qualifica esses textos para que os alunos desenvolvam seus modos de escrever. São analisados três métodos interacionais fundamentais para o ensino da escrita, quais sejam: (i) prática orientada; (ii) demonstração e (iii) explicação e apresentação de um exemplo.

O referido projeto configura-se como uma pesquisa longitudinal e de intervenção com alunos da rede pública de Juiz de Fora, na faixa etá-

ria dos 09 aos 13 anos, matriculados no 4º e 5º ano, sendo que alguns deles apresentam histórias de atraso escolar. Os dados foram obtidos nos atendimentos pedagógicos do Laboratório de Alfabetização (FACED/UFJF), coordenados por professoras-bolsistas do curso de pedagogia e realizados em encontros semanais de 90 minutos, com grupos de 03 a 08 crianças. Os dados analisados são recortes dessa pesquisa longitudinal, optando-se por discutir apenas um episódio de produção textual vivido por um grupo de crianças atendidas no ano de 2013.

2. Aporte teórico

Neste trabalho, a produção de texto é compreendida como espaço da organização das ideias e estruturação do pensar pelo escrever. E é o registro escrito do pensamento organizado que permite a sua existência no tempo e no espaço (CALKINS, 1989). Quanto à compreensão da interação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem da escrita, destaco que a sala de aula é o espaço de construção de sentido, na qual o professor cria condições para que o educando estabeleça reflexões no processo de desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita. (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008).

A partir dessas concepções de escrita, os atendimentos pedagógicos foram norteados por alguns questionamentos: O que a criança realiza como autora de textos? O que ensinar e como ensinar? Qual método de ensino adotar: prática orientada; demonstração; explicação e apresentação de um exemplo por investigação? (CALKINS, HARTMAN, WHITE, 2008).

A análise dos dados também foi orientada pelas ideias de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), pois afirmam que cabe ao investigador compreender a relação dinâmica entre a criança e a linguagem e interpretar como pistas, marcas e indícios de um processo em constituição, aquilo que a criança torna evidente quando manipula a linguagem. Assim, retomo Calkins, Hartman e White (2008) quando defendem que

a interação pode nos dar a força que torna nossas aulas, o desenvolvimento do currículo, a avaliação e tudo o mais poderoso. Ela nos dá um recurso infinito de sabedoria de ensino, uma fonte infinita de responsabilidade final, um sistema de verificações e comparações. E ela nos dá a conexão humana- a compreensão de nossas crianças, que dão alma ao ensino. (p. 14)

As autoras ressaltam que é no ambiente de sala de aula que ocorrem as mais valiosas interações para a compreensão da escrita pela criança:

Na sala de aula de alguns professores, as crianças se desenvolvem em grande velocidade – enquanto turmas de outros professores, têm apenas evoluções modestas. Estou absolutamente convencida de que a diferença tem tudo a ver com as habilidades dos professores de interagir. (p. 11)

3. *Interação e métodos de ensino da escrita*

Durante os atendimentos pedagógicos que pude coordenar, constatei que o ensino eficaz da escrita deve ser conduzido de forma precisa e em longo prazo, com o interesse do professor pelo que ensina, mas também pelo modo como ensina. Assim, à medida que transcrevia algumas interações de sala de aula, percebi que quase sempre utilizava uma pequena quantidade de métodos de ensino que foram cruciais ao processo de construção de escrita pela criança. Tais métodos foram denominados por Calkins, Hartman e White (2008) como *prática orientada; demonstração; explicação e apresentação de um exemplo*.

3.1. **Prática orientada**

Esse método de ensino é predominante nas interações iniciais de produção textual, instruindo o aluno quanto às suas próprias ações. A optar por esse método, colocava-me ao lado do aprendiz, fazendo com que tentassem produzir, reler e revisar seus textos com o apoio das trocas verbais, por exemplo, auxiliava na construção do plano de trabalho do texto – etapa decisiva no processo de produção textual e orientava a escrita com frases como “Comece seu texto, enquanto eu o observo”, assim quando fornecia alguma dica que o aluno inseria em seu texto, respondia “Vá em frente. Você está compreendendo!”. Desse modo, a prática orientada começava quando decidia que tópico de ensino contribuía qualitativamente para o trabalho do aluno, etapa por etapa. Nesse momento, eram definidos lembretes eficientes para que a criança pudesse utilizá-los na construção do texto.

O diálogo abaixo é um exemplo de prática orientada, pois revela como a aluna J desenvolveu seu texto e quais foram as intervenções da professora enquanto acompanhava seus movimentos de escrita:

Prof: (...) só que a história não pode ter só diálogo...tem que ter texto também... igual aqui por exemplo...isso é um parágrafo...“era uma vez a mãe de chapeuzinho mandou ela levar os docinhos para vovó” (lendo o texto)...aí você fez um diálogo aqui ...(apontando o texto) e ficou muito legal...agora também tem que contar um pouco da história...

J.: É ... vou contá

Prof: Entendeu? Uma história tem que ter os diálogos também...mas no meio do texto...assim corrido...uns parágrafos....

J.: ()...o lobo entro/o lobo entrou/ (lê o texto, apaga erros ortográficos e refaz)

Prof: O lobo entrou :: entrou...onde é que ele entrou?

J.: Na casa da vovó...entrou pra pegá ela.

Prof: então coloca...o lobo entrou na casa da vovó...e o quê que aconteceu depois? O que ele fez...vai contando todos os detalhes...tem que coNTÁ/...que ele entrou/...o que ele fez...af o quê que aconteceu depois ()..para todas as pessoas entenderem... Eu sei que você consegue

Durante as trocas verbais, a professora se preocupou em auxiliar a criança na estruturação do texto, propondo questões que levaram aos processos de eliminação e acréscimo de diferentes elementos linguísticos. Sendo assim, a criança se tornou mais confiante e seu progresso foi encorajado, levando-a para tentar algo novo em textos futuros.

3.2. Demonstração

Quando ensinava os alunos a fazerem novas tarefas, o método mais eficiente e potente, com certeza, foi a demonstração, pois eles observavam como o professor fazia e, logo após, se apropriavam de algumas dessas estratégias. Primeiramente, explicitava o que esperava que a criança aprendesse a fazer, em seguida, adaptava a demonstração para que ficasse mais clara a compreensão, destacando o necessário. Por fim, as interrogava para saber o que foi compreendido.

Visando o desenvolvimento da autonomia dos alunos, demonstrava a eles o que fazia em minha própria escrita; levava exemplos de meus rascunhos e outros manuscritos de autores renomados; analisava em seus rascunhos os movimentos de inclusão e deslocamentos de ideias.

Segue um exemplo de interação por demonstração:

Prof: Agora vou mostrar para vocês como eu escrevo meus textos...esse é o rascunho de um trabalho para a faculdade.

M: Silêncio

Prof: Olha como tem rabiscos, setas... palavrA em cima de outra riscadA, tá bem bagunçado né?

M: Tá muito bagunçando, nem dá para entender...

Prof: Pois é... Olha como é importante reler o que escrevemos, aqui escrevi tudo que estava na minha cabeça, depois reli e fui fazendo as alterações, para ficar claro para quem fosse ler!!!

M: Credo tia! Parece que você nem sabe escrever...não sabia que era assim não

Prof: É assim que devemos fazer antes de passar a limpo nossos textos...Isso é uma coisa que vocês não devem esquecer... todos os seus textos tem que ser relidos.

M: Ah tá tia!! Entendi...dá muita preguiça, mas vou tentar fazer...

Nessa interação, a professora compartilhou seus rascunhos e permitiu que os alunos compreendessem que a escrita é um trabalho, e o rascunho é uma fase de extrema relevância no processo de produção textual. A demonstração foi um meio de mostrar aos aprendizes como proceder em determinados momentos da escrita, desmitificando a crença de que escrever só é possível para os sujeitos que já nasceram com esse “dom” (PASSARELLI, 2004)

3.3. Explicando e dando um exemplo

Esse é um método muito comum em todas as áreas, porém se não abordado de forma construtiva, deixa de contribuir qualitativamente no trabalho do aluno e do professor. Explicar e dar um exemplo não é tão fácil quanto parece, pois devemos adaptar as instruções de modo que elas estejam bem diante daquilo que o aluno não sabe, mais ainda precisa aprender, fazendo com que as novas ações do método sejam irresistíveis, significativas e válidas.

Observar o que a criança está fazendo ou fez, pensando sobre a importância da experimentação de novas estratégias, torna o ensino mais eficaz e pontual. Por isso, o exemplo deve ser relevante, acessível e prender a atenção do aluno.

O fragmento a seguir deixa claro que não queremos que a explicação seja o fim de tudo, mas que ajude a criança a trabalhar no que ensinamos, permitindo que o novo conceito possa ser internalizado.

Prof: Você lembra quando a gente estudou a pontuação dos diálogos?

J: Dois pontos...

Prof: Você precisa colocar os sinais de pontuação nos diálogos. ... pode consultar a folhinha do caderno.

J: é mesmo heim.

Prof: Lembra pra quê cada ponto serve? Quando o personagem fala, põe o travessão, quando é o narrador, pode fazer parágrafo. Lembra de colocar a vírgula ... todas as vezes, colocar no meio das frases, pra num ficar cheio de e ... e ... e... (risos). Quando tiver no final da frase, o que pode colocar? Olha lá na folhinha, no caderno.

Após esse diálogo, a aluna refez seu texto, consultou o que a professora lhe explicou e comprovou que internalizou as orientações das aulas anteriores.

4. Considerações finais

As análises empreendidas me permitiram compreender a importância das habilidades de interação do professor no processo de produção de textos pelo aluno, com várias evidências de que a interação é uma didática de todas as disciplinas, quando guiada pelos movimentos de pesquisar, decidir, ensinar e unir os conhecimentos.

Outra conclusão relevante foi a recursividade dos três métodos nas interações de sala aula. Neste trabalho, por questões conceituais, separei-os para explicar mais detalhadamente, entretanto, eles ocorrem simultaneamente nas interações em torno da produção escrita.

Destaco a necessidade de (re)estabelecer um espaço de convívio agradável nas aulas de produção de textos, nas quais os alunos possam compreender para que serve a escrita e quais são suas regras de organização interna, escrevendo, compartilhando com outros, atentando-se para novas ideias, adicionando algo e revisando alguns pontos cruciais do texto, quer dizer, aprendendo e incorporando as convenções da escrita por meio da análise linguística de seus próprios textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula*. Trad.: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CALKINS, L. *Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *A escrita como trabalho*.

In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

PASSARELLI, L. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

A LEITURA DE TIRINHAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lílian Reis dos Santos (SEEDUC-RJ/UFF)

lilian_espagnol@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho apresenta o relato e a análise da experiência de trabalho com os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas nas aulas de espanhol como língua estrangeira da rede estadual do Rio de Janeiro. Esses gêneros são geralmente conhecidos dos estudantes do ensino fundamental, pois muitos dos títulos das comumente chamadas histórias em quadrinhos foram adaptados para a televisão e para o cinema com enorme sucesso e sua exibição constante também nas emissoras de televisão popularizam para os espectadores mais jovens personagens criados há décadas. Mediante a leitura de textos dos gêneros a serem estudados, observamos, avaliamos e desenvolvemos a compreensão leitora dos alunos tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, levando em consideração as diretrizes fornecidas pelas orientações curriculares da rede para o 6º ano do ensino fundamental e valendo-nos das concepções de gênero, leitura e produção textual de Bakhtin (2011), Solé (1998), Soares (2009), Kleiman (2010) e Lerner (2001), além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Leitura. Língua estrangeira.

1. Considerações iniciais

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1998, trazem em seu volume dedicado ao ensino da língua estrangeira no ensino fundamental uma definição sobre o papel que a aprendizagem de um idioma possui na formação cidadã dos educandos:

A língua estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, língua estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, PCN 1998, p. 41).

O processo de reflexão deve-se ao fato de que estudar uma língua estrangeira é também estudar sua cultura, a visão do mundo de povos que falam a língua estudada. Outro ponto importante é o trabalho de desconstruir estereótipos e preconceitos com relação a determinados povos e países.

Os PCN também destacavam as particularidades do ensino de língua, que deve unir “o que se aprende a seu uso devem vir juntos no pro-

cesso de ensinar e aprender” (BRASIL, PCN 1998, p. 27). Apresenta uma proposta de ensino de língua que leve em consideração a natureza sociointeracional da linguagem, na qual todo significado é dialógico, e quem a usa leva em consideração com quem se está dialogando.

A publicação dos referenciais curriculares da rede estadual do Rio de Janeiro em 2012 (para língua estrangeira) trouxe como novidade (em contraponto aos referenciais publicados em 2010) a presença dos gêneros discursivos como tema central de cada bimestre letivo, a saber:

A justificativa para que os eixos temáticos do Currículo Mínimo de LE sejam os gêneros discursivos surge da constatação de que em nosso dia a dia vivenciamos diferentes situações de *interação*: desde uma conversa com um colega até a leitura de um livro. Tais situações vão gerar variedades de textos ou enunciados, concretizados em diferentes *gêneros discursivos*, sejam eles de materialidade oral ou escrita. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3)

Os gêneros histórias em quadrinhos e tirinhas são os que constam no documento publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, intitulado currículo mínimo, como eixo temático para o primeiro bimestre letivo para as turmas de 6º ano do ensino fundamental – 2º segmento. Este trabalho resulta da experiência de trabalho com quatro turmas do citado ano de escolaridade em uma escola da rede estadual, CIEP 337 – Berta Lutz, situada na cidade de Belford Roxo, na região metropolitana do estado.

2. A leitura na escola

A leitura ocupa um lugar central na vida escolar, já que em todas as disciplinas há tarefas com textos escritos e a necessidade de que sejam produzidos textos também escritos. Na escola, temos a leitura também com a finalidade de ler para aprender, para obter informações e para realizar tarefas. Segundo Solé (1998, p. 22), a ler é “um processo de interação entre o leitor e o texto”. Assim, a leitura deve ser um objetivo para guiá-la:

Esta afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução

Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc.

Entendemos que para o sucesso da atividade de leitura é necessário também que em todas as disciplinas sejam trabalhadas as habilidades de compreensão leitora que serão indispensáveis para um bom desempenho dos estudantes naquela matéria, incluindo as disciplinas de línguas estrangeiras, que devem atender às especificidades que estão relacionadas à aprendizagem de um idioma sem deixar de levar em consideração as habilidades de leitura necessárias ao desenvolvimento dos alunos não somente dentro da escola mas também com relação a sua formação para a cidadania.

3. (Re)conhecendo o gênero

Começamos o trabalho com os gêneros a serem estudados após fazer perguntas às turmas sobre se eles conheciam e gostavam de histórias em quadrinhos e de tirinhas. Iniciamos uma conversa sobre suas revistas e personagens preferidos e sobre suas adaptações para o cinema e para desenhos. Por meio dessa conversa, foi possível descobrir que muitos deles não tinham o hábito de ler as revistas em quadrinhos. Dentre os que haviam tido contato com as revistas, muitos informaram que essa leitura havia acontecido na escola.

Sobre as histórias mencionadas, os alunos destacaram a *Turma da Mônica*, tendo inclusive mencionado o nome de seu autor, Mauricio de Sousa. Em segundo lugar apareceram os personagens da Marvel Comics, especialmente os do grupo *Vingadores*, que foi recentemente adaptado para o cinema, tendo sido um dos maiores sucessos de bilheteria no Brasil (1,63 milhão de espectadores¹³ em sua estreia) cuja versão em desenho é exibida no canal pago Disney XD.

Passado o primeiro momento de levantamento de dados, iniciamos a leitura das revistas propriamente ditas, com uma grande variedade de títulos, que contavam inclusive com os títulos anteriormente mencionados pelas turmas, como *Turma de Mônica* e personagens do Universo Marvel. Depois do tempo de leitura das revistas, lemos a definição teórica das histórias em quadrinhos e observamos seus elementos, como os

¹³ Dados do ano de 2012 (31/07/2012) obtidos na página especializada Adoro Cinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-100968>>. Acesso em: 03-04-2014.

balões e outros recursos utilizados para os autores para a expressividade de seus personagens, em um processo chamado por Vergueiro (2010, p. 31) de “alfabetização” na linguagem dos quadrinhos: “A alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização”.

A alfabetização na linguagem dos quadrinhos também contempla a história do gênero surgido em 1895 com *The Yellow Kid*, de Richard Felton Outcault no jornal *New York World* (NICOLAU, 2007, p. 11) e também que se destaque a participação de todos os profissionais envolvidos na confecção e publicação das histórias. Um fato que merece ser debatido com a turma é o de que as histórias em quadrinhos foram, durante muito tempo, consideradas nocivas para crianças e jovens, o que levou editores brasileiros a redigirem um código de ética para as publicações no país. As revistas que seguissem o referido código recebiam um selo em suas capas, que significava que as recomendações do grupo de editores haviam sido seguidas (VERGUEIRO, 2010, p. 15).

Familiarizados com os quadrinhos, partimos para as tirinhas. A tirinha, embora siga semelhante formato ao dos quadrinhos, é geralmente publicada nos jornais, além de ter um formato muito mais curto (geralmente três quadros). Exatamente ao fato de ser publicada em jornais é que se atribui a invenção do formato da tirinha: deve-se à escassez de espaço nos jornais (além do sucesso dos personagens). As tirinhas têm como característica a concisão de seus textos e sua verve irônica. É considerada por alguns autores como um gênero jornalístico, já que além de ter o jornal como principal espaço de publicação, as tirinhas fazem por muitas vezes alusão a fatos em evidência no momento.

Ressaltamos que em todo o momento realizamos leitura de diversos textos dos gêneros estudados. Essas leituras foram realizadas durante as aulas com publicações em língua portuguesa na primeira etapa. Após avaliarmos que os alunos já estavam familiarizados com os gêneros, iniciamos as leituras em língua espanhola.

4. Contato com a língua estrangeira através das tirinhas

O acesso a uma cultura estrangeira na escola é uma grande oportunidade de desenvolvimento para o estudante de maneira a ampliar seu conhecimento do mundo e de seu acesso a informações e bens culturais

pelo conhecimento do idioma, como informam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a saber:

A língua estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, língua estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, PCN 1998, p. 41).

Aprender a conhecer a língua estrangeira é torná-la parte de seu conhecimento, capacidade de compreensão e de expressão:

Nessa percepção, ler e escrever em língua estrangeira devem ser entendidos como processos de aprendizagem, de desconstrução e de reconstrução pelo próprio aluno, em que o objeto a ser aprendido é uma nova cultura, uma nova visão de mundo, uma nova forma discursiva e não meramente um código formal linguístico a ser memorizado, totalmente distanciado da sua subjetividade. (PAIVA, 2011, p. 130).

Com seu conhecimento prévio e sua aprendizagem na escola, o aluno será capaz de identificar a qual gênero pertence aquele texto, preparando-se para compreendê-lo em seu contexto de produção e veiculação, sendo capaz de ler seus elementos linguísticos e extralinguísticos. No caso das questões culturais presentes nos textos em língua estrangeira, os estudantes serão capazes de confrontá-las e compará-las com sua própria língua e cultura, formulando suas hipóteses e questionamentos.

Após as etapas de conhecimento e familiarização com os gêneros, começamos a leitura de textos em língua estrangeira (em nosso caso língua espanhola). Os primeiros textos foram da versão em espanhol da *Turma da Mônica*, chamada de *Mónica y su Pandilla*, publicada pela editora Panini Comics Brasil (que também publica uma versão em inglês chamada *Monica's Gang*). Optamos por começar com personagens já conhecidos dos alunos para que a leitura das imagens e compreensão do texto baseadas nas características dos mesmos (como por exemplo a gula de Magali) fosse um elemento que facilitasse e os encorajasse a ler textos em língua estrangeira. Após a leitura e da análise e interpretação do texto – palavras, imagens, fontes, onomatopeias e demais recursos, começamos a leitura de textos oriundos de um país de língua espanhola, no caso, da Argentina.

Começamos a apresentar os novos personagens a partir da apresentação geral do país. Temas como a proximidade de nosso país (os alunos possuem um mapa onde constam todos os países hispânicos), tradição no futebol (geralmente um tema sobre o qual os alunos estão familia-

rizados) e outras características gerais da Argentina (com a desconstrução de estereótipos incluída) surgiram antes da leitura de nossas primeiras tiras, com os personagens *Gaturro*, de autoria de Nik, seguidos de *Mafalda*, de Quino (que alguns alunos já conheciam), *Matías*, de Sendra e dos personagens de *Macanudo*, de Liniers. A leitura incluía também atividades nas quais o elemento cômico deveria ser analisado e explicado pelos alunos.

Terminada essa etapa as turmas chegaram ao ponto de realizarem as últimas tarefas propostas pelos referenciais curriculares: a produção de uma tirinha e a dramatização de um dos textos lidos. A produção da tirinha envolve ainda outras habilidades, como a confecção de desenhos e escolha de personagens. Dividimos esse momento com a primeira criação em língua portuguesa e uma segunda tirinha em língua espanhola, com diálogos já conhecidos pela turma, que se encontra em um estágio inicial de aprendizagem da língua espanhola.

Após a confecção das tirinhas, encerramos as atividades do bimestre com a dramatização das tirinhas lidas. Cada grupo ou dupla de alunos escolheu sua tirinha preferida e fizemos então os ensaios e a caracterização (simples) dos personagens escolhidos. A apresentação aconteceu na própria sala de aula, na qual todos os alunos foram os atores e também a plateia.

5. Considerações finais

Como resultado do trabalho do bimestre, podemos apontar que as turmas apresentaram bons resultados no que concerne à identificação e interpretação de textos dos gêneros estudados. O trabalho proporcionou a leitura de diversos títulos, de diferentes autores e nacionalidades distintas, oportunizando uma variedade de fontes muito expressiva. A experiência fez com que alunos com poucas possibilidades de leitura de materiais completos e (não somente trechos em livros didáticos, que são ainda a maior fonte de leitura dos grupo) pudessem ter um momento de leitura e de troca de ideias sobre obras e seus personagens, apontando e sugerindo os títulos de que mais gostaram, socializando seus gostos e preferências baseados na leitura das revistas em quadrinhos.

Com os textos e informações sobre autores e personagens estrangeiros, começamos a introduzir os estudos sobre cultura de países de língua espanhola, que faz parte do aprendizado do idioma estrangeiro como

um todo. Na atividade de dramatização, pudemos trabalhar não somente a leitura, mas a interpretação do texto e a expressão oral e corporal de nossos alunos, cujo resultado foi muito gratificante para todos. A segurança sobre o domínio do tema estudado refletiu-se nas avaliações e notas das turmas, que apresentaram desempenho muito satisfatório nas avaliações que encerraram o bimestre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Alexandre et al. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Brasília, 1998.

EVANGELISTA, Mayara Cinthya Costa; DANTAS, Rosemeire da Silva Dantas. *As histórias em quadrinhos na sala de aula: uma proposta de sequência didática para as séries iniciais*. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/public/papers/gt6-19.pdf>>. Acesso em: 10-02-2014.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINIERS. *Macanudo*, 1. 13. ed. Buenos Aires: De la Flor, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NICOLAU, Marcos. *Falas & balões*. A transformação dos textos nas histórias em quadrinhos. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2008.

_____. *Tirinha*. A síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

NIK. *Gaturro*, 1. 10. ed. Buenos Aires: De la Flor, 2008.

_____. *Gaturro*, 20. 2. ed. Buenos Aires: De la Flor, 2013.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

POSSENTI, Sírío. *Os humores da língua*. Análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

QUINO. *Mafalda*, 7. Buenos Aires: De la Flor, 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. *Currículo mínimo 2012*. Língua estrangeira. Rio de Janeiro, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SENDRA, Fernando. *Yo Matías n. 4*. 1. ed. 4. reimpr. Buenos Aires: Buenos Días, 2006.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual*. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Mauricio de. *Mónica y su pandilla*, n. 48. Nov. 2013. Barueri: Panini Comics.

_____. *Mónica y su pandilla*, n. 51. Feb. 2014. Barueri: Panini Comics.

_____. *Mónica y su pandilla*, n. 52. Mar. 2014. Barueri: Panini Comics.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre et al. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

**A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL
NO CURRÍCULO DO 9º ANO DO FUNDAMENTAL
DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Mario Sergio Mangabeira Junior
(SME/RJ, SEEDUC/RJ e UFRRJ)
mariojuniorerj@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta uma análise das concepções de leitura e produção textual apresentadas nos currículos de língua portuguesa, propostos pelo sistema de ensino do município para turmas de 9º ano do ensino fundamental. Investigado como professores de língua portuguesa regentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro compreendem as habilidades e competências de leitura e produção textual descritas nesses documentos. Como levantamento de dados, aplicou-se um questionário aberto a professores desse sistema de ensino, visando discutir qual a noção de competência e habilidade apresentada pelos profissionais. O estudo compara o expresso nos dois currículos com as proposições dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as noções de leitura, produção textual, competências e habilidades defendidas por pesquisadores como Antunes (2003 e 2009), Geraldi (2004), Libâneo (2012), Lopes (2008) entre outros. A análise dos documentos possibilita analisar qual a proposta para o ensino de língua portuguesa para o 9º ano pela SME/RJ.

Palavras-chave: Currículo de língua portuguesa. PCN. Leitura.
Produção textual. Ensino fundamental.

1. Introdução

A finalidade deste artigo é analisar o tratamento dispensado à leitura e à produção textual nos currículos de língua portuguesa propostos para o 9º ano do ensino fundamental das escolas do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Tal necessidade surgiu diante das recentes proposições de currículos para os sistemas públicos de ensino e também da aplicação de avaliações externas nas unidades escolares, visando diagnosticar sucessos e distorções desses sistemas para garantir o princípio de equidade no direito de aprender.

Assume-se neste estudo, portanto, a perspectiva defendida por Moreira e Silva (2002) de que

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada

do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8).

É necessário salientar que o currículo escolar apresenta três dimensões: a prescritiva, a real e o “currículo oculto”. Depreende-se da dimensão prescritiva do currículo quais são os conteúdos selecionados e as intenções expressas nas diretrizes curriculares oficiais de cada sistema de ensino para a formação dos educandos. Já a dimensão real contempla as práticas pedagógicas do cotidiano escolar que buscam formar crianças e jovens a partir do que foi expresso nos currículos oficiais. Simultaneamente à dimensão prescritiva e real, há o currículo que surge da interação entre os diversos atores do universo escolar. Tanto as interações planejadas quanto as espontâneas que permitem trocas de ideias, valores, conhecimentos etc. Essa dimensão foi denominada por Apple (1982) como “currículo oculto”.

Este artigo tem por escopo a dimensão prescritiva do currículo, visando examinar, na próxima seção, as concepções de leitura e escrita contidas nos PCN e, em especial, nas propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa em turmas de 9º ano do ensino fundamental da SME/RJ.

Entretanto, é importante ressaltar que as diretrizes e/ou orientações curriculares oficiais não se realizam integralmente na realidade escolar, pois os diversos atores do processo pedagógicos – professores, gestores, alunos e pais – quando estão diante das prescrições curriculares, imprimem a elas novos significados. Esses significados estão impregnados pela prática pedagógica já conhecida e também pelo contexto social, cultural e político no qual esses atores estão inseridos.

Diante do exposto, investiga-se ainda como os professores dessas redes concebem competência e habilidade, quais competências/habilidades eles consideram essenciais para serem desenvolvidas no ensino fundamental e como esses profissionais reagiram à implementação das recentes propostas curriculares nos sistemas de ensino em que lecionam. Tal levantamento de dados foi realizado a partir de preenchimento, voluntário e anônimo, de questionários abertos aplicados a professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Por fim, debate-se sobre os currículos e o ensino de língua portuguesa à luz das reflexões dos professores acerca do tema, as principais

bases teóricas que subjazem os conceitos de habilidades e competência e a interseção entre as propostas curriculares das redes em questão.

2. Proposta curricular de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental: SME/RJ

Em uma visualização das “*Orientações Curriculares: 3º ao 9º ano*” pertencente ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro-, nota-se a presença dos termos: habilidades e competências. Lopes (2008) explica que

(...) as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é a de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura. (...) As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes – ações a serem executadas com base em dadas habilidades -, que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação (LOPES, 2008, p. 67).

Compreende-se, portanto, que as noções de competência e habilidade estão relacionadas, sendo a primeira a expressão de uma meta mais complexa em que vários saberes são articulados e a segunda é entendida como uma ação isolada, mais simples, específica e passível de ser verificada por meio de testes. Sendo assim, conforme Lopes (2008), “ainda que para a expressão de uma competência, seja necessário o domínio de habilidades, o domínio de habilidades isoladas não garante a incorporação da complexidade de uma competência (LOPES, 2008, p. 67)”.

Nas Orientações Curriculares: 3º ao 9º ano da SME/RJ, há apenas a descrição das habilidades a serem desenvolvidas para cada objetivo listado (como indicado nos quadros 1 a 4).

Segundo Lopes (2008), na história do currículo, é possível identificar três principais vertentes sobre organização curricular: currículo por competências, currículo centrado nas disciplinas de referência e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

O currículo analisado segue a linha de currículo centrado nas disciplinas de referência. Nessa concepção de currículo, a partir do que é postulado pela mesma autora, o conhecimento especializado e as disciplinas de referência são as fontes para a construção curricular e constituem o objetivo da escola, que deve transmitir a lógica do conhecimento científico. Foi elaborado em 2010, sendo uma atualização do Núcleo

Curricular Básico Multieducação¹⁴. O Núcleo Curricular Básico Multieducação, contemporâneo dos PCN, já apontava para uma concepção de língua como interação, com processo de diálogo entre interlocutores. Segundo a multieducação, o ensino de língua portuguesa nas escolas da prefeitura não poderiam se limitar “às questões ortográficas, sintáticas, de concordância etc. e, sim, facilitar a descoberta do que há de mágico na leitura/escrita” (NCBM, p. 162).

Em 2008, a SME/RJ propôs uma retomada dos pressupostos elencados pelo Núcleo Curricular Básico Multieducação, através de dois fascículos teóricos sobre o ensino da disciplina, com o objetivo de sugerir novos diálogos, rever alguns conceitos, acrescentar temáticas e ampliar propostas até então discutidas: “Multieducação – temas em debate: Língua Portuguesa” e “Multieducação na Sala de Aula – Leitura e Escrita”. A primeira obra reafirma a necessidade de romper com as tradicionais aulas de gramática, transformando-as em momentos mais profícuos de usos da língua, ultrapassando a concepção de currículo fundamentado somente em conteúdos, e evidenciando uma perspectiva sociointeracionista¹⁵. A segunda, por seu turno, discorre sobre os pressupostos teórico-metodológicos da leitura e escrita.

Nesses termos, percebe-se significativas contribuições da linguística textual e da abordagem dos gêneros textuais nos documentos de atualização, mesmo que, ainda, de forma superficial. Vale destacar que esses textos se preocuparam em debater a ressignificação do ensino de gramática e a noção de competência textual é amplamente discutida.

Nota-se, também, a preocupação específica com as atividades de escrita, pontuando a diferença da nomenclatura “redação” e “produção de textos”. Em linhas gerais, os documentos ressaltam que as atividades de produção de textos não devem restringir-se à escrita dos textos. Em seu processo, deve-se incluir atividades de elaboração de um projeto de produção, de análise linguística, de correção e de reescrita de textos de um

¹⁴ O Núcleo Curricular Básico Multieducação foi uma proposta curricular encaminhada à Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em 1996. Construído coletivamente pelas diferentes instâncias que compunham a Secretaria Municipal de Educação, teve como principal objetivo romper com o reducionismo e arcaísmo do então ensino de 1º grau. O currículo foi concebido sob ótica da interdisciplinaridade. Os conceitos e conteúdos eram articulados horizontalmente, em cada série, e verticalmente, de uma série para outra.

¹⁵ A concepção de desenvolvimento do Núcleo Curricular Básico Multieducação apoiou-se na perspectiva Vigotskyana do conceito de linguagem como constituidora do homem.

determinado gênero, opondo-se à concepção de escrita como simples transposição da linguagem oral.

Ademais, a atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducção introduziu conceitos-chave emanados da literatura bakhtiniana, como o dialogismo, apontando para o fato de que o ato de escrita, leitura ou fala implica um diálogo, uma interação entre experiências culturais e linguísticas diferenciadas. No que tange à leitura, esses documentos se debruçaram na importância das habilidades básicas de leitura a serem desenvolvidas, evidenciando a perspectiva de texto como um processo de construção de significados através de diferentes estratégias de leitura.

As atuais *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa* fundamentam-se, segundo seus autores, “em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna, (...) considerando o ensino de língua como um processo de interação entre os sujeitos” (Rio de Janeiro, 2010, p. 3). Logo, reafirmam a proposta pedagógica de ensino de língua como processo discursivo, numa perspectiva multidisciplinar. Em sua introdução, o documento ressalta os objetivos do ensino da disciplina, sendo alguns deles:

- refletir sobre os fenômenos linguísticos;
- dominar as modalidades oral e escrita da língua em suas diversas variações;
- desenvolver as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever;
- familiarizar-se com a diversidade de textos existentes na sociedade;
- utilizar a língua adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 5).

As atuais *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa* apresentam a mesma organização gráfica do 3º ano 9º ano do ensino fundamental. Destaca-se, a seguir, o primeiro objetivo para o ensino de língua portuguesa proposto ao 9º ano.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e	O texto verbal e não verbal.	Reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibi-	1º, 2º, 3º e 4º	Criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando li-

fruição.		lidade de fruição e de acesso a diferentes informações.		vros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias etc.), para serem lidos e consultados na sala de aula.
----------	--	---	--	---

Quadro 1: Primeiro objetivo
das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 9º ano

Observa-se que são elencados objetivos envolvendo leitura, escrita e oralidade, seguidos por “conteúdos e habilidades”. Nesse currículo, o termo “conteúdo” não se relaciona à concepção tradicional, assemelhada à taxonomia gramatical. Pode-se dizer que os conteúdos são as características linguísticas próprias do gênero textual em questão, aspectos do funcionamento linguístico utilizados como partes integrantes na construção dos sentidos dos textos e subsidiários no processo de leitura e produção. Para cada conteúdo, há uma ou mais habilidades específicas, ou seja, ações concretas que o professor deve ter em mente para formar alunos competentes¹⁶ discursivamente. A indicação de quais habilidades trabalhar em cada bimestre é feita pela marcação na seção “bimestre”.

Entretanto, nota-se que, no 9º ano e nos demais anos do segundo segmento do ensino fundamental, as habilidades de leitura e escrita elencadas pelas orientações curriculares são indicadas para serem exploradas em todos os bimestres. Essa aparente “repetição” de “conteúdos” e “habilidades” no decorrer dos anos e dos períodos bimestrais pode revelar a concepção de trabalho em língua portuguesa que se ensaja – a qual o ponto de partida e de chegada seja o texto tanto como o objeto quanto como objetivo do trabalho pedagógico. “O que muda é o aprofundamento e o nível de abstração, bem como a forma de atuar junto aos alunos, respeitando as características próprias de cada momento” (NCBM, p. 219). Para exemplificar o que cada habilidade quer desenvolver, as orientações curriculares apresentam sugestões de encaminhamento metodológico. Constata-se que essas sugestões são uma forma de orientar o professor em sua prática de ensino, fazendo-o perceber, como determinado conteúdo e habilidade – expressos de forma um tanto filosófica, no documento – podem ser desenvolvidos.

Ao analisar as *Orientações Curriculares* do 9º ano, identificam-se

¹⁶ O MEC lista as habilidades necessárias para desenvolver a competência leitora. Para Philippe Perrenoud, são necessárias determinadas habilidades para a aquisição de uma determinada competência. Para ele, competência é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 35)

subdivisões significativas em relação ao ensino da leitura, escrita e oralidade. Examina-se de forma mais detalhada a partir dos exemplos a seguir como o currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro está organizado.

LEITURA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.	A organização de informações no texto. A estrutura dos diferentes gêneros discursivos, predominantemente do tipo argumentativo: editorial, textos de divulgação científica, cartas argumentativas.	Antecipar/identificar o assunto/tema de um texto, a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens. Localizar informações explícitas em um texto dissertativo/argumentativo com complexidade. Inferir informações e outros conteúdos implícitos em um texto dissertativo/argumentativo e textos literários.	Observação do gênero, título, subtítulo e ilustrações de um texto para antecipação do assunto. Localização de informações/posicionamento do enunciador em um editorial de jornal. Leitura de uma declaração de amor (poema, música, carta etc.) para perceber as intenções nas entrelinhas do texto.

Quadro 2: Segundo objetivo das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa- 9º ano¹⁷

O processo de leitura deve partir do conhecimento textual e do modo de organização do discurso. No caso do 9º ano, há a indicação da exploração predominante de gêneros do tipo argumentativo. Apesar de o currículo elencar alguns exemplos de gêneros a serem trabalhados, não há um direcionamento do trabalho de leitura com gêneros específicos a cada bimestre. É oportuno ressaltar que o desenvolvimento das habilidades de leitura envolve várias etapas, entre elas: a compreensão do título, identificação do tema, estudo dos parágrafos/estrofes e sua progressão temática. Para o aprofundamento da leitura, devem ser especialmente destacados aspectos do texto que exigem a realização de inferências e dedução de informações implícitas.

Nos demais conteúdos de leitura, percebe-se a indicação de ques-

¹⁷ Para melhor visualização do conteúdo expresso no quadro, a coluna correspondente aos bimestres foi suprimida nas Figuras 2, 3 e 4. Nas *Orientações Curriculares*: 3º ao 9º ano da SME/RJ do 9º ano, todas as habilidades listadas devem ser trabalhadas em todos os bimestres letivos.

tões linguísticas relacionadas aos gêneros textuais e aos modos de organização do discurso, como instrumentos de melhor compreensão de textos. Esses conhecimentos envolvem os vários níveis da organização linguística, textual e de mundo na compreensão dos enunciados.

ORALIDADE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade, com apoio da língua escrita.	O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral.	Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação.	Produção de discursos sobre tema da atualidade para escolha do representante da turma em evento (real ou simulado) com a presença de autoridades.

Quadro 3: Quarto objetivo das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 9º ano

A oralidade, geralmente esquecida nos currículos de língua portuguesa, ganha *status* de “prática discursiva” nesse currículo. As modalidades oral e escrita são entendidas, aqui, na perspectiva de um *continuum*, em que se apropriar da língua escrita, é ser capaz de transitar pelas duas modalidades, considerando os propósitos comunicativos dos interlocutores nas diferentes situações de uso e guardando as especificidades de cada uma delas.

ESCRITA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Construir a escrita, com maior propriedade, de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando	Articulação e mecanismos de coesão.	Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de fato/opinião; conflito/ solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos. Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos. Reconhecer e empregar as relações morfossintáticas e semânticas das palavras e expressões no texto.	Leitura de um texto que servirá de base para a produção de outro com o mesmo assunto, dirigido a um interlocutor diferente, dentro de outra situação de comunicação. Produção de texto escrito, a partir de um depoimento

os contextos de produção.		Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: → Mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical). → Esquemas temporais básicos (presente x passado). → Sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, dois pontos etc.). → Recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letras maiúscula). → Formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente. → Mecanismos de concordância nominal e verbal. → Mecanismos de regência verbal e nominal.	gravado, ressaltando a diferença entre as modalidades oral e escrita da língua. Elaboração de textos publicitários de campanha de orientação/conscientização o sobre, por exemplo, a gravidez na adolescência, DSTs, drogas etc. Produção de textos dos gêneros estudados.
---------------------------	--	--	--

Quadro 4: Sétimo objetivo
das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 9º ano

No que tange à produção textual, o currículo aponta dois objetivos de ensino, enfatizando a determinação do gênero textual em questão em função do contexto de produção e a utilização de recursos linguísticos próprios e modos de organização do discurso envolvidos na construção do texto. Dessa forma, percebe-se que o foco do ensino da escrita, proposto pelas orientações curriculares, é promover, como discorre Antunes (2009) a ampliação do saber sobre as regularidades dos diversos gêneros textuais, as estratégias linguísticas que contribuem para um texto coeso e coerente, entre outros aspectos textuais-discursivos que conferem um caráter funcional e pragmático do ensino de língua.

3. O professor de língua portuguesa e os currículos das redes: consonância ou descompasso?

É sabido que nem sempre a modalidade de organização curricular utilizada na rede a qual trabalha é de conhecimento dos professores. No caso do presente artigo, a indagação que permeia a reflexão é a seguinte: saberiam os professores qual a concepção de currículo as redes adotam? A fim de reunir proposições dos próprios professores acerca do currículo de cada sistema de ensino, foram elaboradas três questões a serem respondidas por docentes de ambas as redes:

→ O que você entende por competência? E habilidade?

→ Em sua opinião, quais as principais competências que o aluno precisa ter desenvolvido ao final do ensino fundamental?

→ Dê sugestões para aprimorar o currículo de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental do sistema de ensino em que leciona atualmente.

Vale a pena ressaltar que a conceituação de competência e habilidade não é tranquila. Os professores destacaram a dificuldade em diferenciar esses termos e exemplificar tais conceitos nos currículos propostos, apesar de tentarem formular suas próprias proposições ao responder à questão. Toma-se como base teórica a postulação de Macedo (1999), ao analisarmos os termos em voga. Para o autor, as habilidades são

(...) conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas esperadas conquistas. Competência é o modo como fazemos para convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema (...) (MACEDO, 1999, p. 9).

Em relação à primeira pergunta, alguns relataram que a competência é o conhecimento prático para que se efetive uma determinada tarefa, e a habilidade é o “resultado da competência”, quesitos conceituais a serem dominados para alcançarem as competências.

Entretanto, outros profissionais apontaram a competência relacionada com a tomada de decisões e a habilidade associada “ao saber-fazer”, ou seja, os professores assinalam o caráter mais geral da competência, confrontando com o caráter mais específico de habilidade. Tal entendimento está em consonância com o expresso por Macedo (1999) ao postular que “competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Sobre a segunda pergunta, as respostas também convergiram apontando para a necessidade de um pleno desenvolvimento do raciocínio lógico, compreensão autônoma de diferentes gêneros textuais utilizados socialmente, e o domínio da escrita no que tange aos aspectos ortográficos e textual-discursivos (coerência, coesão, propósito comunicativos entre outros).

É interessante mencionar que poucos profissionais consideraram a questão da oralidade, citando dentre as competências necessárias. O trabalho com a oralidade é apontado nos PCN como importante tarefa da escola, pois como registrado no documento “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”

(BRASIL, 1998b, p. 25). Já Antunes (2003) defende que

adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais (ANTUNES, 2003, p. 102 e 103).

O terceiro item apresentou uma maior diversidade de sugestões para o aprimoramento do currículo de língua portuguesa. A maior parte dos professores da rede municipal sugeriu um maior destaque à nomenclatura gramatical nas orientações curriculares. E, como justificativa, relacionaram a “necessidade” desse conhecimento, por parte dos alunos, para a realização de provas para escolas técnicas e concursos diversos. O menor grupo apontou o ensejo de objetivos e conteúdos serem relacionados à realidade de cada escola. A partir dessas constatações, faz-se necessário apontar o que Senna (1997) argumenta sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo ele, a Lei 9.394/96 expressa como função final da educação a preparação de pessoas para o *trabalho* – traduzido em diversos artigos pelo uso de expressões como “vinculação ao trabalho”, “preparação para o trabalho”, “orientação para o trabalho”, “mundo do trabalho”, “qualificação para o trabalho”.

Ao considerar a formação para o trabalho como uma das finalidades da educação básica, há uma ascensão de diretrizes curriculares fundamentadas no conceito de competência no contexto educacional brasileiro. É interessante ressaltar que essa é uma reforma na educação de alcance mundial a fim de ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho e aos novos perfis profissionais exigidos. Observa-se, nesse sentido, uma mudança na área do currículo, tornando-o mais flexível e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, o que gera um currículo mais voltado para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível.

Contudo, de acordo com Libâneo (2012), essa ordenação curricular não ocorre sem críticas e resistências, o que muitas vezes inviabiliza o trabalho com o currículo oficial, advindo das reformas implementadas pelos governos. O autor salienta ainda que o fato de o Brasil ter adotado avaliações em larga escala por influência de organismos financeiros internacionais fez com que escolas e professores fossem induzidos a realizar seu trabalho em função das matrizes curriculares usadas para a elaboração dos testes/exames. Nesse caso, esses testes/exames passam a ser re-

ferência para o currículo, e não as diretrizes curriculares ou currículos básicos, definidos nacionalmente, é que servem de fundamento para as avaliações nacionais. Pode-se relacionar tal fato a uma política de remuneração financeira a escolas e professores pelo rendimento nas avaliações e à ausência do Estado em ofertar ensino de qualidade a todos. Desse modo, as metas para o processo de ensino-aprendizagem ficam subordinadas aos resultados de cunho quantitativo das avaliações, em detrimento de performance e aprendizagem significativas com base no currículo nacional e nas reais necessidades da comunidade escolar no que tange à leitura e à escrita em língua materna.

4. Currículos e ensino de língua portuguesa: a que considerações chegamos?

Ao propormos a análise dos currículos de língua portuguesa das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, percebemos que há diferenças quanto à proposta de ensino de língua e concepções fundamentais de habilidades e competências.

No currículo estadual, as habilidades e competências são arroladas de forma indissociável. E uma gama de conhecimentos gramaticais é proposta a cada bimestre, não ficando claro o uso dessas ferramentas linguísticas em prol do desenvolvimento da leitura e escrita. Já na rede municipal, torna-se mais explícita a ideia de que o conhecimento do sistema linguístico, do contexto de produção de um determinado gênero e dos mecanismos dos vários níveis de organização linguística (semântico, pragmático, morfossintático, estilístico etc.) contribuem decisivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

No que concerne ao currículo municipal, as habilidades de leitura e escrita são propostas mediante a objetivos e conteúdos. Não há menção do conceito de “competências”, apesar de identificarmos, no currículo, um encaminhamento pedagógico da disciplina na busca contínua do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, como podemos perceber ao ler a parte introdutória do documento¹⁸ produzido re-

¹⁸ Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o documento “Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos” a fim de dialogar com os professores da rede acerca do currículo proposto e os *Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa* – material didático produzido pela coordenadoria técnica da disciplina e disponibilizado para uso, de forma padronizada, em todas as escolas municipais.

centemente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobre bases teóricas e metodológicas do ensino de língua portuguesa. Segundo os autores,

o fato de que uma língua-em-função apenas ocorre sob a forma de textualidade, evidencia que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino de língua. Esse ensino [...] produtivo e relevante, entendemos aqui como sendo o trabalho efetivo em língua portuguesa (Rio de Janeiro, 2012, p. 6).

Cabe, ainda, ressaltar, em relação ao currículo municipal, que a maior parte das habilidades relacionadas a cada objetivo e conteúdo são oriundas da matriz de referência que norteia as provas de língua portuguesa da Prova Brasil¹⁹ – os descritores. Eles têm, como referência, algumas das competências discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. Essa postura se justifica, porque ser competente é ter o domínio linguístico, ou seja, interagir com o material textual em situações comunicativas diversas.

Cabe-nos ressaltar, a título de conclusão, que as respostas ao terceiro item da pesquisa proposta aos professores das redes chamam a atenção, pois evidenciam que estruturação do ensino de língua depende, antes de tudo, da explicitação dos objetivos que se pretende atingir com o seu processo de ensino. Esses objetivos são afetados pela concepção que o educador tenha sobre a língua, uma vez que, segundo (GERALDI, 1991, p. 42) " toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade –com os mecanismos utilizados em sala de aula".

Nesses termos, o ensino de língua portuguesa deve se organizar em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção de textos e da "gramática", compreendida esta como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Para isso, é imperativo que os professores reavaliem as concepções de língua, linguagem e gramática, subjacentes ao ensino da disciplina língua portuguesa. O mesmo autor (1991, p. 42) corrobora com a reflexão ao postular que "a sequência em que são

¹⁹ Desde 2005, foi acrescida a esse sistema de avaliação a chamada Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Assim, o SAEB, conforme estabelece a portaria nº 931, de 21 de março de 2005, passou a ser composto por dois processos: o de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – realizada por amostragem nas redes de ensino de cada unidade da federação e foca as gestões dos sistemas educacionais – e o de ANRESC.

trabalhados os conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudo, que o aluno tenha um quadro sinóptico de, ao menos, uma proposta gramatical”, ou seja, o ensino sistêmico da língua – inócuo e sem sentido – não resulta em um melhor desempenho linguístico dos estudantes.

5. Conclusões

Diante do exposto, conclui-se que, ao pensar sobre currículo de língua portuguesa, é imperativo levar em consideração que saber uma língua é saber utilizá-la funcionalmente, e que esse processo só se dá em contextos concretos de interação, ou seja: no pleno uso. Sendo assim, o fundamental nas aulas de língua portuguesa é possibilitar o uso da língua e sua multiplicidade, de forma autônoma. Portanto, é imperativo que os docentes conheçam com propriedade o currículo proposto por sua rede e, a partir de uma análise crítica, possam planejar aulas de língua portuguesa por meio de *textos*, uma vez que concebemos a língua escrita em sua discursividade, isto é, analisando junto aos alunos os significados e sentidos que depreendemos/atribuímos no processo de leitura. Tais análises e reflexões contribuiriam para uma formação qualitativa dos alunos, no que se refere à competência discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e escola: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1)

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Interdisciplinar*, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez.2008.

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Texto consolidado. Niterói: Imprensa Oficial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*.

Brasília, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998b.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Lino. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: MORAES, Jair Santana. (Org.). *Exame nacional da ensino médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto (Inep/MEC), 1999.

MANGABEIRA JR, Mario Sergio. *Prova Brasil e livros didáticos: consonância ou descompasso?* Monografia apresentada ao final do curso de pós-graduação *lato sensu* em língua portuguesa. UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Multieducação: o ensino de língua portuguesa*. (Série Temas em debate). Rio de Janeiro, 2008.

_____. *A multieducação na sala de aula: leitura e escrita*: Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro, 2012.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. A Lei n. 9.394/96 e o ensino de lingua-

gem. In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. (Orgs.). *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro, Qualitymark/Dunya, 1997.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

**A LITERATURA FANTÁSTICA
COMO FERRAMENTA DE CRÍTICA SOCIAL
NA OBRA *O DESEJO DE KIANDA*, DE PEPETELA**

Luciene de Castro Reto (UNIGRANRIO)

lucienereito@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca investigar os aspectos da literatura fantástica presentes na obra de Pepetela, *O Desejo de Kianda* (1995), avaliando os acontecimentos insólitos e racionalmente inexplicáveis nela presentes. Assim como aborda a maneira na qual se colocam em uma causalidade alternativa, para criar um manifesto que apoia a apresentação de uma visão crítica ideológica, de cunho social e político. O artigo identifica as características do gênero fantástico, que possibilitam ao autor propor, ainda que subliminarmente, uma reflexão dos valores de seu povo, representado nos personagens e na narrativa *O Desejo de Kianda*.

Palavras-chave: Literatura fantástica. Narrativa. Luanda. *O Desejo de Kianda*

1. Introdução

Para compreender os elementos e a forma como o autor denuncia as dificuldades de seu povo, questionando valores humanos de caráter universal, faz-se necessário lançar um olhar mais profundo no momento histórico da sociedade angolana, e mais particularmente da cidade de Luanda, pano de fundo para a ambientação da obra. Trazendo os componentes da literatura fantástica, procura-se então, refletir a forma como o autor usa a ferramenta do “humanamente inexplicável”, e apoia-se no mítico, evocativo de uma espiritualidade, para formar um painel de sua sociedade com argumentos críticos, ainda que apresentado através de uma narrativa com elementos estranhos e fantásticos.

Nesta construção é fundamental entender algumas marcas que estão presentes na identidade deste povo. Luanda é a capital e maior cidade de Angola, uma nação corrompida e fragmentada. Oriunda de um passado colonialista, alcançando recentemente a independência de Portugal, mas ainda mergulhada numa guerra civil que permaneceria por décadas e destruiria a infraestrutura do país. Este conflito foi originado pela polarização política dos dois eixos ideológicos e diametralmente opostos da guerra fria. A Rússia e os Estados Unidos que patrocinaram, como de costume, a luta armada civil durante este período que sucedeu a libertação do país dos portugueses.

A disputa entre etnias angolanas, representadas principalmente pelos três partidos majoritários o MPLA, um partido com ligação a Cuba e à União Soviética; a FNLA ligada ao Zaire, hoje República Democrática do Congo, aos Estados Unidos e a UNITA, também apoiada pelos Estados Unidos. Além do regime apartheid da África do Sul e diversos países africanos, desenham um quadro sangrento nesse país recém-formado, resultando em mais de 500 mil vidas ceifadas por uma guerra civil que permaneceria latente até o ano de 2002, e que resultaria finalmente, em uma nação de traços caóticos, corrompida e fragmentada.

Se por um lado os valores marxistas são a base para um governo nos moldes de países do bloco socialista europeu, por outro a moral, a ética e a religiosidade assumem caráter secundário, diante de um esquema social corrupto, sustentado por uma máquina governamental falida e funcionando nos termos de um capitalismo selvagem. É neste ambiente que Pepetela (1995), desenvolveu a sua trama, provavelmente acreditando nos recursos do fantástico para construção de sua história.

Na narrativa, *O Desejo de Kianda* (1995), ocorre a inserção do fantástico como recurso capaz de emergir a ficção com coisas irreais e fenômenos sobrenaturais criando na narrativa um efeito de verossimilhança. Pois prédios inteiros desabam, sem que, contudo, os moradores que neles se encontram percam suas vidas, ou saiam feridos. São acontecimentos impossíveis de serem explicados pela ótica da razão, e que abrem espaço para os conceitos místicos e sobrenaturais agirem como contra ponto a realidade dos fatos, uma vez que algo assim jamais poderia ser compreendido pela lógica. “A racionalidade traz de volta a evocação dos rituais místicos toda vez que fracassa em sua principal missão, que é a de fornecer uma resposta aceitável para a existência” (LIMA, 1990). Existe mais do que uma tentativa de justificar e responder, o insólito tem como objetivo maior incentivar a reflexão em torno daquilo que é socialmente relevante.

2. A literatura fantástica

O elemento fantástico sempre existiu na literatura, e abrangia uma gama de manifestações literárias que mantinham entre si, o viés de elementos extraordinários e mágicos, embora, sem partilharem maiores semelhanças entre si. Entretanto, a crítica designava de forma geral, qualquer texto que incluísse na narrativa, fatos não originados do mundo real. Provavelmente a simples diferença no valor etimológico da palavra “fan-

tástico” dentre vários idiomas que tratavam do tema na Europa, foi um fator delimitador para um conceito mais apurado deste gênero. Somente após os estudos do russo Tzvetan Todorov, nos anos 70 é que este conceito começa a ser apurado e corretamente estabelecido. Para ele o fantástico caracteriza-se por criar no leitor a dúvida entre uma explicação plausível, ou sobrenatural de alguns elementos da narrativa. O gênero fantástico descrito na forma mais simples une o real e provável, ao inverossímil e maravilhoso, combinados na mesma narrativa, criando um novo mundo incerto, mas sem oferecer elementos capazes de justificar ou dar sentido ao conteúdo insólito que foi apresentado (BATALHA, 2011, p. 13 e 14).

Durante todo o desenrolar da narrativa de Pepetela (1995), percebe-se que não há nenhuma conclusão ou compreensão dos fenômenos insólitos na história. Os desabamentos, por mais fantásticos que possam parecer, não são explicados nem mesmo ao final da história, embora sejam parte relevante da mesma e o elemento catalizador em volta do qual o enredo se desenvolve. Essa peculiaridade faz com que a obra não caia, segundo Todorov, no que ele classifica de estranho, gênero que seria comum a outros tipos de literatura tais como o romance policial. Este se distingue da literatura fantástica, exatamente por elucidar de forma lógica e plausível os elementos míticos e mágicos apresentados na obra. Por sua vez, também não encontramos em *O Desejo de Kianda* o universo que seria classificado por Todorov de maravilhoso. Não há seres encantados e gênios do bem e do mal, que sofrem a metamorfose representada nas figuras dos príncipes, bruxas, e etc., através de processos de catarses na conclusão da trama.

O gênero fantástico utilizado pelo autor em *O Desejo de Kianda* caracteriza-se também por oferecer a liberdade de intervenção do leitor no texto, através do seu próprio imaginário, e deduções subjetivas. Ocasionalmente um rompimento entre o fato literário e o real. Sem excluir o campo do sobrenatural, este estilo assinala o caráter puramente literário da obra. O fantástico convida o leitor a criar um significado para os acontecimentos estranhos da trama, mas o decepciona, na medida em que não soluciona a proposta fantástica contida no texto (BATALHA, 2011).

Compreendido o ambiente e as condições sócio-políticas, pelo qual, passam os personagens de *O Desejo de Kianda*, e identificando-se o eixo do elemento fantástico que o diferencia do estranho e do maravilhoso. Pode-se discorrer sobre a função de crítica social encontrada nesta narrativa de forma enigmática. Como os misteriosos desabamentos sem

vítimas dos prédios em ruínas ao redor da lagoa de águas putrefatas, que vão agindo misteriosamente nos arredores de um dos prédios inacabado ou em ruínas na região do Kinaxixi. Enquanto os dois personagens centrais da história unidos em matrimônio, desenvolvem suas vidas alheios aos sinais “místicos” que o espírito de Kianda enuncia através dos desabamentos.

São muitas as analogias e simbolismos que o autor cria ao desenvolver seu trabalho valendo-se do gênero fantástico para levantar a necessidade da busca de um novo caminho para seu povo e para Angola. A ação que se desenrola na já mencionada Luanda em “decadência”, tem o casamento de João Evangelista e CCC como base real para que insólito se desenvolva. Conferindo um caráter de ambiguidade temporal entre os fatos bizarros e a trajetória dos personagens, e que irão alcançar sua apoteose, também no mesmo momento.

3. O Desejo de Kianda permeada pelo fantástico

A personagem de João Evangelista representa o lado da nossa consciência adormecida. Apesar de a sua origem ser de uma família religiosa, e do conhecimento intrínseco do certo e do errado oferecido pela sua criação espiritualizada, este se revela como um agente desonesto. Porém de atitude passiva, que assume postura de moral condenável e torna-se corrupto para preencher suas necessidades. Embora, não demonstre o ânimo nem a determinação para almejar o poder, enquadra-se no velho chavão de deixar-se levar pelas circunstâncias. Em alguns momentos demonstra alguma sensibilidade, e comporta-se com surpresa diante das atitudes de escala ainda mais imoral da esposa. Afasta-se cada vez mais da sua origem religiosa, fugindo do encontro com sua própria verdade.

A partir de certo ponto da narrativa, refugia-se em seu quarto, ficando cada vez mais concentrado em um jogo de estratégia no seu computador, onde focava sua atenção e fugia da realidade de sua vida. Evidencia-se desta forma a mesma postura da maioria dos indivíduos que, embora não sendo o autor do “delito”, deixam-se levar pela própria fraqueza, assumindo uma postura passiva, buscando “jogos” que não resultam verdadeiramente em nenhuma batalha interior. O computador e a relação que João estabelece com ele, passam a representar a maneira de viver decadente da sociedade angolana (DUTRA, 2009).

No caso da personagem Camina, seria a outra parte desta união,

observa-se como o agente ativo da trama. Desde o primeiro momento tem um compromisso maior com seus ideais corrompidos, disfarçados em uma luta ideológica, que ela mesma vai ofuscando para preencher com suas verdadeiras necessidades. Intenciona o poder e não oculta de si mesma esta diretriz. Encontra justificativa nas suas atitudes imorais, baseando-se em valores, que ela distorce para atender a sua vontade de dominar, vestindo-se de uma virtude que não possui. É a verdadeira antítese daquilo que prega, e o elemento que incita a derrocada moral dos que a seguem. Tem o conhecimento e acesso aos meios, que devem ser usado para seus projetos pessoais. “Porque em Luanda sempre foi assim, temos fome e o melhor champanhe francês e uísque velho.” (PEPETELA, 1995, p. 75).

Agindo em parceria, cada qual a sua maneira, o casal investiu no futuro e particularmente na reforma de sua residência que está fadada a ruir, fato que está simbolicamente associado com a fragmentação de suas vidas. O acontecimento fantástico vem para realinhar aquilo que pelas próprias consciências eles não querem fazer. E ambos acabam aceitando o caráter místico dos acontecimentos quando percebem o destino que lhes aguarda. João ao travar conhecimento com a menina Cassandra, que escuta o canto da entidade das águas e CCC pela constatação de que seu prédio foi construído na antiga região do Kinaxixi.

No desenrolar da narrativa, o desejo de Kianda se faz projetar aos poucos como um alerta para a população, como que se quisesse dar a oportunidade destes em mudar o rumo das coisas e assim evitar o desabamento moral que se anunciava. O aterramento do lago que acolhe Kianda alerta para o assoreamento dos valores morais e o desejo de fugir para o mar, alcançar então, um caráter de simbólico, como que oferecendo a todos a redenção diante seus próprios erros.

Outro aspecto que merece ser sinalizado como uma característica levantada pelo caráter fantástico da obra é o da universalização de um sentimento que envolve toda a humanidade sob um elo místico e divino. Da mesma maneira que todos os homens conhecem a finitude de sua existência, há um sentimento do divino que permeia a todos os seres humanos e que pode ser despertado de alguma forma pela narrativa do fantástico, ainda que necessariamente não entre-se no campo da fé propriamente dita. No diálogo de Mateus Evangelista com seu filho João sobre a falta de religiosidade e civismo do povo luandense, o pai confere ao fantástico, uma representatividade religiosa, que opera para trazer o homem de volta ao seu caminho espiritual (PEPETELA, 1995, p. 104).

A água tem um alto significado mítico em grande parte das culturas antigas, e mesmo nas contemporâneas, e relação entre temas como o nascimento e a purificação da alma com o meio aquoso é percebida em muitas civilizações. Pepetela (1995), faz uso deste simbolismo presente também na sua cultura, para cobrar da sociedade a retomada de consciência perdida. O cântico da criatura mágica é ouvido pela personagem de Cassandra, uma criança, e que como tal também evoca a representação da pureza. Talvez e por essa razão, a menina é a única pessoa sabidamente a “sumir”, arrastada pela corrente das águas e sob a ação do elemento fantástico. Cassandra é a única capaz de ouvir a mensagem de libertação de Kianda, que vai se tornando cada vez mais inteligível para a menina, na proporção em que os prédios vão caindo e a entidade almeja a fuga para o mar. Há nesta ação das águas, ainda que infectadas da lagoa, uma oferta para a renovação, que se conclui com a convergência desta para o oceano. Denota-se assim, a retomada dos valores que estão impregnados por um discurso de indignação daqueles que discordam da situação em que se encontram (DUTRA, 2009).

Estabelecendo uma representação diferente das análises citadas anteriormente. Vale ainda, assinalar a forma como o autor lança mão de um recurso tipográfico para sugerir uma dimensão espaço tempo diferente aos fatos insólitos e míticos da narrativa. Colocando estes trechos da obra em itálico, de forma a evidenciar ao leitor, que tais acontecimentos processam-se neste plano do inexplicável e que por sua vez encontra-se preso fisicamente na contemporaneidade luandense (DUTRA, 2009).

4. Considerações finais

A narrativa *O Desejo de Kianda*, não permite ao leitor apenas diversão, mas possivelmente preenche alguns espaços vazios. O gênero fantástico utilizado por Pepetela (1995), na literatura de Kianda oferece-lhe uma enorme amplitude na crítica social ao permitir reivindicações através do acontecimento fantástico, sem necessariamente clamar por mudanças. O autor detém a possibilidade de condenar, sem, entretanto ter que emitir conceitos explícitos. A existência de uma nova dimensão inexplicável dá ao autor uma ferramenta de inquestionável liberdade literária e mesmo dramaturgica, que por não estar atrelada ao real, evoca o desenvolvimento de infinitas possibilidades.

Sabendo que este tipo de narrativa mágico-realista é de certa forma novidade na obra autoral de Pepetela (1995), pode-se dizer que a es-

colha deste estilo literário, surgiu provavelmente de uma necessidade em validar seus esforços para combater esta corroída e degenerada sociedade descrita por ele. Pesquisando sua trajetória de vida, encontra-se alguns fatores psicológicos e inconscientes que possivelmente contribuíram para construção desta obra.

Uma vez que sendo ele, um antigo participante da luta armada, e do governo Angolano, onde atuou na área educacional. Homem de etnia branca e descendência lusitana, com educação acadêmica obtida na Europa. As motivações que possivelmente o levaram Pepetela (1995), a optar pela construção do seu romance apoiado nas bases do fantástico, com uma narrativa insólita repleta de ironia e sarcasmo, foram suas próprias insatisfações ou o sentimento de impotência e impossibilidade diante de tantos problemas e questionamentos sociais. O fantástico permitiu o apontamento de uma direção intuitiva, para que através da sua narrativa condensasse a sensação de uma utopia traída. Enquanto o inconformismo assumiu tal proporção no seu íntimo, que a única forma de saciar a necessidade de reparação sem deixar-se contaminar pelo contexto, foi seguir por um espaço mítico, onde as leis da causalidade não operam sob o mesmo princípio em que se vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALHA, Maria Cristina. *O fantástico brasileiro: contos esquecidos*. Rio de Janeiro: Caetés, 2011.

DUTRA, Robson. *Pepetela e a elipse do herói*. Angola: União dos Escritores Angolanos, 2009.

<http://www.governo.gov.ao>. Acesso em: 16-07-2013.

http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/portal/capa/index.html. Acesso em: 14-07-2013.

LIMA, Ronaldo. *Violência e Literatura*, VII. O fantástico: a modernidade exorcizada. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MYERS, G. David. *Introdução à psicologia geral*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.

PEPETELA. *O desejo de Kianda*. Portugal: Dom Quixote, 1995.

A MODALIDADE NO ESTUDO DA VARIAÇÃO DO MODO SUBJUNTIVO

Vânia Raquel Santos Amorim (UESB)

quelva@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Gilberto Almeida Meira (UESB)

betodan@ig.com.br

RESUMO

No presente trabalho, buscamos investigar a alternância entre os modos indicativo e subjuntivo em orações subordinadas no português falado em Vitória da Conquista – BA. O interesse em analisar a alternância em relação à seleção do modo verbal se justifica no fato que, na tradição gramatical, não há o reconhecimento da alternância entre os modos e, assim, não há também uma descrição teórica satisfatória do emprego do subjuntivo para explicar a oscilação entre as formas indicativas e subjuntivas no uso real da língua, como ocorre nos seguintes exemplos, excertos extraídos de falas conquistenses: (1) Eu quero pedir a Deus *que inspira cada vez mais vocês...* (M.C.A.O) ou (2) depende de que forma é *que cê tá falando né?* (A.A.B). Com o propósito de compreender as razões que condicionam essas variações, utilizamos, na fundamentação, pressupostos teóricos e metodológicos da sociolinguística e do funcionalismo norte-americano, tomando como referência, sobretudo, os teóricos Givón (2001); Labov (2008); Neves (2004); Weinreich et al. (2006). Referente à parte analítica, utilizamos seis informantes estratificados nas variáveis sociais gênero/sexo, faixa etária e grau de escolaridade do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC), constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e pelo Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo-CNPq. Levando-se em conta as variáveis linguísticas, elegemos dois grupos de fatores: tipo de verbo da oração matriz e modalidade. Verificamos que, nas cláusulas analisadas, alguns tipos de verbos selecionam exclusivamente o modo subjuntivo, outros selecionam apenas o indicativo e ainda há verbos que apresentam emprego variável do modo subjuntivo. O resultado dessa pesquisa, do ponto de vista sociolinguístico, sinaliza um processo de mudança em progresso e, do ponto de vista funcionalista, encontra respaldo no processo de gramaticalização.

Palavras-chave: Modalidade. Modo. Subjuntivo. Indicativo.

1. Introdução

É consensual, nas teorias linguísticas, a compreensão de que as línguas estão em constante variação e mudança e, assim, que certos fenômenos linguísticos não são previstos, não podem ser controlados e, na

maioria das vezes, explicados pelas regras categóricas da gramática normativa que tem sua centralidade, sobretudo, nos clássicos moldes da escrita. Sobre essa distinção entre oralidade e escrita, Câmara Jr (2011) salienta que a língua escrita e a língua oral possuem uma diversidade bastante sutil e que a escrita não tem poder para reproduzir fielmente a fala que tem o seu percurso e leis próprias.

Tentando compreender esses caminhos próprios que a fala possui e pensando na discrepância que existe entre o uso real da língua, nos valores nocionais impostos e nos limites da gramática normativa em relação ao estudo atual da língua, propomo-nos a investigar a alternância entre os modos subjuntivo e indicativo na língua em uso.

Elegemos as variáveis “tipo de verbo da oração matriz” e “modalidade”, para validar a hipótese de que o tipo de modalidade verbal pode estar condicionando ao uso de formas indicativas em contextos em que a gramática preconiza o emprego de formas subjuntivas.

Tomando como referência, sobretudo, os teóricos Givón (2001); Labov (2008); Neves (2004); Weinreich et al. (2006), buscamos: (i) desenvolver uma descrição do modo subjuntivo segundo a tradição gramatical; (ii) tratar de conceitos de modalidade e modo verbal; (iii) esboçar os conceitos basilares que norteiam as teorias sociolinguística variacionista, o funcionalismo e a articulação entre essas, denominada de Sociofuncionalismo, dando ênfase, principalmente, à gramaticalização. (iv) e, por fim, investigar indícios de que a variação do modo subjuntivo no *Corpus* Popular de Vitória da Conquista esteja passando por um processo de gramaticalização.

O trabalho, nesta perspectiva, compõe-se das seguintes seções: 1 “Introdução”; 2 “O tratamento do indicativo e subjuntivo na gramática normativa”; 3 “A categoria modalidade”, na qual evidenciaremos “A modalidade epistêmica e deontica” e o “Modo verbal”; 4 “Pressupostos teóricos, no qual apresentaremos os “Pressupostos teóricos da teoria da variação”, os “Pressupostos teóricos do funcionalismo norte-americano” e “sobre o sociofuncionalismo”; 5 “Procedimento metodológico”, na qual serão tratados os “Os fatores extralinguísticos”; e, por fim, a seção 6, composta pela “Análise dos dados”.

2. O tratamento do indicativo e subjuntivo na gramática normativa

De uma forma geral, a tradição gramatical trata o modo subjuntivo de uma maneira muito vaga, com uma descrição que não consegue explicar a variação desse modo no uso real da língua. Apresentaremos a seguir, como essas gramáticas normativas constroem a sua teoria básica sobre o modo subjuntivo.

Segundo registram os gramáticos Bechara (2004), Lima (2011), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2001), o modo indicativo se refere a fatos tidos como reais, verossímeis: *danço, dancei, dançava, dançarei*. Semelhante a esse conceito, Almeida (2009) enuncia que, nesse modo a ação exercida pelo verbo, expressa algo real, “quer o juízo seja afirmativo, quer seja negativo, quer interrogativo: *não irás?, não irei, vejo, vi.*” (ALMEIDA, 2009, p. 225)

No que se refere ao modo subjuntivo, os gramáticos explicitam que, em oposição à noção de realidade, o modo indicativo faz referência a fatos tidos como incertos: *talvez dance, se dançasse*. Almeida (2009), já acrescenta que, nesse modo, o verbo não terá sentido se não vier *subordinado* a outro verbo. Isso porque é o verbo da oração principal que permitirá a compreensão da frase, pois, se for dito apenas *venhas*, o enunciado não será perfeitamente compreensível. Diferentemente, ocorre quando se diz: *quero que venhas*. Nesse caso, ficou claro que o sentido de *venhas* depende do verbo *querer* da cláusula matriz²⁰. Diante do exposto, Almeida (2009) explica que tal fato justifica a denominação *modo subjuntivo*, isto é, por ser o “modo que se subordina a outro”.

Semelhantemente, mas, com alguns acréscimos à definição desses modos, Cunha e Cintra (2001) registram que no modo indicativo, o verbo expressa um fato real, independente do tempo do verbo, presente, passado ou futuro. Já, no emprego do subjuntivo, o fato expresso pelo verbo é considerado como algo *incerto, eventual*, ou mesmo, *irreal*.

Cunha e Cintra (2001, p. 466) pontuam que o subjuntivo indica que uma ação, que ainda não foi realizada, “é concebida como dependente de outra”, seja expressa ou subentendida. Por essa razão, o seu emprego em orações subordinadas. O termo subjuntivo vem do latim *subjunctivus* e o próprio nome já traz uma indicação do seu significado: “que serve para ligar, para subordinar”. Segundo este gramático, o subjuntivo é o

²⁰ O termo oração/cláusula matriz será utilizado como equivalente à oração principal.

modo da oração subordinada e é usado não só nas subordinadas substantivas, como também nas subordinadas adjetivas e nas adverbiais.

Em suma, segundo a tradição gramatical, o uso do subjuntivo ou do modo indicativo nas orações subordinadas está condicionado ao tipo de verbo presente na oração matriz. Diante disso, Cunha e Cintra (2001, p. 466) estabelecem dois princípios gerais que vão nortear o uso desses modos nas orações: (i) Geralmente o indicativo será empregado nas proposições²¹ que completam o sentido dos verbos como, *crer* (em sentido afirmativo), *afirmar*, *comprovar*, *compreender*, *verificar*, *ver*, *pensar*, *dizer*. (ii) No subjuntivo, os verbos, nas orações, expressam a ideia de desejo, de ordem, de vontade, de condição, de súplica e outros verbos correspondentes: *duvidar*, *negar*, *pedir*, *proibir*, *desejar*, *querer*, *rogar*, *suplicar*.

Nesta seção, apresentamos a descrição do subjuntivo segundo a tradição gramatical e, dando continuidade a essa abordagem, na próxima seção, trataremos dos conceitos de modalidade e modo verbal de acordo com a visão de linguistas e alguns gramáticos.

3. A categoria modalidade

Resgatando o conceito de linguagem como um instrumento de interação social e dotada de intencionalidade, retomamos, aqui, as palavras de Koch (1986) quando afirma que todo conteúdo proposicional é conduzido, de certa maneira, a forma como algo “que se diz é dito”, em outras palavras, “que todo enunciado apresenta determinado grau de modalização.” (KOCH, 1986, p. 227).

Dito isto, a autora afirma que toda gramática, seja em qualquer língua natural, possui “uma série de elementos que tem por função específica a modalização do enunciado” (KOCH, 1986, p. 227). A modalidade, assim, é integrada a atividade ilocucionária, pois revela a atitude do falante diante do enunciado produzido.

Em estudos sobre a modalidade, Ducrot (1993, *apud* NEVES, 2006, p. 152), expressa que o nome “foi dado inicialmente às expressões que remetem de modo mais, ou menos, aproximado à oposição estabelecida pela lógica antiga entre os conceitos *de possível*, *de real* e *de neces-*

²¹ O termo proposição, cláusula serão utilizados como equivalentes à oração.

sário.”

Koch (1986), por sua vez, afirma que as modalidades estabelecidas pela lógica clássica eram conhecidas como aléticas ou aristotélicas e estavam relacionadas à atitude do locutor em relação ao valor de verdade no que diz respeito aos seus enunciados. Segundo Neves (2002), o estudo da modalidade pressupõe ao menos algumas retomadas a esses moldes estabelecidos e idealizados pelos lógicos, mas se desvincula desses modelos devido ao caráter não-lógico das línguas naturais. Neves (2002, p. 171) explicita duas noções dos modelos estabelecidos pelos lógicos, a saber:

a) A distinção entre a proporção modal *de dictum* e a *de re*, que está na base da distinção entre os dois tipos de estruturas modais nos enunciados (NEF, 1976); b) o estabelecimento de dois eixos conceituais básicos, o do conhecimento e o da conduta.

É válido ressaltar que a modalidade tem sido tratada pelos teóricos de forma bem diversificada, pois alguns dão ênfase à sintaxe, outros privilegiam a semântica ou ainda a pragmática. Tomando a sua definição de forma mais genérica, Neves (2002, p. 172) partilhando das aspirações de Quirk (1985) explicita que “a modalidade pode ser definida como o modo pelo qual o significado de uma frase é qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdade a proposição por ela expressa.” A autora, esposando das ideias de Saint Pierre (1992, *apud* NEVES, 2002, p. 172), traz outra definição de modalidade, entendida

[...] como operação de assunção, pelo enunciado, do conteúdo proposicional de seu enunciado em relação a um evento ou a uma certa relação intersubjetiva distinguindo assim, o *dictum*, ou conteúdo de pensamento, do *modus*, ou atitude que o sujeito toma em relação a esse conteúdo.

Já Kiefer (1987, *apud* NEVES, 2002, p. 172), estabelece três noções de modalidade, a saber,

a) Como expressão de possibilidade e de necessidade (seja alética, seja epistêmica, seja deontica); b) como expressão de atitudes proposicionais (com verbos que expressam, estado cognitivo, emocional ou volitivo + oração completa); c) como expressão de atitudes do falante (qualificação cognitiva, emotiva ou volitiva que o falante faz de um estado de coisa).

Na presente pesquisa, tomaremos como base o conceito de modalidade na visão de Givón (2001) entendida como a atitude do falante no que se refere à proposição epistêmica (certeza, evidência, probabilidade, verdade) e deontica ou deontológica (obrigação, manipulação, utilidade,

permissão). É importante salientar que as modalidades epistêmicas e deônticas foram incluídas no tratamento da modalidade após o desenvolvimento dos estudos das lógicas modais. Discutiremos sobre essas modalidades na próxima subseção.

3.1. A modalidade epistêmica e deôntica

A modalidade epistêmica, também chamada doxástica, está associada à esfera mental, ao eixo da crença, ou ainda aliada ao conhecimento (verdade, evidência, probabilidade, certeza) “que cada locutor tem (ou diz ter) relativamente aos estados de coisas a que se refere em seu discurso”. (KOCH, 1986, p. 228).

Por seu turno, a modalidade deôntica, ainda segundo a autora, se situa no eixo da conduta, em outras palavras, está relacionada “ao comportamento que se espera do interlocutor diante de determinados estados de coisas, e é nelas que se revela, de maneira direta, a força dos atos de fala produzidos pelo locutor.” (KOCH, 1986, p. 228).

É salutar acrescentar que Givón (2001) insere nos estudos de modo e modalidade os conceitos de *realis* e *irrealis* que estão respectivamente associados ao fato tido como real, verdadeiro e a possibilidade de um fato se realizar.

3.2. Modo verbal x modalidade

É consensual entre os gramáticos o conceito a respeito do modo verbal, conforme apresentamos na Seção 2. Apresentamos aqui, as definições dos gramáticos Bechara (2004), Almeida (2009) e do gramático descritivista Castilho (2012) sobre essa categoria. Este diz que “entende-se por *modus*²², no português *modo*, a avaliação que o falante faz sobre o *dictum*²³, considerando-o real, irreal, possível ou necessário.” (CASTILHO, 2012, p. 437). Já os gramáticos normativistas definem modo como

²² Castilho (2002) explicita que o *modus* se constitui da avaliação que se faz sobre o *dictum*, que se apresenta como uma ordem, um pedido, uma dúvida. O modo, gramaticalmente falando, pode ser representado pela entoação, adjetivo sentencial, por advérbio e pelo modo verbal.

²³ Segundo Castilho (2012) o *dictum* pode ser entendida como a informação que está inserida na sentença, ou seja, é seu conteúdo proposicional que são representados pelos constituintes sujeito-predicado.

[...] a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, o que o falante pensa dessa relação. O falante pode considerar a ação como algo feito, como verossímil- como um fato incerto -, como condicionada, como desejada pelo agente, como um ato que se exige do agente etc., e assim se originam os modos: indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo. (BECHARA, 2004, p. 213).

Modo na conjugação de um verbo vem a ser a maneira por que se realiza a ação expressa por esse verbo. (ALMEIDA, 2009, p. 225)

Diferentemente da abordagem da modalidade, o modo verbal é comumente apresentado nas gramáticas normativas e é entendida, em uma visão mais geral, como “as diferentes maneiras de um” determinado fato se realizar. Apresenta-se em três modos, a saber: o modo indicativo que expressa um fato real, positivo; o modo subjuntivo que enuncia um fato hipotético, possível ou duvidoso e o modo imperativo que expressa pedido, ordem, proibição.

4. Pressupostos teóricos

Nessa seção, trataremos dos pressupostos teóricos e metodológicos de três teorias: a sociolinguística variacionista, o funcionalismo e a articulação entre essas, denominada de sociofuncionalismo, como suporte para compreendermos as razões que condicionam a variação do modo subjuntivo.

4.1. Pressupostos teóricos da teoria da variação

A reflexão do caráter social nos estudos linguísticos tem sido preocupação do homem há um bom tempo. Isso pode ser observado em uma gama de estudos realizados por linguistas e pesquisadores do século XX como Antoine Meillet, os dialetólogos, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson que inseriram em seus trabalhos reflexões sobre o caráter social da língua.

As sementes plantadas por esses pesquisadores caíram em terreno fértil rumo ao florescimento de uma nova teoria denominada sociolinguística variacionista que só passa a ser consolidada a partir de Labov. Sousa (2008, p. 50) confirma isso, quando enfatiza que

[...] é com Labov, que a sociolinguística, de fato, concretiza-se. A descrição da heterogeneidade linguística avança e consegue fortalecer-se através dos fenômenos de variação e mudança linguísticas e, consolida-se, então, a teoria da variação.

A teoria da variação e mudança linguística é uma área de estudo que assume que a variação da língua é inerente ao sistema linguístico. Mas do que isto, que a heterogeneidade da língua pode ser sistematizada, entendendo que a variação linguística não é aleatória ou vista como fator de arbitrariedade e irregularidade, mas passível de sistematização, de ordenação e regularidade. Mollica (2007) enfatiza que o papel dessa corrente linguística é descobrir o grau de mutabilidade ou ainda de estabilidade do processo de variação, averiguar quais fatores internos ou externos condicionam para a alternância nos usos linguísticos e “prever seu comportamento regular e sistemático.” (MOLLICA, 2007, p. 11).

Sobre a variação, Camacho (2001) explica que esse termo pode ser entendido como a representação de duas ou até mais formas diferentes de se dizer uma mesma coisa dentro de um contexto. Essas formas em variação são denominadas de variantes. Sobre isso Tarallo (2004) diz que “Variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade.” (TARALLO, 2004, p. 8) e acrescenta que o conjunto dessas variantes denomina-se “variável linguística”.

Weinreich *et al* (2006, p. 35) advogam que “os fatos da heterogeneidade, até hoje, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural da língua.” Dessa forma, a teoria da variação a fim de buscar essa harmonia, delimita o fator social como peça fundamental para uma descrição de um dado fenômeno linguístico. Sobre isso, Labov (2008) expressa não ser possível compreender o processo de uma mudança linguística sem considerar o fator social, isto é, o papel da interação social, pois “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.” (LABOV, 2008, p. 21). Ele deixa bem claro que não se pode avançar rumo à compreensão do processo de mudança linguística sem dar ênfase ao fator social que é realmente o que motiva a evolução linguística.

Frente às reflexões postas até aqui, evidenciamos que a variação da língua está condicionada a fatores de ordem linguística e extralinguística. Esses fatores são essenciais para encontrar as respostas que porventura surgem a respeito da variação das línguas naturais, pois são mecanismos fundamentais para explicar como a heterogeneidade da língua pode ser regulada e sistematizada.

4.2. Pressupostos teóricos do funcionalismo

A característica fundamental da teoria funcionalista é a ênfase do caráter instrumental da linguagem. Em outras palavras, tem como fundamento básico “[...] a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente.” (NEVES, 1997, p. 2). Neves (1994) enfatiza que a gramática funcional desempenha o papel de explicar as regularidades que ocorrem nas línguas, “e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua.” (NEVES, 1994, p. 112). É salutar acrescentar que a gramática funcional é uma

[...] teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. (NEVES, 2004, p. 15)

Diante disso, a gramática funcional dá importância à competência comunicativa, o que quer dizer que considera não apenas a capacidade de codificação e decodificação de expressões, mas também a capacidade de interpretação e uso de expressões de uma forma interacionalmente eficiente. Sendo assim, a análise na perspectiva funcionalista vai relacionar os enunciados às funções que desempenhará no contexto comunicativo. Como observa Cunha (2011), o funcionalismo trata de dados reais tanto da fala quanto da escrita em contextos reais da comunicação interpessoal. Dessa forma, essa autora expressa que os

[...] funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade [...] A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. (CUNHA, 2011, p. 157)

Diante do exposto, Cunha (2011) salienta que o modelo funcionalista pode ser sintetizado da seguinte forma, a saber: (i) a língua desempenha ou exerce funções que se encontram externas ao sistema. (ii) as funções externas exercem influências na organização interna do sistema. Por isso, a língua não se constitui como um conhecimento autônomo, mas é dependente do comportamento social em que o falante passará por um processo de adaptação referente aos diferentes contextos de comunicação.

4.2.1. Sobre o processo de gramaticalização

Segundo Pezatti (2011), a gramaticalização é um termo que passou por uma redefinição em seu conceito a partir de 1970 e está relacionada a uma base funcionalista de que a gramática surge do próprio uso. De um modo geral, é [...] um processo unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. (CUNHA, 2011, p. 173).

Neves (2004) afirma que as pesquisas em torno da gramaticalização se iniciaram na China, século X, chega na França e Inglaterra no século XVIII e chega na Alemanha no século XIX, mas no século XX a abordagem sobre a gramaticalização é atribuído a Meillet que define tal processo como “a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma” (MEILLET, 1912/1948, p. 131, *apud* NEVES, 2004, p. 113). Em outras palavras, é um fenômeno que está ligado à mudança linguística que ocorre no processo de uso da língua. Depois, muitos estudiosos tratam sobre esse processo com as mais variadas definições.

Hopper (1991), citado por Neves (2004), estabelece cinco princípios de gramaticalização: (i) a estratificação que está relacionada pela concomitância de formas que têm função semelhante, podendo se tornar estáveis ou não; (ii) divergência que é o processo de gramaticalização de uma determinada forma com a permanência na língua de sua forma primeira; (iii) especialização é a probabilidade de um determinado item se tornar obrigatório pela pouca possibilidade de escolha; (iv) Persistência é quando um item ao passar pelo processo de gramaticalização ainda persiste traços da sua forma original; (v) e a descategorização ou decategorização que acontece quando, no processo de gramaticalização, as formas perdem propriedades lexicais ou sintáticas mudando assim de categoria.

4.3. Sobre o sociofuncionalismo

A sociolinguística e o funcionalismo constituem teorias que reconhecem a heterogeneidade da língua e prioriza a língua no seu uso real como pontos basilares para explicar processos de variação e mudança. A interfase entre essas teorias e a articulação dos seus princípios é denominado de sociofuncionalismo. Segundo Tavares (2013), os estudos sociofuncionalistas desenvolvidos no final da década de 80, tomou como base

a teoria variacionista e a teoria do funcionalismo²⁴ norte-americano, para analisar e explicar fenômenos de variação linguística. Ela afirma que o sociofuncionalismo surgiu nas bases de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL).

A autora afirma que o funcionalismo e a sociolinguística, apesar de possuírem pontos conflitantes, tecem um diálogo no que se refere a vários aspectos de suas teorias e é, a partir desse olhar, que afirmamos que a visão de variação/mudança nessas correntes não se excluem a primeira vista, mas, antes de tudo, se complementam. Partindo então da integração entre essas teorias, é possível trazer o conceito de sociofuncionalismo, compreendido como a junção de duas teorias “que toma a variação linguística do ponto de vista da função discursiva e a explica com base em princípios funcionais [...]”. (TAVARES, 2003, p. 98).

Utilizamos nessa pesquisa a interfase entre essas teorias acreditando que essa terceira proposta, o sociofuncionalismo, permite a ampliação dos horizontes de pesquisa nos oferecendo mais ferramentas para a análise de nosso fenômeno linguístico.

5. Procedimento metodológico

Os dados para a pesquisa foram extraídos do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*), constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e pelo Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo. A amostra foi constituída por 6 informantes com as seguintes dimensões de estratificação: gênero/sexo (masculino/feminino), faixa etária (Faixa I: de 15 a 25 anos; Faixa II: de 26 a 50 anos; Faixa III: com mais de 50 anos de idade) e grau de escolaridade (sem escolaridade ou até 5 anos de escolarização), conforme evidenciado no **quadro 1**:

Informantes	Gênero/Sexo	Idade	Escolaridade
1 (E.S.P)	F	38 Anos	6ª Série
2 (E.J.R)	M	83 Anos	Sem escolaridade
3 (M.C.A.O)	F	75 Anos	Sem escolaridade
4 (J.S.R)	M	28 Anos	4ª Série
5 (W)	M	41 Anos	2ª Série
6 (S.J.S)	F	33 Anos	4ª Série

Quadro 1- Informantes da comunidade de Vitória da Conquista – BA

²⁴ O funcionalismo também tem sido recentemente chamado de “linguística baseada no uso”.

5.1. Os fatores linguísticos e extralinguísticos

Inserir o espectro da variável social em uma pesquisa é buscar resposta da sua influência em uma dada variação linguística, já que se entende que a heterogeneidade na língua é condicionada pelo fator social e inerente ao sistema linguístico.

No que se refere a esses fatores extralinguísticos, elegemos as variáveis gênero/sexo, faixa etária e nível de escolaridade. O fator sexo está sendo utilizado nessa pesquisa a fim de compreendermos até que ponto essa variável está relacionada à variação do modo subjuntivo. O uso da variável faixa etária mostra-se relevante nessa pesquisa, porque pode indicar em que índice ocorre a variação do modo subjuntivo e se está diretamente ligado a idade dos falantes. Tratar o fator nível de escolaridade se faz relevante para comprovarmos a hipótese de que o não uso do modo subjuntivo esteja relacionado ao menor índice de nível de escolaridade.

No tocante aos fatores linguísticos, levamos em conta o fator “modalidade verbal” e “tipo de verbo na oração matriz” para confirmar a hipótese de que essas variáveis influenciam na utilização do modo indicativo em contextos nos quais se prescreve o uso do modo subjuntivo na tradição gramatical.

5.2. Análise dos dados

No *corpus* analisado, constatamos casos de emprego do modo subjuntivo, segundo a tradição gramatical, em proposições que completam o sentido de verbos que expressam desejo, vontade (verbos volitivos – modalidade volição) e inseridos na modalidade *irrealis* segundo a classificação de Givón (2001), como constatados nas orações de (1) a (7).

- (1) *quero* que ela termine os estudo dela. (J.S.R)
- (2) *Queria* agradecer por vocês que seja feliz nas suas facultade. (M.C.A.O)
- (3) que vocês seja aquelas pessoa0, inspirada por Deus nas suas estudo, na igreja, todo lugar onde cês anda0. (M.C.A.O)
- (4) Ah [rapa], ta bom, eu eu *queria* que chovesse mais né, que ta escasso de água né. (w)

- (5) Ah eu *queria* fazer, eu *queria* muito se tivesse chance, se eu fosse mais nova, eu queria fazer direito (E.S.P)
- (6) Nem só! Bem que eu *queria* que sáisse só, se sáisse só me dava chance pra me sair só, né?. (E.S.P)
- (7) *Quer*ia agradecer pur vocês que seja feliz nas suas facultade que vocês seja aquelas pessoa0, inspirada por Deus nas suas estudo, na igreja, todo lugar onde cês anda0 (M.C.A.O)

Rompendo com as regras determinísticas da gramática normativa, no que se refere ao emprego dos modos subjuntivo e indicativo, encontramos casos em que o uso de formas indicativas foram usadas em contextos em que a tradição gramatical preconiza o uso de formas subjuntivas, nos seguintes contextos:

5.2.1. Com o verbo querer na sentença matriz:

- (8) Eu *quero* agradecer a Deus e pedi a Deus, o Espírito Santo que inspira cada vez mais em vocês... (M.C.A.O)
- (9) Eu *queria* é, como é que fala é, arruma um trabaio assim que tem menos correria né que você poderia trabaiar assim sem se preocupar né, a não é muita correria né, sempre tá correndo né, e não tem outra pessoa pa entrar no seu lugar, então cê tem que ta correndo. (W)
- (10) *Quer*ia agradecer por vocês que seja feliz nas suas facultade, que vocês nunca vai ter atrapaio na suas vida, que vocês vai ser sempre felizes... (M.C.A.O)

O verbo *querer* na proposição (8) é um verbo volitivo que pode ser classificado como verbo de modalização não-implicativo²⁵ e que deveria condicionar ao emprego do subjuntivo. Nesse exemplo, o verbo projeta um escopo de modalidade deontica sobre a oração encaixada, dito de outra forma, se constitui do fato de que o alvo da intenção (o sujeito de *querer*) recai sobre outra pessoa (sobre o complemento). Observamos que apesar do verbo *querer* ser classificado como um verbo na modalidade *irrealis*, o verbo na estrutura de complementação não está no pre-

²⁵ Entende-se por verbo de modalização não-implicativo quando não implica que o evento na oração subordinada vai se concretizar.

sente do subjuntivo, ocorrendo nesse caso o uso pelo presente do indicativo.

O verbo *querer* na oração (9) é classificado na mesma categoria da oração (8) e é notável que o verbo na oração principal não condiciona o emprego do subjuntivo nas duas últimas orações encaixadas. O que ocorre é o uso de “vai” no lugar de “venham”.

5.2.2. *Ocorre a alternância entre os modos com sentenças que expressam desejo:*

- (11) tomara que Tiago consegue arrumar um emprego (E.S.P)
- (12) que vocês nunca vai te0 atrapaio na suas vida (M.C.A.O)
- (13) que vocês vai se0 sempre felizis (M.C.A.O)

As gramáticas normativas evidenciam que verbos que expressam desejo condicionam ao emprego do modo subjuntivo. Nos casos (11), (12) e (13) ficam claros indícios de variação do subjuntivo. Sentenças nas quais os informantes contrariam, no exercício da língua em uso, o prescrito pela tradição gramatical.

5.2.3. *Ocorre, também, alternância com o verbo implicativo lembrar, como nos exemplos abaixo:*

- (14) Não, que eu me *lembro* assim, não (J.S.R)
- (15) Só bola mesmo, que eu me *lembro*, só bola. (J.S.R)

Seguem outros exemplos de alternâncias entre as formas indicativas e subjuntivas:

- (16) É porque ali é a parte que o, que os pastor num pode ta acompanhando todo mundo, né? aí então ele já usa, o a célula já é pra, que aquela pessoa é treinada pá quando a pessoa tá com pobrema pá pessoa orar por aquela pessoa, e então (W)
- (17) Nem que num paga muito, mas a gente acaba gastan0o. (E.S.P)

Por outro lado, evidenciamos, também, nos dados, que a negação da sentença matriz e da encaixada foram indutoras, algumas vezes, para o emprego da forma subjuntiva como nos exemplos (18), (19), (20) que se seguem:

- (18) ...eu sô não quero que fique vagabundo (E.S.P)
- (19) Então tomara que Tiago arrume um emprego que também que não morra de trabalhar e que assim que trabalhe pá ganhar o dinherim dele. (E.S.P)
- (20) ela não queria que a gente fosse (S.J.S)

Fato que mereceu nossa atenção, também, foram as construções com os chamados verbos epistêmicos achar e acreditar. Sobre essa questão, a tradição gramatical, normalmente, registra que verbos dessa natureza contidos na oração matriz selecionam o modo indicativo na oração subordinada. Os dados mostram construções do modo indicativo em contexto de indicativo e, também, realizações no modo subjuntivo em contexto de indicativo, como representadas nos exemplos a seguir:

5.2.3.1. Modo subjuntivo em contexto de indicativo

- (21) As menina, eu acredito que seja mais de brincar de boneca, né? (J.S.R)

O verbo *acreditar*, além de se enquadrar nos verbos chamados epistêmicos, também, é classificado como verbo cognitivo. Nessa construção, evidenciada em (21), o uso do subjuntivo pode instaurar o não comprometimento do que é dito pelo falante, já que a realização do modo subjuntivo faz referência a fatos tidos como incertos. Essa construção, segundo expressa Mira Mateus (2003), pode ser realizada no modo subjuntivo, pois segundo ela afirma, isso é possível quando a subordinada é selecionada por verbos cognitivos conforme evidenciam dois exemplos citados por ela: “(i) Penso [que ele ainda esteja na faculdade a esta hora]; (ii) Imagino [que queiras tomar um duche antes do jantar].” (MIRA MATEUS et al. 2003, p. 605). Salientamos que os gramáticos, na sua maioria, não registram o afrouxamento da realização do modo subjuntivo em contexto de indicativo como ocorre na proposição (21).

5.2.3.2. Modo indicativo em contexto de indicativo

- (22) Eu já... hoje em dia... a cidade tá evoluino, né, bastante trabalho, antes era, pra pessoa conseguir um emprego era meio difiss eu acho que ela tá num, evoluino agora, né, crescen0, momento de crescimento. (J.S.R)

- (23) ... eu acho que é bom, e que ajuda bastante (J.S.R)
- (24) É acho que deve tá fazendo manutenção né? (W)
- (25) Eu acho que os da cidade são um pouco mais feliz p.3(J.S.R)
- (26) Tipo assim, você tem uma pessoa que você acha que é sua amiga, por um certo momento é, aí depois por causa de de um mal entendido a pessoa, no caso, no caso eu vou contá como foi a história... (S.J.R)
- (27) Que eu acho assim, se ela acha que, que ela deve estudar então eu incentivo, agora se ela acha que num é né? (W)

Já as construções de 22 a 27, seguem conforme prescreve a tradição gramatical. Diante das análises realizadas por nós, percebemos muitas lacunas nas gramáticas normativas para explicar o emprego do modo subjuntivo. Sobre isso, Bechara (2004) diz que o quadro teórico sobre o modo subjuntivo está longe de explicar a trama complexa do emprego desse modo no português. Salienciamos que, em nossa análise, expusemos várias situações em que foram feridos os princípios que regem o uso desse modo verbal no português. Vejamos os resultados a seguir.

No *corpus* foram detectados 15 ocorrências na realização do modo indicativo, o que equivale ao índice de 28% do uso de formas do indicativo em contexto de subjuntivo (72%) como mostra a tabela 1.

Formas
Subjuntivo 38 (72%)
Indicativo 15 (28 %)
Total 53

Tabela 1 Sobre a alternância do modo indicativo x modo subjuntivo

O uso do verbo querer (contexto *irrealis*) foi realizado de forma significativa nos dois modos, por isso trazemos esses resultados: 5 ocorrências com índice de 36% de formas indicativas em contextos de subjuntivo e 9 ocorrências de subjuntivo em contexto de subjuntivo perfazendo um total de 64%.

Em relação às variáveis sociais gênero/sexo, faixa etária e grau de escolaridade, a variação mostrou-se, nesses níveis, sem diferenças significativas, talvez, devido a pequena quantidade de informantes em análise.

6. Considerações finais

A questão central dessa pesquisa foi validar a hipótese de que as variáveis “tipo de verbo da oração matriz” e “modalidade”, estariam condicionando ao uso de formas indicativas em contextos em que a gramática preconiza o emprego de formas subjuntivas. Comprovamos nos dados analisados indícios de variação no uso da modalidade *irrealis* em um total de 28% de realizações indicativas em contextos de subjuntivo (72%).

Apesar da tradição gramatical prescrever que alguns verbos em contextos de *irrealis* condicionam ao uso do modo subjuntivo, alguns dados evidenciaram resultados conflitantes, pois indícios de *irrealis* nem sempre conduziram para o uso do modo subjuntivo na oração encaixada, mas a realizações de formas indicativas. Esses resultados confirmam que a gramática normativa não contém uma descrição consistente e capaz de explicar a variação existente entre as formas indicativas e subjuntivas no uso real da língua.

Este trabalho constitui em um estudo-piloto em que, futuramente, serão levados em conta outros tipos de condicionadores para a análise dos dados e uma quantidade maior de informantes. Por esta razão, apresentamos, aqui, apenas resultados parciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Cia, Ed. Nacional, 2010.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELLOTA, Mario Eduardo et al. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIVÓN, T. *Syntax*. Vol. 1 Amsterdam: John Bejamins, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1986.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, M^a Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. Um visão geral da gramática funcional. *Alfa*, São Paulo, n. 38, p. 109-127, 1994.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A modalidade. In: KOCH, Ingedore V. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 2002.

_____. Imprimir marcas no enunciado. Ou: a modalização na linguagem. In: _____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 151-221.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: MUS-SALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, Valéria Viana. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome*

voçê. 2008. – Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de e, aí, daí, e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo funcionalista*. 2003. – Tese (doutorado). UFSC, Florianópolis.

_____. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar*. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013, p. 27-48. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1312/1162>>.

WEINREICH, Uriel; LABV, Willian; Herzog, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

A MOTIVAÇÃO RELATIVA NA LIBRAS

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

Segundo Saussure, língua é um sistema de signos constituído arbitrariamente por convenções sociais, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. O linguista também explica que, na língua, apenas uma parte dos signos é radicalmente arbitrária, pois há também os signos relativamente motivados. No caso da língua de sinais brasileira (libras), apesar de ser esta a língua natural da comunidade surda, a mesma teve seu *status* linguístico oficializado apenas em 2002 e, até os dias de hoje, ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que a reduzem a simples gestos aleatórios ou a comparam com a mímica. Levando em conta essas considerações, o presente trabalho visa abordar questões ligadas à descrição da libras, pesquisando de que forma o conceito de motivação relativa de Saussure está presente nessa língua. A partir da análise do tema em questão e da pesquisa sobre a motivação relativa da libras, esperamos que, além da descrição da língua brasileira de sinais, sejam discutidas questões que desconstruam preconceitos em relação à língua.

Palavras-chave: Motivação. Libras. Língua brasileira de sinais. Saussure

1. Introdução

Segundo Saussure, língua é um sistema de signos constituído arbitrariamente por convenções sociais, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. O linguista também explica que, na língua, apenas uma parte dos signos é radicalmente arbitrária, pois há também os signos relativamente motivados.

No caso da língua de sinais brasileira (libras), apesar dessa ser a língua natural da comunidade surda, a mesma teve seu *status* linguístico oficializado apenas em 2002 e, até os dias de hoje, ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que reduzem essa língua a simples gestos aleatórios ou a comparam com a mímica.

Levando em conta essas considerações, o presente trabalho visa abordar questões ligadas à descrição da libras, pesquisando de que forma o conceito de motivação relativa de Saussure está presente nessa língua.

A partir da análise do tema em questão e da pesquisa sobre a motivação relativa da libras, esperamos que, além da descrição da língua brasileira de sinais, sejam discutidas questões que desconstruam preconceitos em relação à língua.

2. A diferença entre língua e linguagem

Saussure (2006) explica que a língua é uma parte determinada e essencial da linguagem. Além disso, a primeira é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Já a segunda é multiforme, heteróclita e pode ser estudada por diferentes disciplinas, como a psicologia, antropologia, gramática normativa, filologia etc. Para ilustrar a diferença entre língua e linguagem, podemos destacar o exemplo citado por Sueli Fernandes (2007):

Geralmente, por não se apropriarem da oralidade, há uma tendência entre pessoas surdas em realizar atos de comunicação utilizando gestos, mímicas, apontações e, até mesmo, dramatizações para serem entendidos. Aos olhos leigos, toda essa gestualidade corresponde à língua de sinais, mas ela apenas, mas ela apenas constitui formas de expressões da linguagem não-verbal. (FERNANDES, 2007, p. 4)

Nesse exemplo, podemos perceber que há uma diferença entre a linguagem, feita por meio da mímica e apontações, e a língua de sinais. Isso porque, enquanto a mímica é mais detalhada e varia de acordo com o indivíduo que a executa, na língua de sinais, permanece apenas o sinal convencionalizado pelo grupo de falantes. De acordo com Gesser (2009) “A pantomima (mímica) quer fazer com que você veja o objeto, enquanto o sinal quer que você veja o símbolo convencionalizado para esse objeto” (GESSER, 2009, p. 20).



Fig. 1. Fonte: GESSER, 2009, p. 21

Logo, podemos concluir que língua, na visão saussuriana, é um sistema de natureza homogênea, pois “constitui-se num sistema de signos

onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, 2006, p. 23). Além disso, pode ser vista como um sistema criado a partir de uma convenção entre seus usuários, no caso, a comunidade surda.

3. *A arbitrariedade na libras*

Na visão saussuriana, uma unidade linguística, chamada também de signo, é formada de duas partes: um conceito, que ele chamará de “significado”, e uma imagem acústica²⁶, que será denominada de “significante”. Além disso, para o linguista, a relação entre essas duas partes é arbitrária²⁷. Como ele explica:

Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa a qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes. (SAUSSURE, 2006, p. 80)

Logo, a ideia de arbitrariedade da língua se relaciona com a ideia de convenção: a palavra “mesa” na língua portuguesa, por exemplo, é arbitrária, pois só recebe esse nome devido a uma convenção que estabelece esse conceito e não porque há uma relação entre o som da palavra e o objeto que ela designa.

No caso da libras, um exemplo que podemos citar é o sinal do substantivo “mulher”. Este não tem seus constituintes influenciados pela imagem do objeto ao qual ele se refere. Isso mostra que, mesmo a libras sendo uma língua de forte motivação icônica, alguns dos seus sinais são arbitrários.

²⁶ Em relação à ideia de imagem acústica, é importante lembrar que esse conceito não se relaciona com o som material, pois, como explica Saussure (1916), “esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a impressão que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 1916, p. 80)

²⁷ Segundo Saussure, a palavra *arbitrário* “não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.



Fig. 2. Fonte: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>.

Outros exemplos que também podem ser citados são alguns verbos, como “ter” e “querer”. Nesses casos, seus sentidos foram estabelecidos a partir de conceitos convencionais criados e não porque seus significantes nos dão “pistas” ou têm alguma relação direta com seus sentidos.

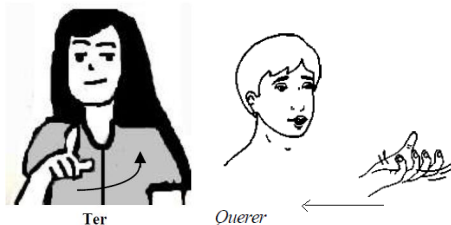


Fig. 3. Fontes: Teixeira & Leitão, 2013, p. 36 e Salles, 2004, p. 93

4. A motivação relativa na libras

Apesar de afirmar o conceito de arbitrariedade, Saussure também assume que, na língua, apenas uma parte dos signos é radicalmente arbitrária, pois há também os signos relativamente motivados. De acordo com o linguista:

Assim, vinte é imotivado, mas dezenove não é no mesmo grau, porque evoca os termos dos quais se compõe e outros que lhe estão associados, por exemplo, dez, nove, vinte e nove, dezoito, setenta etc.; tomados separadamente, dez e nove estão nas mesmas condições que vinte, mas dezenove apresenta um caso de motivação relativa. O mesmo acontece com pereira, que lembra a palavra simples pêra e cujo sufixo –eira faz pensar em cerejeira, macieira etc.; nada de semelhante ocorre com freixo, eucalipto etc. (SAUSSURE, 2006, p. 152)

Trabalhando com os exemplos da libras acima, ainda que o substantivo “mulher” seja arbitrário, os substantivos “menina” e “costureira”

são relativamente motivados, como mostra a figura abaixo:



Fig. 4. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>.



Fig. 5. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>.

Assim, exemplos acima apresentam motivação relativa, já que o sinal “menina” é formado pela estrutura: sinal de “mulher” + sinal de “pequeno” e “costureira” é formado a partir do sinal de “mulher” + o sinal “costurar”.

Temos também o caso da negação dos verbos “ter” e “querer”. Ainda que eles sejam arbitrários, quando os utilizamos em sentenças negativas, eles se tornam o que podemos considerar sintagmas relativamente motivados, como mostra a figura abaixo:

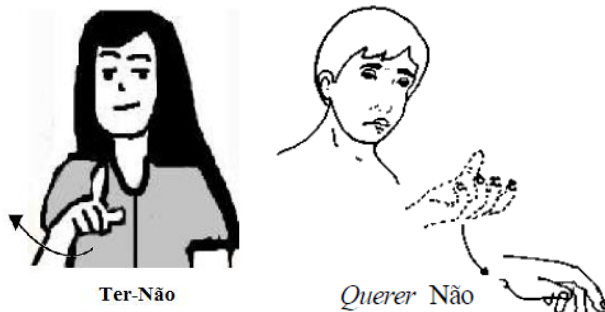


Fig. 6. Fontes: Teixeira & Leitão, p. 36 e Salles, 2004, p. 93

Isso ocorre porque, na libras, a negação, em alguns casos, é incorporada ao verbo e, por isso, as expressões “ter-não” ou “querer-não” são constituídas a partir de outros termos que lhe estão associados. Assim, elas apresentam motivação relativa, já que a negação desses verbos é formada pela estrutura: sinal do verbo + a negação associada à raiz, alterando o parâmetro movimento do sinal, que se direciona para o lado contrário ao da base na conclusão do sinal e caracteriza a negação incorporada.

Por fim, em relação à motivação de um signo, como os exemplos das palavras *dezenove* e *pereira*, trabalhados por Saussure, vale lembrar que essa motivação nas línguas orais não é nunca absoluta, pois “não somente os elementos de um signo motivado são arbitrários (cf. dez e nove em *dezenove*) como também o valor do termo total jamais iguala a soma dos valores das partes; *per x eira* não é igual a *per + eira*” (SAUSSURE, 2006, p. 153).

5. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo trabalhar questões relacionadas à motivação relativa na libras, conceito proposto por Saussure. A partir da análise do tema em questão, além da descrição da língua brasileira de sinais, foram discutidas questões que justificam o status linguístico da libras e desconstróem preconceitos em relação à língua.

Apesar de inúmeras lutas e séculos de opressão, podemos observar progressos significativos no que diz respeito à comunidade surda, como a oficialização da libras, o direito do surdo de ter um intérprete nas instituições educacionais, a obrigatoriedade da inclusão do ensino de libras

nas áreas de licenciatura no ensino superior para surdos etc. No entanto, para que a libras seja realmente reconhecida como língua, é necessário, além da implementação de políticas públicas, estudos que descrevam suas singularidades e que desconstruam estereótipos equivocados.

Eliminar o preconceito e reducionismos da sociedade é um caminho difícil, mas mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real inclusão. Além disso, são necessárias modificações de modo que as especificidades da comunidade surda sejam atendidas e, principalmente, sua singularidade linguística respeitada. É preciso que seja desenvolvida uma visão crítica em relação ao contexto social atual, direcionando o olhar para os surdos e criando a consciência de que essa comunidade é composta por integrantes ativos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 7 Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

DECHANDT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M.(Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Grupos de estudos por área*. Curitiba, 2007.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. *Manual de linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

_____. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Uma breve retrospectiva da educação de surdos no Brasil (II). Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. In: _____. *Libras em contexto: curso básico do estudante cursista*. Brasília: SEESP, 2001.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; LEITÃO, Catarina Modesto de Carvalho. Flexão verbal em libras e em língua portuguesa: análise contrastiva. *Revista Philologus*, Ano 19, Nº 55, p. 31-43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/55/003.pdf>>.

**A PASSIVA PRONOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
UMA AVALIAÇÃO²⁸**

Jilvan Evangelista da Silva (UFBA)

jilvantnt@hotmail.com

Edivalda Alves Araújo (UFBA)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os processos sintáticos que provocaram a mudança da passiva pronominal, transformando-a em uma construção média. A passiva pronominal é uma construção da língua portuguesa, que se constitui de um verbo transitivo acusativo, o pronome clítico *se* e um sintagma nominal (argumento interno) à direita do verbo. Tal construção, entretanto, está passando por mudanças sintáticas significativas, a ponto de se tornar outro tipo de construção, em função de perder o *se* juntamente com o deslocamento do sintagma nominal para a esquerda.

Palavras-chave: Sintaxe. Passiva pronominal. Construção média.

1. Introdução

A passiva pronominal caracteriza-se pela presença de um verbo transitivo direto, acompanhado de um pronome clítico *se* e um sintagma nominal (argumento interno), conforme exemplificação em (1) e (2):

(1) Aluga-se carro.

(2) Pintam-se apartamentos.

Nesse tipo de passiva, o sintagma nominal que aparece à direita é considerado, sintaticamente, o sujeito, visto que concorda com o verbo, conforme se pode ver em (2).

Esse tipo de passiva, conforme indica Nunes (1991), está desaparecendo da língua, sendo, aos poucos, substituído pela construção indeterminada, em que o argumento interno deixa de ser considerado sujeito e, portanto, não desencadeia concordância com o verbo, derivando construções como em (3):

(3) Pinta-se apartamentos.

²⁸ Pesquisa desenvolvida na Iniciação Científica da UFBA, dentro do grupo de pesquisa Sintaxe Histórica do Português, vinculado ao PROHPOR, sob a orientação da Profa. Dra. Edivalda Araújo.

Ao lado dessa mudança, outra vem ocorrendo, gerando uma passiva intermediária, do tipo construção média, conforme classificação de Inês Duarte (2003), visto que o pronome *se* não é mais realizado e o sintagma nominal (argumento interno) passa para a esquerda do verbo.

Com base nesse tipo de realização, levanta-se a hipótese de que a passiva pronominal, devido à interferência das construções de tópico no português brasileiro, está passando por uma reanálise. A partir daí, destacaram-se como objeto de análise as produções orais espontâneas ou dados de Internet para se verificar a ocorrência dessa nova construção.

Para o desenvolvimento da análise de tais construções, recorre-se às seguintes abordagens teóricas: Said Ali (2008); Brisolara & Tasso (2008); Inês Duarte (2003); Lima (2006); Nunes (1991).

Este trabalho encontra-se assim organizado: na segunda seção, apresenta-se uma breve retrospectiva do estabelecimento na passiva no português; na terceira, detém-se na explicação sobre a passiva pronominal; na quarta, explica-se a construção média; na quinta, analisa-se a mudança que está atingindo a passiva pronominal; e, na sexta, traz-se uma breve conclusão.

2. Passiva: uma retrospectiva

A passiva, que era flexionada no latim, como: *legitur* “foi lido”, não passou para o português. Esta língua, além da passiva analítica (em (4)), desenvolveu a passiva pronominal com *se*, significando, inicialmente, “o objeto por si só faz alguma coisa”, como o mostra Said Ali (2010), em (5):

(4) Os livros foram lidos.

(5) Os anéis se vendem.

As construções de outrora eram realizadas com verbos transitivos e o sintagma nominal (argumento interno) antecedendo o verbo, sem a realização do argumento externo e com a presença do clítico *se*. A mudança na ordem, entretanto, provocou a distinção semântica, criando-se a reflexiva ao lado da passiva pronominal. Desse modo, a ordem do sintagma nominal passou a indicar o tipo de construção: se passiva ou reflexiva, conforme os exemplos em (6) e (7):

(6) Os alunos se respeitam. (reflexiva)

(7) Respeitam-se os alunos. (passiva)

A distinção sintática entre (6) e (7) levou a uma distinção semântica, principalmente com o sintagma nominal com traço [+ humano].

Dessa forma, têm-se as seguintes leituras: em (6), com o SN à esquerda do verbo, *os alunos* e *se* são correferenciais, partilhando os mesmos traços semânticos, o que leva a uma construção reflexiva; ou seja, a ideia é de que os próprios alunos se respeitam. Porém, ao analisarmos (7), encontramos uma passiva pronominal, visto que o SN (argumento interno) está à direita do verbo, embora apresentando concordância com ele, o clítico *-se* está anteposto ao SN e não há correferencialidade entre eles. A ideia, em (7), é de que alguém respeita os alunos. Desse modo, entende-se que a posição do argumento interno vai provocar uma interferência semântica, promovendo construções diferentes.

Com o sintagma nominal sem o traço [+humano], as construções com verbo transitivo mais o pronome clítico *se* sofreram um direcionamento para a ordem VS, passando a ser agramatical a ordem SV:

(8) Lavam-se carros.

(9) *Carros se lavam.

porque a ideia é que, em (9), é *o carro* que está desenvolvendo a ação do verbo. De acordo com Said Ali (2010), devido à interferência semântica, a construção em (9) começou a ser descartada na língua, o que propiciou o desenvolvimento da passiva pronominal, fixando o SN posposto ao verbo.

Said Ali (2010) demonstra que a passiva pronominal surge relacionada ao artifício da linguagem para suprimir o agente da ação, ou seja, quando os vendedores queriam repassar suas mercadorias, mas não queriam ser identificados, utilizavam construções “impessoais” ou “não agentivas”, conforme a seguinte explicação:

Ações praticadas por seres humanos não podiam ser enunciadas pela linguagem sem a indicação do agente. Quando, porém, o agente humano era desconhecido ou não convinha mencioná-lo, a linguagem servia-se deste expediente: personalizava o objeto se era ente inanimado, e fingia-o a praticar a ação sobre si mesmo. Certa mercadoria, por exemplo, devia ser vendida, ignorando-se o vendedor; dizia-se simplesmente: tal mercadoria vende-se a si própria. [SAID ALI, 2010, p. 109]

A exemplificação desse tipo de leitura pode ser entendida na construção (8):

(8) O anel vende-se [a si próprio].

Ou seja, não é exposto quem vende a mercadoria, pois, neste caso, a ideia era de que o objeto vendia a si próprio. Pode-se ver também que havia uma ideia reflexiva, mas, com o passar do tempo, a correferencialidade, ou seja, a ligação referencial entre objeto e o pronome se perde e o argumento interno volta para a posição à direita do verbo: *vende-se o anel*, mas a função sintática de *anel*, sob a ótica tradicional, continua sendo a de sujeito. Na perspectiva do falante, o *se* é apenas um marcador de ausência de argumento externo, sem ligação com o argumento interno.

3. *Passiva pronominal*

O português dispõe da passiva pronominal e da construção média. A primeira é uma construção morfossintática que permite o apagamento do argumento externo, seleciona um pronome apassivador e um argumento interno, como no exemplo abaixo:

(9) Vendem-se apartamentos.

Como se pode verificar, o sintagma nominal – *apartamentos* –, apesar de ser o argumento interno, funciona como sujeito da frase, o verbo é transitivo acusativo e ocorre a presença do clítico. O argumento interno, sujeito da frase, deve concordar com o verbo, visto que o sintagma nominal precisa receber algum caso sintático. Ou seja, em função de o verbo estar impossibilitado de atribuir caso acusativo, o sintagma nominal precisa receber o caso nominativo, o que lhe transforma no sujeito da oração.

Caso não ocorra a concordância, está-se diante de outro tipo de construção: a de indeterminação do sujeito (cf. NUNES, 1991). Tal construção apresenta semelhanças com a passiva pronominal, porém não há concordância entre o verbo e seu argumento interno, recebendo este o caso acusativo.

A passiva pronominal continua sendo utilizada no português europeu em contextos variados, porém, no Brasil, esse tipo de passiva está restrito a alguns contextos, pois a mesma passou a ser uma forma cristalizada, encontrada, de modo geral, em determinados locais para divulgar um tipo de venda ou serviço, dentre outros. Para Nunes (1991, p. 36), a sobrevivência da passiva pronominal no português brasileiro se deve à tradição gramatical:

As construções com *se* apassivador devem sua sobrevivência na modalidade escrita culta do português brasileiro à renitência da gramática tradicional, que se pauta pela norma europeia. A concordância em construções com *se* no atual estágio do português do Brasil reflete mais um fenômeno de monitoração [...] (p. 36)

O que se observa no português brasileiro é o uso cada vez menos frequente da passiva pronominal, porque a construção indeterminada, segundo Nunes (1991), passa a substituir tal tipo de passiva. Essa baixa frequência aponta para a preferência do português europeu em utilizar a passiva pronominal e do português brasileiro em preferir a construção indeterminada, como no exemplo abaixo:

(10) Vende-se carros.

Em (10), o sintagma nominal recebe caso acusativo, por ser um complemento direto, e há um pronome nulo referencial em *Spec, IP*, que é indeterminado pelo clítico *se* (cf. NUNES, 1991). Além disso, o argumento interno não concorda com o verbo e o *se* não é um pronome apassivador como em (1), mas sim indeterminador como em (10). Ao fazer uso desse tipo de construção, o falante não identifica o sintagma nominal à direita do verbo como o sujeito da oração, mas sim como o complemento do verbo.

Ao fazermos tal afirmação, não podemos deixar de apontar que o fator concordância nessas construções é algo a ser questionado no que diz respeito ao português do Brasil. É fato que tanto a construção em (9) quanto a construção em (10) possam ser do mesmo tipo sintático; ou ainda esta última ser ou passiva pronominal ou indeterminação do sujeito. Sendo o português brasileiro uma língua de concordância fraca, é possível que o falante não estabeleça concordância do sujeito com o verbo e, ainda assim, a frase continuar apresentando uma passiva pronominal. Nesse caso, como indica Nunes (1991), é provável que a leitura sintática das frases possa ser ambígua em relação à concordância.

4. Construção média

A construção média é uma representação flexional das línguas clássicas com a função de expressar estados de coisas que afetam o sujeito do verbo ou seus interesses (CAMACHO, 2003). Essa construção vem da língua clássica grega, que posteriormente desenvolveu as vozes ativa e passiva. No português, estas construções são bastante produtivas e os verbos que fazem parte delas continuam sendo os transitivos.

Diferentemente da passiva pronominal, o verbo da construção média é transitivo ergativo, como o próprio nome sugere, o mesmo alça seu argumento interno à esquerda do verbo, pois o argumento externo não é realizado, dessa forma o sintagma nominal precisa se deslocar para receber o caso nominativo, como no exemplo:

(11) Os copos quebram.

(12) Vendem-se flores.

Comparando (11) e (12), observa-se que as características de ambas são semelhantes, porém elas se diferenciam pela transitividade do verbo (ergativo, para as construções médias, e transitivo acusativo, para as passivas pronominais) e também pela posição do argumento interno na oração.

Segundo os estudos de Inês Duarte (2003), na língua portuguesa, alguns dos verbos transitivos também podem fazer parte das construções médias, como:

(13) As flores vendem-se *facilmente*.

(14) *As flores vendem-se.

Nessas sentenças, pode-se observar que o verbo não é ergativo, mas sim transitivo direto, porém o sintagma nominal (argumento interno) está à esquerda do verbo. Além disso, caso o advérbio seja omitido como em (14), a construção passa a ser agramatical. Isso ocorre porque a mudança na posição do argumento interno das passivas pronominais exige que o sintagma adverbial, que não pode ser orientado para o agente, seja realizado.

5. Mudança estrutural: passiva pronominal ou construção média?

A evolução da passiva pronominal é proveniente de três modificações: a) o deslocamento do SN da direita para a esquerda; b) o apagamento do *se*; e c) a exigência de um sintagma adverbial, promovendo construções do tipo:

(15) Esse carro vende fácil.

(16) A blusa limpa rápido.

Esse processo levou a uma mudança no tipo de passiva pronominal, passando esta a ser uma construção ergativa, do tipo construção mé-

dia. Acredita-se que tal mudança ocorreu devido ao alçamento do argumento interno à esquerda do verbo, talvez para a posição de tópico, o que promoveu interferência na passiva pronominal, que passa a ter a mesma disposição de elementos da construção média, mas sem o verbo ergativo.

Na produção oral popular, a passiva pronominal já apresenta mudanças sintáticas significativas, como o apagamento do clítico acusativo e o deslocamento do sintagma nominal à esquerda do verbo, conforme identificado em alguns dados no *corpus* em análise:

(17) Vendem-se quatro coisas.

(18) “A cada um minuto, quatro coisas vendem”²⁹

Ao compararmos as sentenças (17) e (18), observamos uma passiva pronominal em (17). Em (18), entretanto, a frase deixa de ser uma passiva pronominal, já que o pronome apassivador não foi realizado e o sintagma nominal foi deslocado à esquerda do verbo – características típicas das construções médias.

A partir das mudanças morfossintáticas observadas na passiva pronominal que resulta na construção em (18), verificamos que, para que construções da “nova” passiva sejam produtivas e gramaticais, são necessárias a concomitância das seguintes características: i) apagamento do clítico acusativo; ii) deslocamento do argumento interno, sintagma nominal, à esquerda do verbo; iii) o sintagma nominal deve ser [- humano]; e iv) deve ser realizado um adjunto adverbial que não seja orientado para o agente. Comparem-se as seguintes sentenças:

(19) “A cada um minuto, quatro coisas vendem”

(20) * Quatro coisas vendem.

(21) A manteiga derreteu.

Em (19) e (20), temos duas construções médias, que diferem apenas pela realização do sintagma adverbial: presente em (19), mas ausente em (20). Essa ausência provoca a agramaticalidade da sentença; ou seja, a realização do advérbio é indispensável para a gramaticalidade dessas construções. Em (21), ocorre uma construção média “normal”, a frase é gramatical, mesmo sem o sintagma adverbial. Porém, se compararmos (19) e (21), veremos que há diferença em relação ao verbo: transitivo

²⁹ Propaganda da Bomnegócio.com, veiculada na televisão.

acusativo em (19) e transitivo ergativo em (20). Tal fato nos leva à conclusão de que, quando o verbo é ergativo, não é necessária a realização do advérbio, que passa a ser obrigatória com os verbos acusativos nesse tipo de construção.

Esse tipo de mudança não é algo restrito ao Brasil, já que tais construções são realizadas também no português europeu, conforme os estudos de Inês Duarte (2003).

No Brasil, quando o pronome passivador não é realizado na construção passiva e o argumento interno é alçado à esquerda do verbo, entendemos que a perda do pronome provocou seu deslocamento e exigiu um sintagma adverbial para que a mesma se torne gramatical, e assim concebendo que essa passiva pronominal passou por mudanças sintáticas para se tornar uma construção média. No português europeu, tais construções convivem com as passivas pronominais, que também são produtivas. Os motivos sintáticos que levam à produção da mesma construção no português brasileiro e no português europeu precisam ser mais investigados.

6. Conclusão

As passivas pronominais, embora continuem sendo realizadas no português brasileiro, não é uma construção recorrente, já que a preferência é a construção indeterminada. Além disso, esse tipo de passiva está passando por mudanças sintáticas e se tornando construções médias, devido ao alçamento do argumento interno, ao apagamento do clítico *-se* e à realização do sintagma adverbial.

Os fatores que levaram a essa mudança podem ser encontrados na história de sentenças formadas pelo clítico *se*, o qual surge na língua como reflexivo; com o passar do tempo assume a função de pronome apassivador e, posteriormente, a de um pronome indeterminado. Talvez a mudança esteja no traço do verbo ou no apagamento do *se*. Essa pesquisa está em fase inicial. Com o seu avanço, espera-se encontrar mais fatores que levaram à mudança e possíveis exigências além das mencionadas neste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRISOLARA, Oscar Luiz; TASSO, Rossana Dutra. *As relações sujeito-predicado-objeto na voz média*. Disponível em:

<http://www.celsul.org.br/Encontros/08/relacoes_sujeito_predicado.pdf>.

Acesso em: 19-10-2013.

DUARTE, Inês. A família das construções inacusativas. In: MIRA MATEUS, Maria Helena et al. (Org.). *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003, p. 536-539.

LIMA, Bruno Fernandes Zenóbio de. *O percurso diacrônico das construções com o pronome se na língua portuguesa como um processo de gramaticalização*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

NUNES, Jairo. Se apassivador e Se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 20, Campinas: UNICAMP, jan./jun. 1991, p. 33-58.

SAID ALI, M. *Dificuldades da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL/Biblioteca Nacional, 2008, p. 101-119. Disponível em:

<<http://goo.gl/cKaqqg>>. Acesso em: 04-11-2013

A RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA, A PESQUISA E O ENSINO POR MEIO DO ATO DE ARGUMENTAR

Daiane dos Santos Rosendo (UNEAL)

dayanyrosendo@gmail.com

Janyellen Martins Santos (UNEAL)

jany.forever@hotmail.com

Marize Costa Santos (UNEAL)

marize.merlys@hotmail.com

Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)

mfosal@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar o estudo feito acerca do gênero dissertativo, a partir da descrição de suas particularidades estruturais e discursivas, de acordo com a sua classificação, segundo a ordem de agrupamento dentro dos diversos gêneros textuais, da apresentação de sua tipologia e da caracterização da função estrutural e social, a fim de destacar suas implicações para o ensino de língua e, principalmente, toda a problemática acerca desse gênero no âmbito da produção textual, no que diz respeito à questão dos operadores lógicos e argumentativos e os efeitos de sentido produzidos por eles. A investigação tem como referencial os estudos sobre as diferentes acepções de gramática e implicações para o ensino, a partir de Antunes (2007), as teorias acerca de gênero, tipologia e produção textual, com as contribuições de Koche, Boff e Marinello (2010), Marcuschi (2008) e Travaglia (1996 e 2007) e as teorias sobre leitura, texto e argumentação, a partir de Citelli (2003), Guimarães (1986) e Koch (1997). O *corpus* é constituído de dissertação escolar, adquirida através de atividade de produção textual aplicada em turmas de terceiros anos do ensino médio de uma escola da rede pública, que fora contemplada com as intervenções do projeto PIBID. Os resultados obtidos mostram o funcionamento dos operadores lógicos e argumentativos como principal estratégia argumentativa desse gênero, que necessita ter outros elementos, além dos formais, que devem ser levados em consideração quanto ao seu aspecto funcional e social.

Palavras-chave:

Gênero dissertativo. Operadores lógicos e argumentativos. Argumentação.

1. Introdução

O subprojeto de licenciatura em português/literatura, “Gênero e Texto: encontros metodológicos e fruições”, inserido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, busca contribuir para reflexões e ações em função de objetivos pedagógicos das categorias do texto e gênero, aliadas ao processo de letramento em língua materna, numa perspectiva interativa, entre escola da rede pública e instituição de

ensino superior.

O projeto centra-se nas categorias de gênero e texto, na modalidade oral e escrita, envolvido num diálogo entre alunos, professores, discentes das licenciaturas e coordenador do projeto. O artigo mostra as intervenções realizadas em aulas do terceiro ano do ensino médio, na Escola de Educação Básica Prof. José Quintella Cavalcanti, no qual trabalhou-se o gênero dissertação, sob a orientação da coordenadora do subprojeto PIBID, Prof^a Maria Francisca Oliveira Santos e da supervisora da sala, Prof^a Sandra Araújo, perseguiu as seguintes linhas: em primeiro lugar, tratamos da categoria tipologia textual; depois verificamos a função estrutural e a social; enfim, estudamos a produção textual e os fatos gramaticais. Em seguida, propomos uma atividade de produção textual, cujo tema para discussão foi a seca.

A execução da produção deu a origem ao *corpus* do trabalho, selecionado aleatoriamente dentre 35 dissertações produzidas. Por meio da análise do uso dos operadores lógicos e argumentativos, temos o intuito de mostrar o ponto de vista do locutor em relação ao enunciado e como se processou a argumentação no texto.

2. Gênero dissertativo: ato de argumentar

A língua exerce uma função interacionista, promove a inclusão dos indivíduos nos mais diversos contextos sócio-históricos, permitindo, assim, a comunicação. Esta, por sua vez, não se realiza por meio de palavras e frases soltas, pois toda manifestação verbal se realiza por meio de textos realizados em algum gênero, seja oral ou escrito, parafraseando os conceitos de Marcuschi. Dessa forma, produzimos textos diariamente, mas ninguém diz, por exemplo: “Recebi um texto. Mas todos dizem: Recebi uma carta, um telegrama, um e-mail; Li um anúncio, um artigo, um editorial; Dei um parecer, uma entrevista etc.” (ANTUNES, 2010, p. 46-47). Os gêneros textuais se encontram agrupados em cinco categorias: *narrar, relatar, expor, argumentar e descrever* ou *prescrever ações*.

A dissertação é um gênero textual que tem como base a construção de opinião, de maneira argumentativa, acerca de um determinado tema da atualidade. Então, o que há de importante são os argumentos apresentados, a fim de fundamentar as ideias do autor. Esse gênero possui uma heterogeneidade tipológica, pois, apesar da predominância da tipologia dissertativa, pode estar atrelada a outros gêneros que servem de su-

porte à argumentação. Em geral, utiliza-se o presente do indicativo e uma linguagem impessoal, pela abordagem de assuntos atuais que, talvez, não passam pela experiência de vida do leitor. Para garantir a coesão e a coerência, faz-se uso dos operadores argumentativos.

Em se tratando da estrutura, a dissertação se configura em: *situação-problema*, em que há a apresentação e centralização do assunto abordado; *discussão*, na qual são colocados argumentos para fundamentar a tomada de posição diante da questão; por fim, há a *solução-avaliação*, que consiste na apresentação de uma conclusão ou simplesmente uma avaliação de tudo que fora abordado. No que diz respeito às qualidades discursivas, apresentam-se as quatro a seguir: *unidade temática*, que consiste na clareza e especificidade na abordagem do tema; *objetividade*, que é a percepção das ideias abordadas; *concretude*, em que se tem a demonstração de clareza na definição de conceitos, podendo fazer uso de ilustrações e comparações para dar suporte à argumentação; e o *questionamento*, no qual se questiona sobre algo que chama a atenção do leitor e, em seguida, propõe-se uma solução ou denúncia, que é levada ao seu conhecimento.

3. Caracterização da tipologia dissertativa

Sabe-se que as situações comunicativas são diversas, então, há diferentes tipos de textos. Os tipos são modos textuais caracterizados e identificados por um modo de interlocução, que ocorre de acordo com determinadas perspectivas variadas, criando critérios para que sejam estabelecidas as tipologias diferentes. Os tipos podem ser divididos em sete tipologias: texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; texto argumentativo *scritto sensu* e argumentativo não *scritto sensu*; texto preditivo e não preditivo; texto do mundo comentado e do mundo narrado; texto lírico, épico/narrativo e dramático; texto humorístico e não humorístico; texto literário e não literário.

Na tipologia dissertativa, o objetivo é formar uma opinião de maneira progressiva. O enunciador encontra-se na perspectiva do conhecer, e se abstrai do tempo e do espaço. Já o interlocutor se caracteriza como um ser pensante, que raciocina. O tempo de enunciação desse tipo de texto é, geralmente, o presente do indicativo, que se caracteriza pelo aspecto imperfectivo, cuja “função é marcar a simultaneidade referencial das situações que aparecem no texto” (TRAVAGLIA, 2007, p. 63), e pelo as-

pecto indeterminado, em que se estabelece uma espécie de duração ilimitada das situações, produzindo um efeito tido como “verdade eterna”, ou seja, as ideias apresentadas possuem uma validade para todos os tempos.

Nos textos dissertativos, “como importam as relações entre ideias constituintes do conhecer, aparecem conectores para os mais diferentes tipos de relações” (TRAVAGLIA, 2007, p. 67). No plano discursivo, nesse tipo de texto, há a presença, mais que explícita, do *discurso da transformação*, no qual o locutor/enunciador, por meio da argumentação, busca influenciar, convencer, persuadir o interlocutor, a fim de fazê-lo crer ou realizar algo, e até mesmo agir de um dado modo. Desse modo, como afirma Guimarães (1986, *apud* TRAVAGLIA, 1996, p. 113), o locutor “procura levar o alocutário a aderir ao seu discurso” e, assim, transformá-lo em seu “cúmplice”.

4. Caracterização dos operadores lógicos e argumentativos

Ao interagirmos por meio da linguagem, temos sempre objetivos a serem alcançados, pretendemos causar certos efeitos e desencadear certos comportamentos sobre os outros. Assim, pode-se “afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo (...) procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa” (KOCH, 1997, p. 29).

Para indicar essa orientação argumentativa presente nos enunciados, faz-se uso de mecanismos denominados marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação, que são os operadores argumentativos. Eles são de extrema importância para a compreensão e produção de um texto, principalmente para os dois gêneros argumentativos, pois possibilitam a organização do texto com coerência e coesão, para a formulação de um argumento consistente e uma explicação objetiva, dando ao leitor o conhecimento necessário para um posicionamento sobre um determinado assunto.

Koch (1997), em um de seus estudos, reconhece a existência de diversos operadores argumentativos e destaca os que julga serem os mais importantes: a) operadores que mostram o argumento mais forte em uma escala: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*; b) operadores que somam argumentos em favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem, tanto como, além disso* etc.; c) operadores que indicam uma conclusão a

argumentos que foram apresentados anteriormente: *logo, portanto, por conseguinte, pois* etc.; d) operadores que promovem uma relação de comparação entre elementos para uma determinada conclusão: *mais que, menos que, tão, como, tanto quanto* etc.; e) operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes: *ou... ou, quer... quer, seja... seja* etc.; f) operadores que indicam uma justificativa ou uma explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, pois, que, já que* etc.; g) operadores que contrapõem argumentos para formar conclusões contrárias: *mas* e seus similares (*porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto* etc.) e *embora* com seus similares (*ainda que, apesar de, posto que* etc.); h) que indicam uma pressuposição: *já, ainda, agora* etc.; i) que se distribuem em escalas opostas, que indicam uma afirmação total, como no caso de *um pouco* e *quase*, ou indicam uma negação total, como no caso de *pouco* ou *apenas*.

Esses elementos têm o intuito de determinar a maneira como o que é dito é construído. Mas, apesar de serem “responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos” (KOCH, 1997, p. 39), esses elementos não têm recebido a devida importância nas aulas de língua portuguesa, já que pertencem às classes gramaticais invariáveis, como se fossem termos acessórios, alheios à construção de sentidos.

5. Análise de dissertação escolar

Neste trabalho, apresenta-se uma amostragem de dissertação (anexo), adquirida a partir de uma atividade de intervenção do projeto PIBID, feita em turmas de terceiros anos de uma escola da rede pública de ensino. As marcas de identificação foram apagadas com o objetivo de preservar a identidade do locutor. A análise da dissertação foi feita em duas modalidades: observação da estrutura desse gênero e das qualidades discursivas, e o levantamento dos operadores argumentativos presentes no texto e os efeitos de sentidos gerados sob a argumentação (tópico seguinte).

Essa dissertação escolar discute o tema da seca no Nordeste no contexto atual, como há a construção de opinião e são colocados aspectos importantes acerca do problema, logo, pertence à ordem do argumentar.

Na situação-problema, o locutor contextualiza o problema, no caso, a seca e põe em destaque o seu ponto de vista, ao afirmar que o problema não se encontra, necessariamente, no fenômeno em si, mas sim na

falta de medidas efetivas que amenizem os impactos gerados por ele.

Na discussão, que compreende o segundo e terceiro parágrafos, o locutor reafirma o seu ponto de vista, pontua os fatores que agravam o problema, mostra a quem os impactos da seca atingem, no caso os “trabalhadores do minifúndio”, e ainda faz uma alusão ao romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ao falar da questão do êxodo rural.

Na solução-avaliação, o estudante retoma tudo o que fora dito nos parágrafos iniciais, conclui que não há, de fato, solução para o fenômeno da seca, mas que há solução para acabar com suas consequências, pontuando algumas alternativas para resolução do problema.

No gênero analisado, utiliza-se uma linguagem habitual, acessível ao leitor comum, mas que segue o padrão culto da língua. Nota-se a presença de todas as qualidades discursivas. Aparece a unidade temática, pois o aluno mostra de forma clara a questão abordada, não se desvia do tema. Há a objetividade, já que há uma análise precisa do tema proposto. A concretude está nas explicações e justificativas apresentadas e na pontuação dos fatores agravantes do problema e das possíveis soluções. O questionamento está presente na proporção em que o locutor aborda um problema ainda tão presente na realidade do nordestino, cuja solução parece alcançável, aos olhos do aluno, tanto que ele lança uma solução que julga ser aceita e compartilhada pelo leitor.

6. Mapeamento das marcas argumentativas da dissertação

Na análise do referido *corpus* (Anexo), percebeu-se o constante uso dos operadores argumentativos. A partir dos fragmentos do texto, listados a seguir, se pôde fazer os devidos estudos.

Fragmento a):

A seca, fenômeno climático periódico, só representa um problema *porque* não são adotadas soluções definitivas, que deem ao pequeno agricultor condições de passar por ela sem ser afetado (...).

O locutor escreve uma sequência coerente, dando uma explicação da causa do problema por meio do articulador *porque* bem posicionado, informando, assim, ao leitor as ideias necessárias para um posicionamento da problemática, *a seca*.

Com isso, o locutor mostra as amarrações das sequências na cons-

trução no decorrer da produção; em outros trechos também foram usados outros tipos de operadores, como:

Fragmento b):

(...) o nordeste não precisa de medidas emergenciais, *mas* sim de amparo efetivo e seguro de transparência nos acordos.

Na sequência acima, há o uso de dois operadores com sentidos diferentes: o primeiro, *mas* expressa uma relação de oposição à oração anterior, o locutor mostra-se adverso à solução dada anteriormente; o segundo *e*, já estabelece um acréscimo de ideias equivalentes a anterior.

No próximo trecho, deparamo-nos com mais operadores com efeitos de sentido diferentes.

Fragmento c):

(...) *Quando* parceiros e trabalhadores do minifúndio são surpreendidos pela seca (...).

Tem-se o conectivo *quando*, que expressa uma circunstância de tempo em relação ao fato mencionado, nesse caso, se refere ao período em que os trabalhadores são surpreendidos pela seca; e o conectivo *e*, que estabelece a função explicada anteriormente, a de soma. Continuamos a análise das próximas sequências.

Fragmento d):

[...] Para seca não existe solução, *pois* trata-se de um fenômeno natural. *Porém*, para cessar consequências, ações como reformas agrárias (...).

Têm-se, novamente, dois operadores com sentidos distintos: *pois* propõe uma explicação à sentença anterior; *porém*, mais uma adversativa, que estabelece um contraste com a oração anterior. Com isso, o locutor dá uma afirmação e depois mostra possíveis soluções que vão de contraste com a informação anterior.

Depois dessas análises, podemos constatar a grande importância dos operadores lógicos e argumentativos, “uma vez que estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou partes de um texto.” (KOCHE, BOFF, MARINELLO 2010, p. 103).

7. Considerações finais

No estudo feito, acerca do gênero dissertativo sob o caráter metodológico interativo proposto pelo projeto PIBID/UNEAL, observamos certa facilidade no desenvolvimento desse tipo de texto por parte dos alunos, pelo fato de terem recebido informações acerca do tema tratado na atividade de produção textual proposta em sala, no caso, a problemática da seca, e também pela intertextualidade desenvolvida por eles acerca do texto de apoio. Assim, constatou-se um entendimento das categorias de vias de acesso ao sentido: operadores lógicos e argumentativos.

As produções dos discentes permitiram ainda observar que a argumentação se utiliza através dos recursos que a língua oferece, por meio da materialização linguística, ou seja, faz uso dos mais diversos operadores argumentativos, que possibilitam a organização do texto com coerência e coesão, influenciando, dessa forma, na leitura e escrita do aluno, construindo, assim, um melhor leitor e produtor de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Tipologia textual e o ensino da produção textual. In: XI Encontro Nacional de Professores de Português. Natal. *Anais do XI Encontro Nacional de Professores de Português*. Natal: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1996, p. 103-117.

_____. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies* (artigo científico). Alfa, São Paulo, 2007, 51 (1): 39-79.

Anexo

Redação

A seca, fenômeno climático periódico, só representa um problema porque não são adotadas medidas definitivas, que deem ao pequeno agricultor condições de passar por ela sem ser afetado. Isso se compreende com medidas de beneficiamento ao semiárido.

O problema não é a seca, ela sempre aconteceu e continuará acontecendo, o agravante da situação é a falta da distribuição de água, a má utilização de água, com o uso de queimadas por desorientação, e aliado a isso, está o fato de que grandes latifundiários se beneficiam dos investimentos e créditos concedidos, aplicando em outros setores que não o agrícola. Ou seja, o Nordeste não precisa de medidas emergenciais, mas sim de amparo efetivo, seguro e transparente nos acordos.

Os resultados da seca atingem os mais vulneráveis à ela, os que não estão preparados para enfrentar o atraso da precipitação das chuvas. Quando pequenos e trabalhadores de minifúndio são surpreendidos pela seca, são atingidos pela fome, miséria, destruição, e por conta dessa condição desumana, se veem obrigados a sair de sua região à procura de meios de sobrevivência, iniciam o êxodo rural.

Para seca não existe solução, pois trata-se de um fenômeno natural. Porém, para combater suas consequências, ações como a reforma agrária, uma política de irrigação adaptada à realidade nordestina, concessão das práticas de exploração de

sele

A TEORIA *QUEER* NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)

eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

A escola, assim como a sociedade ocidental, é marcada por uma cultura masculinista e falocêntrica cujo objetivo é moldar subjetividades e comportamentos (BOURDIEU, 2003; BUTLER, 2003). Desse modo, a prática pedagógica, o currículo escolar e o material didático disseminam um ideal viril, heterossexual e homofóbico, que acaba por marginalizar os sujeitos que não se conformam com o modelo da sexualidade considerada normal (BUTLER, 2003; JUNQUEIRA, 2009, 2012; LEONÇO; DINIZ, 2009). A homofobia, de acordo com Borrillo (2009), caracteriza-se pela rejeição da homossexualidade e constitui um instrumento de opressão dos sujeitos que adotam essa sexualidade na sua vida. Assim, o destino final dos sujeitos homossexuais é o "armário" ou a abjeção (BUTLER, 2003). Segundo Castro, Abramovay e Silva, (2004), a homofobia é (re)produzida através da linguagem que é capaz de marginalizar ou legitimar identidades de acordo com uma ideologia masculina dominante. Isto posto, esta aula visa capacitar professores de línguas para problematizar as sexualidades homossexuais. De fato, como afirma Moita Lopes (2002) a sala de aula de línguas constitui um *locus* privilegiado na abordagem dessas questões, pois nela identidades e significados são negociados nas práticas discursivas nas quais os sujeitos se engajam. A fim de atingir tal objetivo, a aula terá como fundamentação teórica a teoria *queer* que busca compreender as categorias de gênero e sexualidade a partir de uma nova perspectiva, recusando, dessa forma, a visão naturalizada e essencializada com a qual essas categorias são encaradas (LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012). Desse modo, conceitos como matriz heterossexual, heterossexualidade compulsória e performatividade de gênero serão analisados com o intuito de fornecer subsídios para que os docentes possam problematizar as diferenças em relação à sexualidade de maneira consciente responsável (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2012).

Palavras-chave: Teoria *Queer*. Ensino de língua. Gênero. Sexualidade.

1. Introdução

A escola, assim como a sociedade, é marcada por uma cultura falocêntrica de dominação masculina (BOURDIEU, 2003) cujo objetivo é moldar comportamentos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009). Assim, a prática pedagógica dissemina um ideal viril, heterossexual e homofóbico, demarcando e vigiando os limites entre o masculino/feminino e heterossexual/homossexual (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2004).

No espaço escolar, os discursos, contidos no livro didático e no currículo, (re)produzem a homofobia, entendida como negação do feminino e, conseqüentemente, rejeição da homossexualidade (BORRILLO,

2009; JUNQUEIRA, 2009; LEONÇO; DINIZ, 2009). Nesse sentido, como a linguagem dissemina preconceitos e discriminações, a aula de línguas constitui um espaço privilegiado na problematização das questões de gênero e sexualidade, pois nela identidades e significados são negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002).

Isto posto, o objetivo deste estudo é investigar como os construtos da teoria *queer* podem embasar o ensino de línguas para que a homossexualidade masculina seja problematizada. Primeiramente, os pressupostos da teoria *queer* serão analisados, notadamente os conceitos de desconstrução (DERRIDA, 2004), heteronormatividade (BUTLER, 2003; MISKOLCI, 2012), heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003), gênero como ato performativo (BUTLER, 2001) e construção discursiva da sexualidade (FOUCAULT, 2001).

Em seguida, serão estudadas como as práticas pedagógicas, que englobam os atores sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, o livro didático, e o currículo escolar, abordam a sexualidade e de que forma podem disseminar ideias preconceituosas a respeito da homossexualidade (JUNQUEIRA, 2009, 2012; LEONÇO; DINIZ, 2009). Por fim, serão sugeridos meios de problematizar a homossexualidade na aula de línguas através da leitura de textos (PENNYCOOK, 2001).

2. A teoria *queer*: uma poética da desnormalização

Na contemporaneidade, as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, tornando as classificações tradicionais insuficientes para dar conta dos novos modos de subjetivação (LOURO, 2004). Desse modo, a teoria *queer*, ao propor uma nova forma de pensar as diferenças, principalmente as que dizem respeito às identidades sexuais e de gênero, questiona os binarismos que fundamentam a sociedade ocidental (DERRIDA, 2004).

Baseada no pós-estruturalismo, que enfatiza o caráter construído do significado e da cultura, a teoria *queer* busca na teoria da desconstrução (DERRIDA, 2004) e na noção de construção discursiva da sexualidade (FOUCAULT, 2001) estratégias para problematizar as categorias de gênero e sexualidade (SULLIVAN, 2003).

Segundo Derrida (2004), a desconstrução busca provocar um abalo no pensamento metafísico ocidental, que se apoia em oposições biná-

rias a fim de estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro. Com efeito, a estratégia desconstrutivista permite que se compreenda o caráter construído do significado (SULLIVAN, 2003).

O projeto desconstrutivista objetiva decompor os discursos com os quais as oposições binárias, como homem/mulher, masculino/feminino e heterossexual/homossexual, são estabelecidas, revelando suas ambiguidades, seus pressupostos e suas contradições (DERRIDA, 2004). Destarte, a desconstrução operaria no interior dos discursos sustentadores do pensamento metafísico, constituindo a melhor forma de desestabilizá-los e ampliar seus limites. Como ressalta Sullivan (2003), a perspectiva desconstrutivista "destacaria a instabilidade inerente dos termos, assim como permitiria uma análise das formas culturais historicamente específicas nas quais os termos e a relação entre eles se desenvolveu" (SULLIVAN, 2003, p. 51).

Da mesma forma que Derrida (2004) enfatiza o papel do discurso na instauração dos binarismos, Foucault (2001) afirma que a sociedade vive imersa em discursos, proferidos pelo direito, pela psiquiatria, sexologia, pedagogia, entre outros, sobre a sexualidade que acarretaram em uma multiplicação dos tipos sexuais e, por conseguinte, das "sexualidades dispartadas".

A "explosão discursiva sobre o sexo" leva Foucault (2001) a rejeitar a hipótese repressiva da era vitoriana, ressaltando que o século XIX não indicava uma proibição de falar do sexo, mas, ao contrário, houve uma vasta proliferação de discursos acerca do sexo. Assim, o autor aponta que, há mais de um século, a sociedade "fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar" (FOUCAULT, 2001, p. 14).

É nesse contexto que as práticas discursivas institucionais, ao produzir um saber sobre as "sexualidades heréticas", cria a espécie do sujeito homossexual, classificando-o como desviante, doente mental, pervertido e criminoso (FOUCAULT, 2001). Tal espécie, pois, passa a ser compreendida a partir da sua sexualidade, ou seja, "nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas" (FOUCAULT, 2001, p. 43).

Para Foucault (2001), a "colocação do sexo em discurso", e sua íntima relação com o regime poder/saber, permitiu um maior controle dos corpos e dos prazeres, pois "não há saber sem uma prática discursiva

definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008, p. 205), além de ser o discurso veículo e instrumento do poder (FOUCAULT, 2002).

Assim como Foucault (2001) destaca o caráter construído da sexualidade, Butler (2001, 2003) recusa a visão naturalizada e essencializada com a qual o gênero é compreendido. Segundo Butler (2003), o sexo e o gênero são cultural e historicamente construídos e, consequentemente, aprendidos (BEAUVOIR *apud* BUTLER, 2003). Desse modo, a diferença entre os gêneros é instaurada por práticas discursivas reiteráveis (BUTLER, 2001).

Nesse sentido, Butler (2001, 2003) afirma que o gênero é performativo, sendo que, para a autora, a performatividade deve ser entendida "como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia" e não "como um ato singular ou deliberado" (BUTLER, 2001, p. 154). A performatividade consagra a matriz heterossexual, que garante a perpetuação da ideologia falocêntrica e homofóbica e é sustentada pelo discurso do dimorfismo sexual (BUTLER, 2003).

A matriz heterossexual é (re)produzida pela heteronormatividade, que refere-se ao fato de que "todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com o sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida" (MISKOLCI, 2012, p. 15). Nessa perspectiva, a heterossexualidade é imposta aos sujeitos, sendo, portanto, compulsória (BUTLER, 2003).

Na concepção Butleriana, o gênero é visto com base em uma lógica de oposições binárias que faz com que alguns sujeitos sejam relegados a um lugar abjeto na sociedade por não se conformarem com o padrão heteronormativo (BUTLER, 2003). Dessa forma, os binarismos mantêm a relação hierárquica dos gêneros, subordinando o feminino ao masculino.

3. Tornando o ensino de línguas queer

A prática pedagógica na aula de línguas centra-se no uso não só da modalidade escrita e oral da linguagem, mas também em outros modos de significação, como a imagem e o som, por exemplo (KALANTZIS; COPE, 2012). Assim, o processo de ensino/aprendizagem de línguas na contemporaneidade deve tomar como unidade básica de ensino os textos multimodais.

Conforme Moita Lopes (2002), por meio do discurso, compreendido como uma forma de ação social, os sujeitos agem sobre o mundo e sobre as pessoas. Com efeito, nas práticas discursivas, os sujeitos constroem sua identidade e a dos outros, destacando o caráter intersubjetivo do discurso. Ademais, nas interações sociais, mediadas pela linguagem, os sujeitos atribuem significado ao mundo e às suas experiências, sendo capazes de ressignificar identidades.

Como a linguagem não é neutra (DERRIDA, 1991), em toda prática discursiva umas identidades são privilegiadas e outras são silenciadas (KALANTZIS; COPE, 2012). Butler (2003), por sua vez, afirma que a linguagem é falocêntrica e, segundo Castro, Abramovay e Silva (2004), (re)produz desigualdades e preconceitos em relação aos sujeitos que subvertem as normas de gênero e sexualidade.

Como ressalta Junqueira (2012), as discriminações circulam na escola por meio de discursos presentes em toda prática pedagógica, desde o currículo até as crenças dos professores acerca da homossexualidade. Assim, a escola torna-se um lugar de opressão onde discriminações são consentidas e, de uma certa forma, incentivadas (LOURO, *apud* JUNQUEIRA, 2009).

Historicamente, a educação sempre foi um instrumento de disciplinamento e regulação, que visava a produção de sujeitos de acordo com um padrão pré-estabelecido pela ideologia dominante (JUNQUEIRA, 2009). À escola, pois, cabe vigiar os limites entre feminino e masculino e heterossexual e homossexual (BORRILLO, 2009). Desse modo, a pedagogia visa a normalização dos sujeitos para que se conformem com o padrão heterossexual (JUNQUEIRA, 2009, 2012). Nesse sentido, as normas de gênero e sexualidade centram-se na masculinidade hegemônica que é tomada como referência na construção das identidades dos sujeitos (BUTLER, 2003).

A normalização e normatização dos sujeitos levam em conta a sequência sexo/gênero/desejo na qual o sexo determina o gênero e este, por seu turno, determina o desejo (BUTLER, 2003). Então, os sujeitos que subvertem tal sequência são considerados abjetos, sendo este o caso dos homossexuais masculinos. O abjeto é, precisamente, aquele que não é considerado sujeito, pois rompe com o ideal da sexualidade dita normal.

Destarte, a educação busca produzir sujeitos ideais, isto é, masculinos, heterossexuais e avessos a qualquer traço de feminilidade (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2004). Dessa forma, a escola, através de práti-

cas pedagógicas instaura uma pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2009) e do armário (JUNQUEIRA, 2012).

A pedagogia do insulto caracteriza-se por expressões pejorativas, piadas, brincadeiras e outras formas de agressão verbal contra os sujeitos homossexuais, constituindo "poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica" (JUNQUEIRA, 2009, p. 18). Essa pedagogia permite que os estudantes aprendam a ser hostis com os sujeitos homossexuais sem nem mesmo saber o que é a homossexualidade.

Outra forma de exclusão daqueles que não se conformam com o padrão heterossexual encontra-se "na concepção de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras" (JUNQUEIRA, 2012, p. 283), instaurando, assim, uma pedagogia do armário. Segundo Sedgwick (2007), o armário é "um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas" (SEDGWICK, 2007, p. 19), tornando invisíveis aqueles que não seguem o modelo da heterossexualidade.

O currículo é, conforme Silva (2003), um "documento de identidade", o que significa que ele constrói identidades por meio dos conhecimentos considerados relevantes na formação dos sujeitos. De fato, na medida em que o currículo é sexuado, generificado e heterossexualizado, ele (re)produz uma lógica hierárquica e heteronormativa a fim de garantir a manutenção da matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012).

Louro (2004) ressalta que, além de pensar a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, a teoria *queer* "sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação" (LOURO, 2004, p. 47). Nesse sentido, um currículo *queer* romperia com a visão do conhecimento assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, acabando por instituir um currículo que estivesse centrado em como as identidades e, por conseguinte, as diferenças são construídas no interior do regime de poder/saber.

Da mesma forma que o currículo, o livro didático também dissemina preconceitos contra os sujeitos homossexuais (LEONÇO; DINIZ, 2009). O livro didático, quando faz referência à sexualidade, o faz de uma perspectiva biologizante, enfatizando o coito heterossexual com vistas à reprodução. Assim, outras expressões da sexualidade são completamente ignoradas, o que contribui na invisibilidade da homossexualidade.

Ademais, devido a crenças e convicções, os professores se calam

frente à violência homofóbica, colaborando "ativamente na reprodução de tal violência" (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 278). Segundo Miskolci (2012), como a docência não é uma atividade neutra, a noção de que a homossexualidade é um desvio, doença e, portanto, anormal perpassa toda a prática pedagógica dos docentes.

Um ensino de línguas, que se propusesse a problematizar a sexualidade homossexual, deveria enfatizar inter-relação entre linguagem, poder e ideologia (PENNYCOOK, 2001). Nessa perspectiva, a conscientização crítica da linguagem constitui uma ferramenta que permite aos alunos alunas "emanciparem-se ao desenvolver alternativas para as convenções dominantes" (CLARK, *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 96), empoderando-os a fim de que possam questionar os significados construídos.

Assim, os alunos seriam capazes de identificar nos textos quais identidades são privilegiadas em detrimento de outras e de compreender como os contextos de circulação, produção e recepção influenciam a construção do significado (PENNYCOOK, 2001). Além disso, eles conseguiriam determinar a quais interesses o texto serve e como a escolha das estruturas léxico-gramaticais podem corroborar com o significado que se pretende construir.

4. Considerações finais

Concebendo a educação como um ato performativo, ou seja, capaz de promover mudanças sociais (HOOKS, 1994), a problematização da sexualidade na escola permitiria a superação da discriminação dos sujeitos homossexuais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). A homofobia, discriminação que, muitas vezes, se traduz em violência física, moral e psicológica, perpassa todo o ambiente escolar e encontra respaldo na prática pedagógica (JUNQUEIRA, 2009, 2012).

O processo de ensino/aprendizagem de línguas centra-se no uso da linguagem, escrita, oral ou multimodal, a fim de construir significados (KALANTZIS; COPE, 2012). Possuindo uma natureza social e intersubjetiva (MOITA LOPES, 2002), o discurso produz e mantém desigualdades de todo tipo, o que acaba por marginalizar os sujeitos homossexuais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Assim, na aula de línguas, é possível desconstruir e problematizar as diferenças, desnaturalizando e desestabilizando a homofobia (JUNQUEIRA, 2009; 2012).

O ensino de línguas, pois, deve preocupar-se com a formação de

cidadãos críticos e reflexivos a fim de que possam perceber como o significado é determinado por relações hierárquicas de dominação, que são sustentadas pelo regime de poder/saber (MOITA LOPES, 2002). O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois ele precisa repensar sua prática, buscando, assim, superar crenças preconceituosas e adotar uma postura mais crítica e reflexiva (JUNQUEIRA, 2009; 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRILLO, D. Homofobia. In: LEONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M.; SILVA, H. B. da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações da ho-*

mofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R. e PELÚCIO, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidade, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

LEONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros. In: _____. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19-54, jan.-jun.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SULLIVAN, N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PARTE INTEGRANTE DA LÍNGUA

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

nattysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade tratar sobre uma das características inseridas na língua, a variação linguística. Quando analisamos a língua portuguesa, conseguimos visualizar as diferenças existentes dentro desta tanto nacionalmente quanto nos demais países lusófonos. Nossa língua materna possui a norma padrão que precisa ser conhecida pelos falantes da língua, porque é um requisito exigido pela sociedade, na vida escolar e profissional além de ser mais uma das variantes disponíveis para utilização. A variação linguística são as diversas formas de dizer uma mesma coisa, sem prejuízo de entendimento na comunicação entre os falantes da língua, ou seja, as maneiras de se dizer podem ser alteradas desde que os falantes continuem se entendendo e se comunicando. É de grande importância ter conhecimento sobre a existência da variação porque amplia e modifica a visão de mundo das pessoas em relação à língua, e evita o preconceito linguístico na sociedade.

Palavras-chaves: Linguística. Variação. Língua.

1. As concepções de língua

Começamos então pela visão de Saussure sobre a língua, ele afirmava que a língua é um sistema que considera apenas sua ordem própria, o objeto da linguística era puramente a língua.

Assim definia Saussure a língua:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] a língua, [...] é um todo por si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Os apontamentos de Saussure foram importantes para o desenvolvimento do estruturalismo, que na linguística foi construído negando a possibilidade de levar em consideração os fatores sociais da língua.

A partir da publicação do livro *Curso de Linguística Geral* organizado pelos discípulos de Saussure, começa o confronto sobre as con-

cepções de língua nos estudos linguísticos; alguns estudiosos apoiavam a teoria saussuriana totalmente, outros com algumas restrições e outros discordavam plenamente, e inseriam fatores sociais para análise da língua.

Labov foi o linguísta responsável por unir língua e sociedade, sendo que ambos são influenciados um pelo outro nos estudos sociolinguísticos.

Desta forma Labov conceitua a língua:

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 1968, p. 241).

A partir de 1970 começam a ser publicados vários trabalhos que valorizavam e propunham uma mudança na visão dos estudiosos sobre a sociolinguística com a junção de língua e sociedade.

2. As características da variação

De acordo com Tarallo (2007, p. 08) as variantes linguísticas são as várias maneiras de dizer uma coisa, sendo o contexto e o valor de verdade os mesmos. Dentro das concepções sociolinguísticas a variação é vista como uma característica da língua.

[...] a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e, sendo assim, dado o tipo de atividade que é a comunicação linguística, seria a ausência de variação no sistema o que necessitaria ser explicado. (MONTEIRO, 2000, p. 57).

As variantes de uma língua ficam sempre em movimento de concorrência uma com a outra, a disputa ocorre assim: padrão *versus* não padrão, conservadora *versus* inovadora, de prestígio *versus* estigmatizada.

O que determina a utilização e a classificação das variações são fatores sociais como: faixa etária, escolaridade, gênero etc.

A variação linguística é classificada em:

Tipo de Variação	Características
Variação diastrática	Variação de patamar social
Variação diacrônica	Variações por período de tempo
Variação diatópica	Variações por lugares ou regiões
Variação diamésica	Variação entre língua oral e língua escrita
Variação diafásica	Variação individual de cada falante da língua de acordo com o grau de monitoramento em determinada situação.

Quando nos damos conta que a língua é bem mais rica do que imaginávamos, que existem diversas variantes espalhadas nas comunidades de fala, começamos a pensar também que a variação linguística é um verdadeiro caos na língua, que não existe um sistema que possa explicar as regras dessa variação.

No entanto há solução para organizar explicar o aparente caos. Labov criou um modelo de análise capaz de sistematizar o que parece desorganizado, a sociolinguística quantitativa.

Se fizermos uma pequena pesquisa, levando em conta regiões diferentes do Brasil e encontrarmos a mesma variante, teremos a prova de que a variação possui suas regras próprias, afinal esses falantes de diversas regiões não se reuniram e por convenção decidiram usar a variante “X” ou “Y”.

Não podemos negar que se faz presente na língua, regras categóricas, as quais os falantes nativos não desrespeitam, porque se isso acontecesse poderia haver problemas de comunicação. “É óbvio, porém, que nem todos os fatos da língua estão sujeitos a variação. Existem regras gramaticais que se definem com categóricas, desde que um falante não violá-las”. (MONTEIRO, 2000, p. 58).

Outro aspecto importante em relação a variação linguística é que ela deve ser estudada não apenas por estudantes de letras, futuros professores, mas pelos alunos no ensino fundamental e médio, que estão construindo suas concepções de língua e não podem ter uma visão preconceituosa sobre a variação.

Estamos colocando a expressão “erro de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Quando estamos diante dos alunos na escola, temos grande acesso a variação linguística, os alunos já possuem uma bagagem linguística,

originária de suas famílias, vizinhos, amigos, ou seja, da comunidade em geral, e não podemos ignorar este fato.

Sob o olhar dos sociolinguístas, a variação é a motivação da investigação das pesquisas sociolinguísticas, é o que faz nossos trabalhos terem sentido, explicar o que parece inexplicável. Como nos diz Tarallo (2007, p. 83) no final de seu livro *A Pesquisa Sociolinguística*, cabe a nós investigar aquilo que varia e como a variação pode ser sistematizada.

3. Considerações finais

Através de estudos sobre a história da sociolinguística, vimos que as concepções de língua divergem de acordo com as teorias dos estudiosos, antes a língua era vista como um sistema abstrato, sem a relevância dos aspectos sociais. A teoria laboviana vem mudar radicalmente o que aos poucos se colocava pelas restrições ao estruturalismo.

Com a junção e relação entre língua e sociedade chegamos a variação linguística, que é uma característica inerente a língua, que faz dela um sistema heterogêneo porém, sistematizável.

A variação é de grande importância para os falantes da língua e para os pesquisadores, os falantes da língua precisam conhecer a ampla diversidade de variantes de sua língua tanto para estudos da gramática normativa quanto para conhecimento de mundo, social e cultura de sua nação, isso implicará na minimização do preconceito linguístico.

A importância da variação para os pesquisadores está no avanço das pesquisas e descobertas sociolinguísticas, os desafios são grandes, mas as recompensas são gratificantes, agregam valor e importância aos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAUSSURE DE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

LABOV, Willian. The Reflection of Social Processes in Linguistic Structures. In: FISHIMAN, Joshua (Ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton. 1968.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E OS QUADRINHOS

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)

leandro.alcapone@gmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente texto surge das indagações que permeiam muitas vezes de forma ríspida os profissionais que atuarão na educação infantil e anos iniciais, por se sentirem acuados quando questionados sobre o que estão apresentando como proposta de linguagem oral e escrita, tendo também a intenção de analisar o discurso envolvido nas concepções de alfabetização, letramento e o uso dos quadrinhos como fonte de pesquisa para as crianças que estão tendo um primeiro contato com a leitura e escrita. A discussão tem como objetivo justificar a intenção e proporção que as histórias em quadrinhos podem ganhar quando apresentados como instrumento de leitura e escrita, tendo em vista que muitas das histórias (livros infantis) apresentadas às crianças nem sempre têm a intenção ou necessidade de relacionar-se com outros conteúdos, ou seja, sendo a leitura apenas uma ação prazerosa. Muitas dúvidas ligadas a alfabetização e letramento ainda se mostram permanentes para os profissionais da educação, principalmente aqueles que terão a responsabilidade em apresentar para as crianças esse mundo da escrita. Vale ressaltar que esse contato com a linguagem oral e escrita poderá acontecer muito antes de uma criança ingressar em uma instituição de ensino, e que esse fato poderá ter sido ocasionado por uma história em quadrinho que se fazia presente em suas relações familiares. Apropriando-se do conhecimento de vários autores utilizados na produção desse texto, vale destacar Soares (2005 e 2009), quando enfatiza que somente os conceitos de alfabetização e letramento não bastam, pois somente o fato de ler e escrever como um simples ato mecânico não contempla o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Partindo do pressuposto de que não há necessidade em relacionar o momento de leitura com atividades de rotina, será apresentado como a alfabetização, letramento; e os quadrinhos poderão relacionar-se, porém, sem a intenção de sinalizar esse como um “método” a ser aplicado em massa ou selecionar qual história em quadrinho deve ser utilizada, mas sim apresentá-lo como uma ferramenta para o professor.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Quadrinhos. HQ

1. Introdução

O presente texto surge das indagações que permeiam muitas vezes de forma ríspida os profissionais que estão por atuar na educação infantil e anos iniciais, por sentirem-se acuados quando questionados sobre o que estão a apresentar como proposta de linguagem oral e escrita, tendo tam-

bém a intenção de analisar o discurso envolto as concepções de alfabetização, letramento e o uso dos quadrinhos como fonte de pesquisa para as crianças que estão a ter um primeiro contato com a leitura e escrita.

A discussão tem como objetivo justificar a intenção e proporção que as histórias em quadrinhos podem ganhar quando apresentados como instrumento de leitura e escrita, tendo em vista que muitas das histórias (livros infantis) apresentados para as crianças nem sempre tem a intenção ou necessidade de relacionar-se com outros conteúdos, ou seja, sendo a leitura apenas uma ação prazerosa.

Muitas dúvidas ligadas a alfabetização e letramento ainda se mostram permanentes para os profissionais da educação, principalmente aqueles que terão a responsabilidade em apresentar para as crianças esse mundo da escrita.

Vale ressaltar que esse contato com a linguagem oral e escrita poderá acontecer muito antes de uma criança ingressar em uma instituição de ensino, e que esse fato poderá ter sido ocasionado por uma história em quadrinho que se fazia presente em suas relações familiares.

Apropriando-se do conhecimento de vários autores utilizados na produção desse texto, vale destacar Soares (2005 e 2009), quando enfatiza que somente os conceitos de alfabetização e letramento não bastam, pois somente o fato de ler e escrever como um simples ato mecânico não contempla o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Partindo do pressuposto de que não há necessidade em relacionar o momento de leitura com atividades de rotina, será apresentado como a alfabetização, letramento e os quadrinhos poderão relacionar-se, porém, sem a intenção de sinalizar esse como um “método” a ser aplicado em massa ou selecionar qual história em quadrinho a ser utilizada, mas sim apresentá-lo como uma ferramenta para o professor.

O presente artigo tem a intenção não somente de apresentar as definições de alfabetização e letramento, mas ir de encontro com a abordagem dos quadrinhos, ou seja, como ambos as temáticas podem relacionar-se e permitir uma vasta gama de conhecimentos, porém, sem a intenção de determinar como metodologia de ensino, entretanto, ressignificar os conceitos já considerados estabelecidos.

Devemos levar em consideração alguns aspectos para a compreensão dos temas abordados. Os quadrinhos por exemplo, nem sempre foram interpretados de forma satisfatória para a educação, pelo contrário,

eram até considerados inapropriados para a formação do sujeito. Quando é citado o fato de alguns conceitos já estarem estabelecidos, referimo-nos de maneira a questionar a forma que a educação é interpretada e repassada para os alunos ou crianças, se levarmos em consideração todo o processo educacional, ou seja, desde a educação infantil.

É preciso compreender que para as crianças e alunos deve ser permitido não somente os conhecimentos que já estão por vezes familiarizados, mas apresentar-lhes inúmeros outros conhecimentos, ou seja, limitar o aprendizado dos mesmos é dizer não ao desenvolvimento e interesses futuros, podendo até torná-los sujeitos frustrados. A forma que será trabalhada a linguagem oral e escrita é de suma importância e deve ser compreendida como tal. Para tanto, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 117), diz:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Percebemos o quão importante é o conhecimento para o desenvolvimento do sujeito e que de maneira alguma deve ser restringido, independentemente de sua faixa etária, ano etc. Se buscamos a criticidade nas crianças, alunos e escolas, não será podendo ou dizendo o que lhes é permitido aprender que iremos alcançar tal feito.

2. Alfabetização

Por muito tempo a alfabetização (tema de interesse desse estudo), fora apresentada de forma sistematizada, ou seja, primeiro apresentava-se o alfabeto e em seguida as vogais, em um momento posterior as consoantes e por último as sílabas, até chegar ao ponto da formação das palavras. Questionar esse método era o mesmo que questionar toda a estrutura da alfabetização em si, ou seja, sem generalizar, porém, era prática comum em muitas escolas. Temos como exemplo as cartilhas, essas por sua vez, continham em seu estudos, conhecimentos que de certa forma não instigavam os alunos a pensarem sobre o que estava-lhes sendo apresentado. Outro exemplo que podemos citar era o fato de que caso uma determinada letra fosse objeto de estudo, a mesma seria trabalhada com frequência,

ou seja, estaria em todas as atividades, até posteriormente partir para a próxima e repetindo assim todo esse processo.

Vale ressaltar o fato de que esse artigo não tem a intenção de afirmar como inviável os conhecimentos anteriores, ou seja, dizer que o método antes utilizado para alfabetizar não deve ser utilizado, mas ao contrário, compreender que o conhecimento é mutável e que em cada momento afirma-se como verdade. “A humanidade possui um saber acumulado durante séculos. Esse saber apresenta uma natureza dinâmica, porque está em contínua expansão e atualização, renovando-se constantemente” (HAYDT, 2006, p. 126).

Dessa forma, fica clara a ideia do não julgamento dos conhecimentos anteriores ao afirmar que não trouxeram contribuições para a educação. Mas, sim dizer que todo conhecimento considerado como verdade em determinado momento contribui, mesmo que venha posteriormente ser questionado, porém, mesmo dessa forma deve ser considerado.

Os questionamentos que podem surgir estão relacionados não necessariamente e diretamente ao método, mas sim, a quem seria aplicado, ou seja, as crianças, jovens, adultos e etc. (levando em consideração que a qualquer momento uma pessoa não alfabetizada pode apropriar-se desse conhecimento). Devemos ter em mente que todo sujeito é singular, carregando consigo seus medos, anseios, dúvidas, desejos e entre outros. Dessa forma não é cabível uniformizar as formas de ensino. Segundo Kuhlmann (2004, p. 21):

[...] A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo: de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido, perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura.

A ideia em questão é de que sendo o ser sujeito singular, não há como sistematizar a forma como irá aprender. Não há garantias de que todos os seres aprenderão de forma similar e que permanecer nessa sistematização é arriscar que alguns até poderão aprender, no entanto, tantos outros poderão seguir com dificuldades e podendo até permanecer com traumas futuros devido a forma como lhe foi oferecido o conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não está sendo oferecido, mas sim imposto.

Como citado anteriormente ao afirmar que a forma como a escola impunha o conhecimento ao aluno hoje não pode mais ser considerada cabível, é pelo fato de que as necessidades da sociedade de hoje são outras. Hoje, buscamos e acreditamos numa educação crítica, entretanto, para alcançar esse feito tornam-se necessárias outras formas de ensinar e será na escola que esse feito poderá ocorrer. De acordo com Kramer (1993, p. 13):

[...] a escola não modifica a sociedade, mas pode contribuir para a mudança se desempenhar o seu papel de ensinar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. A esse posicionamento político, aliamos o reconhecimento de que as crianças são pessoas que se desenvolvem psicologicamente, apresentando características próprias, no decorrer do seu desenvolvimento, do ponto de vista linguístico, socioafetivo, lógico-matemático e psicomotor. Consideramos, ainda, que no processo de desenvolvimento há influências marcantes do seu meio socioeconômico e cultural, e que podem ser identificadas na medida em que se percebe a diversidade cultural que caracteriza nosso contexto social e, portanto, que existe em nossas escolas.

Podemos enfatizar então que não basta somente ensinar, mas sim, fazer com que realmente o aluno consiga compreender o que está a ser oferecido. Mas somente irá apropriar-se do conhecimento se esse for por sua vez lhe for oferecido e não imposto.

Com a alfabetização não deve ser diferente. O sujeito não deve ser somente alfabetizado para simplesmente apropriar-se da leitura e escrita sem realmente compreender as ferramentas que estão em suas mãos.

É comum vermos projetos que estimulem ao alcance acelerado da alfabetização, sem a preocupação com o sujeito, mas somente com a intenção de alcançar índices. Aprenderá a ler e escrever, mas não saberá o uso do mesmo. Aprenderá a reconhecer letras e números, poderá exercer várias funções sociais, mas não aprenderá somente com a alfabetização acelerada a criticidade dos fatos.

Se formos discutir de forma simples o conceito de alfabetização, chegaremos a conclusão de que trata-se do ato de codificação e decodificação, ou seja, escrever e ler. Para Tfouni (2002, p. 09):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Com os fatos apresentados, é possível a percepção de que o momento é oportuno para novos saberes. Sem a intenção de apresentar-se como método, mas como ferramenta de ensino, os quadrinhos podem fa-

zer parte do campo educacional e principalmente fazer parte das práticas de leitura e escrita, proporcionando não somente uma maneira diferente de aprender a ler e escrever, mas ressignificar valores ao apresentar o novo. Como dito, não há mal algum em aprender a ler e escrever começando pelo reconhecimento do alfabeto, seguindo das vogais e etc. Mas nada impede o fato de aprender por uma determinada letra ou palavra qualquer, o importante não será no decorar das palavras, mas na compreensão de seus significados.

3. Letramento

Interpretado por muitos como oposto da alfabetização, é na verdade um termo que tem não a intenção de substituir a alfabetização, mas sim, caminhar junto da mesma e permitir uma nova maneira de aprendizagem.

A intenção do letramento é justamente o uso que será feito da leitura e escrita. Anteriormente fora discutido o fato de simplesmente aprender a ler e escrever, mas não compreender seus significados, para tanto, surge o letramento revisando esse olhar de simplesmente codificar e decodificar. “[...] Desse modo, o letramento tem como objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social [...]” (SOARES, 2009, p. 21).

Devemos levar em consideração o fato de que antes de ingressar em uma instituição de ensino, a criança não deve ser interpretada como sujeito sem bagagem, ou seja, sem conhecimento algum. Na verdade a criança antes mesmo de matricular-se na escola, já possui conhecimentos que fazem parte do seu contexto social e cultural e que muitas vezes não é valorizado.

O contato com a leitura e escrita poderá ocorrer muito antes de sua participação nas instituições educacionais. Dependendo de seu contexto, poderá ou não ter uma gama de possibilidades de leitura, ou seja, poderá ser uma prática comum o contato com livros, instigando assim ao passo seguinte, no caso, a escrita. Para Rego (1995, p. 71):

[...] isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertence a uma comunidade de

falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

Devemos compreender que o valoroso não é simplesmente o aprendizado da leitura e escrita, mas sim, todo o seu processo, como por exemplo o desenho. O desenho é fator fundamental para a apropriação da linguagem escrita. Esse por sua vez não deve ser oferecido somente como momento para ocupar o tempo, pois, suas capacidades estão acima do simples fato de riscar os traços, ou seja, o simples fato de quando e como nomear seu desenho, demonstra o quão importante é essa linguagem, pois está a especificar a complexidade das funções psicológicas superiores. Segundo Rego (1995, p. 68):

[...] as crianças menores tendem a nomear seus desenhos somente após realizá-los e vê-los. A decisão do que serão é assim, posterior à atividade. Uma criança um pouco mais velha nomeia o seu desenho quando este já está quase pronto, e, mais tarde geralmente decidem previamente o que desenharão. Nesse caso, a fala é anterior a atividade e, portanto, dirige a ação. Quando a fala se desloca para o início da atividade, uma nova relação entre a fala e a ação se estabelece.

Ao chegar à conclusão de que seu desenho necessita ser nomeado, demonstra o interesse da criança com a linguagem escrita e a preocupação da mesma quanto ao que está a se desenhar, mesmo que em outro momento seu desenho agora nomeado poderá não ser o mesmo do início, ou seja, uma criança que nomeia seu desenho agora como sendo um “cachorro”, poderá posteriormente denominá-lo como um outro animal qualquer, mas o que fica claro é o contato que está a ter com a leitura e escrita.

Torna-se possível a percepção de que o letramento não nem vem com intenção de confrontar a alfabetização, mas sim participar desse processo. Entendemos que a alfabetização e o letramento são processos e não etapas e assim devem ser compreendidos. Um processo que permanecerá pelo decorrer de toda a vida do sujeito.

4. *Quadrinhos*

Os quadrinhos que durante muito tempo foram questionados de uma forma negativa, sob a alegação de que sua leitura em nada serviam para aqueles que estavam aprendendo ou praticando a leitura. Quando se pensava em salas de aulas eles deveriam estar longe delas, pois eles influenciavam as crianças a não buscar outros tipos de leitura.

Porém, esse tipo de pensamento foi mudado ao longo do tempo, claro que ainda há um grande caminho a trilhar, mas é inegável o valor que os quadrinhos possuem no processo de aprendizagem.

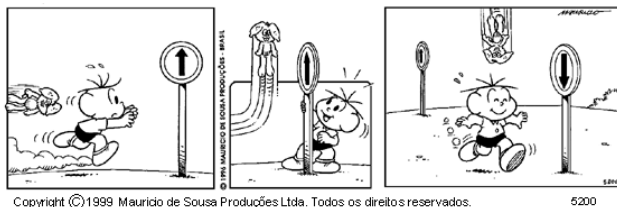
E os quadrinhos também podem ser utilizados na educação infantil, pois as crianças entendem que é uma história por meio da sequência dos quadros, elas conseguem olhar para as imagens e terem essa percepção. A imagem tem seu o valor. Para Vergueiro (2005, p. 33):

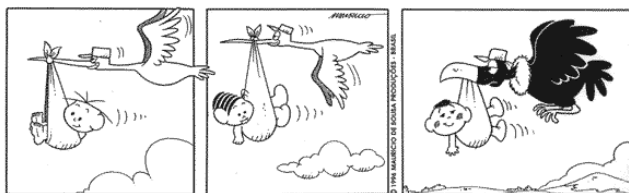
A imagem desenhada é o elemento básico nas histórias em quadrinhos. Ela se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor [...] Sua menor unidade narrativa será o quadrinho ou a vinheta. A sucessão de vinhetas será, no mundo ocidental, organizado no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para a direita (nos países asiáticos, essa representação ocorrerá da direita para a esquerda, acompanhando a leitura da escrita japonesa e chinesa, por exemplo), o que permitirá o entendimento da mensagem.

As crianças aprendem a “ler” tudo o que as cercam, elas entendem o conjunto de regras presentes a sua volta. Sendo assim, o letramento é uma forma que elas possuem de observar as coisas e identificá-las, é um meio que elas possuem para melhor se desenvolverem.

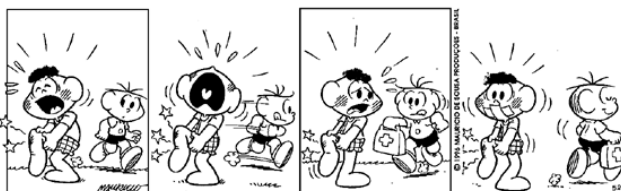
Elas já sabem fazer leituras muito antes de serem alfabetizadas. Nesse sentido é que os quadrinhos se revelam como algo positivo. Com a leitura feita quadro a quadro a criança pode criar a sua interpretação.

Vejamos as imagens abaixo:





Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

5. Conclusão

O processo da aprendizagem da aquisição da escrita deve ser compreendida em sua totalidade, nesse aspecto o desenho tem um papel importante, pois ele é o fator de grande importância nesse processo de aprendizagem. A criança cria o desenho e depois nomeia-o. Assim como ela olha para os mesmos e consegue interpretá-lo.

Utilizamos como exemplo pequenas tirinhas da Turma da Mônica, a ausência da fala não dificultou o entendimento da sequência de fatos ocorridos. A criança consegue compreender o que aconteceu com os personagens das tirinhas.

Sendo assim, entende-se que não se deve pensar que o termo letramento veio para substituir o termo alfabetização. Na verdade o que acontece é o caminhar junto das duas nomenclaturas. A criança tem que aprender a entender o significado das coisas, não simplesmente ler e escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

HAYDT, C, R. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, S. (Org.). *Perspectivas para a educação infantil*. 1. ed. Araquara: Junqueira & Martin, 2005.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. – 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. *Como usar os quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 31-64.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

ICONOGRAFIA

Fig. 1. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-9fj8nMIKVmk/T_joJZG8MPI/AAAAAAAAAJ7w/7Z2YKN8Xnxk/s1600/tirinha+turma+da+monica13.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

Fig. 2. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-Lgg6awAaj5Y/T_jokdWge3I/AAAAAAAAAJ74/Fmkw2IFYc3w/s1600/tirinha+turma+da+monica14.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

Fig. 3. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-Oh_EOBYINek/T_jolVN61tI/AAAAAAAAAJ8I/5AnZwZe_z8M/s1600/tirinha+turma+da+monica16.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

Fig. 4. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdS-nas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjdg7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 25-11-2013.

**ANÁLISE DAS VARIAÇÕES FONÉTICAS E ORTOGRÁFICAS
PRESENTES NOS TEXTOS DE ALUNOS DO 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

lenaraujo4@hotmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS/UCG)

mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo apresenta informações acerca das variações fonéticas e ortográficas presentes nos textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Campo Grande – MS, tendo em vista que essas variações são resultantes de processos fonológicos que são explicados por meio de regras de uso da variante padrão que os caracterizam. Assim, ao produzir um texto escrito, o aluno está sujeito a apresentar na escrita essas inadequações. Utilizam-se como aporte teórico pesquisadores como: Cagliari (2002); Hora (2009); Bortoni-Ricardo (2004) entre outros.

Palavras-chave: Variação fonética. Processos fonológicos. Produção de texto.

1. Introdução

O presente texto visa apontar as justificativas das falhas cometidas por alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande – MS em produções de textos escritos, considerando os processos fonológicos propostos por Cagliari (2002).

Tais processos (variações) são provenientes de alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas (menor signo linguístico), que ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam os processos fonológicos (CAGLIARI, 2002, p. 99).

A escola por ser um espaço que recebe indivíduos de um contexto tão diversificado tem que adequar suas práticas de modo a oferecer aos seus alunos um ensino padrão, no sentido de que os educandos consigam competir em pé de igualdade com os demais indivíduos na vida adulta, Bortoni-Ricardo (2004).

Por outro lado, a escola não pode se eximir do fato de estar em regiões em que há um entrelaçamento de culturas e isso faz com que a modalidade oral da língua portuguesa sofra interferências de outros falares.

Essas interferências podem ser percebidas tanto na fala como na escrita dos alunos da escola pesquisada.

De acordo com Demerval da Hora, o conhecimento dos diferentes falares atrelado ao conhecimento da fonologia da língua poderá ser utilizado para compreensão dos processos variáveis da língua (2009, p. 15). Desta forma, ao nos depararmos com o que seria simplesmente um “erro” de ortografia presente em uma produção de texto, podemos nos apoiar na explicação de que se trata um processo fonológico – fenômeno fonológico ou a questões relacionadas à ortografia justificadas pela forma como o falante faz uso da língua.

Ressalta-se que este estudo não tem a pretensão de abordar todas as variações fonéticas e ortográficas presentes nos textos produzidos pelos alunos da escola pesquisada. Apresentará uma contribuição para o entendimento das inadequações mais comuns presentes nas produções de texto escrito. Foram realizadas análises em quatro textos de alunos distintos, contudo para esta pesquisa nos embasaremos somente em dois textos.

2. *Processos fonológicos*

A análise será norteada pelos seguintes processos fonológicos:

1. Desvozeamento: troca de letras, sons sonoros para surdos – /b/ por /p/ (são similares quanto ao ponto e o modo de articulação – bilabiais, oclusivas);
2. Apagamento: supressão de fonemas ocorrida em sílabas átonas;
3. Síncope: supressão de fonema no meio da sílaba;
4. Epêntese: adição de fonema no meio da palavra;
5. Monotongação: apagamento da semivogal nos ditongos crescentes e decrescentes;
6. Apócope: Supressão de fonemas no fim das palavras;
7. Desnasalização: Ausência de notação léxica;
8. Troca de letra: mesmo fonema;
9. Abaixamento: De acordo com a posição da língua na articulação de uma vogal há o abaixamento da propriedade de altura do seg-

mento vocálico, o traço mais alto é perdido – /w/ para /o/.

3. *Ortografia*

Quanto à ortografia, serão verificadas as seguintes ocorrências:

- a. Ausência de acentuação;
- b. Acentuação indevida;
- c. Erros de identificação ou individualização lexical – hipossegmentação (não há separação da palavra onde deveria) e hipersegmentação (separação silábica em excesso);
- d. Hipercorreção – ocorre quando a criança já conhece a forma ortográfica de algumas palavras e acaba utilizando estas formas para palavras similares (causada ~ Calsada, em que o segmento /w/ transforma-se em /l/).

4. *Análise dos textos e identificação das variações fonéticas e ortográficas*

4.1. **Texto I**

Tema: violência

A violência e calsada por Amigos pela rua, em casa o trabalho na escola., A violência e muito importante para as Mães se por-tar com os seus filhos porque em todo canto tem violência mais temos que lutar para acabar com esse mundo cheio de terrorismo e a violência vem crescendo cada dia mais nos ultimos-Anos pois filho dano Nos país. país mantado filhos e por. As, Casas sendo arrobada muitos acidente com as crianças todas as vezes que agente liga as TV só tem violência.

4.2. **Texto II**

Violencia

A violencia na escola não e conhedencia em varias escolas, alunos são esPuço, Por causa de agreção.

A violencia bem nao só tem na escola também em casa, nas ruas.

A violencia esta em todo luga conando voce espera ela esta le agredindo. A violencia e um caso serio temos ter cuidado com não deixa criança, Prin-cando na rua depois das 9:00hs, não deixa crianças ir Para escola sozinhas,

temos queter cuidado contomas voce espera você esta cendo agredido.

A violência eum caso serio...

Fim...

Observando as ocorrências de variação temos:

Texto I

- **importar** ~ Por – tar – apagamento da sílaba átona /im/; hipersegmentação – separação silábica de forma indevida;
- **crecendo** ~ Crecendo – síncope – supressão do fonema /s/;
- **dando** ~ Dano (verbo Dar – gerúndio) – síncope – supressão do fonema /d/;
- **arroMbada** ~ Arrobadada – síncope – supressão do fonema /m/;
- **ViolÊncia** ~ Violencia – Ausência de acentuação;
- **causada** ~ Calsada – Hipercorreção;
- **É** ~ E (3ª pessoa verbo SER) – Ausência de acentuação;
- **Últimos** ~ Ultimos – Ausência de acentuação;
- **PaIs** ~ País (plural de mãe e pai) – Hipercorreção (Acentuação indevida);
- **A gente** ~ Agente – Hipossegmentação;
- **Acidente** ~ Asidente – Troca de letra – mesmo fonema /s/.

Texto II

- **CoINcidência** ~ Conhecidencia – Epêntese, inserção do fonema /n/;
- **ExpuLso** ~ Espuço – síncope do fonema /l/ e erro grafológico na utilização do fonema /s/;
- **QUAndo** ~ Conando – Abaixamento da vogal alta posterior e epêntese do fonema /n/;
- **LHe** ~ Le – troca do fonema palatal /k/ pelo fonema lateral /l/;
- **DeixaR** ~ Deixa – Apócope de /r/;

- **B**rincando ~ Princando – Desvozeamento;
- **QU**anto **mA**is ~ Contomas – Abaixamento da vogal alta posterior; Monotongação e hipossegmentação;
- **ViolÊ**ncia ~ Violencia – Ausência de acentuação;
- **SoZ**inhas ~ **SoS**inhas – Troca de letra – mesmo fonema;
- **Ê** ~ E (3ª pessoa verbo SER) – Ausência de acentuação;
- **Vá**rias ~ **V**arias – Ausência de acentuação;
- **AgreSS**ão ~ **Agre**ção – Troca de letra – mesmo fonema;
- **NÃO** ~ **Nao** – Desnasalização – Ausência de notação léxica;
- **EstÁ** ~ Esta (3ª pessoa verbo ESTAR) – Ausência de acentuação;
- **Sé**rio ~ **Ser**io – Ausência de acentuação;
- **Que ter** ~ **Qu**eter – Hipossegmentação – Erro de identificação ou individualização lexical;
- **VocÊ** ~ **Vo**ce – Ausência de acentuação;
- **Sendo** ~ **Cendo** – Troca de letra – mesmo fonema;
- **É um** ~ **Eum** – Hipossegmentação – Ausência de acentuação e Erro de identificação ou individualização lexical;
- **Co**incid**Ê**ncia ~ **Con**hec**i**encia – Ausência de acentuação.

Ao todo, foram analisados 31 vocábulos que apresentaram variações fonéticas e grafológicas (02 foram reincidentes em ambos os textos). Abaixo, seguem os percentuais apresentados de acordo com as ocorrências apresentadas:

Variações	Ocorrências	Percentual
Apócope	1	3,22%
Apagamento	1	3,22%
Síncope	4	13%
Abaixamento	2	6,44%
Epêntese	2	6,45%
Desvozeamento	1	3,22%
Monotongação	1	3,22%
Desnasalização	1	3,22%
Acentuação	8	26%
Hipossegmentação	3	9,7%

Hipersegmentação	1	3,22%
Hipercorreção	2	6,44%
Erro grafológico	5	16,12%
Total de ocorrências	31	100%

De acordo com esta análise, observa-se que houve maior incidência de síncope e epêntese no que se refere aos processos fonológicos. Percebe-se a frequência de apagamento ou supressão da sibilante /s/ em dígrafos, como em “crescendo” escrito “crecendo” e da síncope do fonema /d/ do gerúndio “dando” escrito “dano”, ocorrências comuns observadas na escrita (no que se refere aos dígrafos) e na fala (em relação ao uso do gerúndio) de muitos falantes da língua portuguesa.

Já a inserção de fonemas no meio de palavras – epêntese, deu-se nos 02 casos com a função de nasalização como “coincidência” por “conhecidenciam” e “quando” por “conando”.

Quanto ao desvozeamento, nota-se que este fenômeno ocorre com as consoantes oclusivas bilabiais /p/ e /b/ devido às características similares de sua realização, independentemente da posição que ocupam na sílaba -inicial, medial ou final. (HORA, 2009, p. 33).

Verifica-se nos textos analisados que os alunos apresentaram erros grafológicos, ou seja, uso indevido de letras. Segundo Cagliari (2009, p. 123), isso ocorre pois os alunos escolhem uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Das 05 ocorrências presentes nos textos, 04 delas referem-se ao fonema /s/ (Acidente ~ Asidente; ExpuLso ~ Espuço; AgreSSão ~ Agrecão; Sendo ~ Cendo).

Já em relação à acentuação, vemos que houve um maior índice de ocorrências. Os alunos deixaram-se usá-la. Cagliari (2009, p. 126) explica que isso acontece porque as crianças não aprendem a utilização dos acentos logo no início da aprendizagem da escrita. Normalmente, acentuam palavras de uso mais frequente e deixam de acentuar aquelas que são parecidas na escrita com ou sem acento, como no caso de VocÊ ~ Voce, Violência ~ Violencia.

Quanto à ocorrência de hipossegmentação (juntura) e hipersegmentação (segmentação), Cagliari (2009, p. 124) aponta para que a criança utiliza critérios para analisar a fala. A juntura e a segmentação refletem esses critérios, que podem ser a entonação dada pelo falante, seus grupos tonais ou ainda a sílaba tônica das palavras.

5. Conclusão

A aprendizagem dos alunos é o resultado que todos desejam alcançar. Trata-se, na realidade, do princípio básico dessa construção. Os demais fatores decorrem dele. Por meio desta pesquisa foi possível perceber que o trabalho do professor de língua portuguesa e do professor alfabetizador necessita de uma busca incessante de conhecimentos aprofundados sobre os fenômenos que permeiam o ensino de linguagem.

Tentando compreender melhor como e porque os alunos cometem erros ortográficos em suas produções textuais (alunos pertencentes ao ensino fundamental), pesquisamos e analisamos, de acordo com Cagliari, os fenômenos que justificam essas incidências. Assim, foi percebida que sua maior causa está relacionada ao fato de que o aluno escreve conforme fala e que sua reflexão a respeito da língua está intimamente ligada às suas experiências linguísticas, o que explica seu posicionamento perante a língua.

É importante ressaltar que a escola não deve interferir diretamente na leitura de mundo trazida pelo aluno, mas que procure valorizar aquilo que ele já traz consigo, dando oportunidades para que ele descubra a maneira mais apropriada de se manifestar. A norma não-padrão não é um uso errado do falar, e sim um modo diferente de se comunicar. Cada um reproduz seu léxico de acordo com o que vivencia. A linguagem que utilizamos não transmite apenas nossas ideias, transmite também um conjunto de informações sobre nós mesmos. Desta forma, é preciso reconhecer a língua como um poderoso instrumento de ação social. Ela pode tanto facilitar quanto dificultar o nosso relacionamento com as pessoas e com a sociedade em geral.

O professor precisa, além de ensinar, ler e escrever com os alunos, propor situações de leitura e escrita diversificadas. É preciso ainda que dialogue sobre os fenômenos inerentes à língua, encontrando, para cada erro, uma explicação capaz de gerar compreensão e reflexão crítica, pois, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita, que justificam suas decisões diante de suas produções escritas ou orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna* – a

sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

HORA, Demerval da. *Fonética e fonologia*. UFPB, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/ecYIc>>. Acesso em: 02-09-2013.

LUFT, Celso Pedro. *Novo guia ortográfico*. 3. ed. reorg. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2013.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

ANÁLISE PRAGMÁTICA DE OUTDOORS NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO TRÂNSITO

Tatiane Mara Ifran Pinheiro (UEMS)

tatiane-182@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o humor nas propagandas em outdoors, na campanha sobre a educação para o trânsito. Como suporte teórico, contaremos com os estudos da pragmática, que têm a finalidade de analisar a língua em uso, envolvendo a interpretação do que as pessoas pretendem dizer além do que foi dito, por meio de inferências. Além disso, trabalharemos com alguns aspectos semânticos relacionados à construção do humor. Buscaremos mostrar, nos discursos publicitários, as intenções implícitas e o uso da significação nos enunciados produzidos. Para tal, nos apoiaremos nas leituras de autores renomados nessas duas áreas dos estudos da linguagem. As campanhas escolhidas para análise utilizaram o humor como forma de conscientizar sobre os perigos e imprudências no trânsito, de maneira leve e suave.

Palavras-chave: Pragmática. Outdoor. Publicidade. Análise do discurso.

1. Introdução

No decorrer dos anos cresceu o número de acidentes com que o Brasil, segundo dados do DENATRAN (Departamento Nacional de Trânsito), ocupasse uma posição de destaque no ranking dos países recordistas em vítimas fatais resultantes de acidentes no trânsito. Para reverter este quadro, diversas ações têm sido realizadas em todo o país, uma delas é a campanha em outdoors. Este é apenas um dos vários meios pelos quais as diversas peças publicitárias são promovidas, assim como todas as outras campanhas do DETRAN/DENATRAN em seus diferentes formatos, são realizadas com a intenção de reduzir o índice de mortalidade no trânsito.

Para realizar a árdua tarefa de conscientizar a sociedade sobre a importância da redução da violência no trânsito, tem-se usado muito o humor, pois com ele consegue-se chamar a atenção da população, em relação a esse assunto de extrema relevância e, ao mesmo tempo, tão delicado.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar quatro propagandas em outdoors que se utilizam do humor para chamar a atenção; propagandas

dasque, por conseguinte têm o intuito de contribuir para que haja uma redução de todos aqueles fatores que fomentam para o mau funcionamento do tráfego, e que são os grandes causadores de inúmeros acidentes, muitos deles fatais.

Realizaremos esta análise através de aspectos pragmáticos e semânticos, para assim tentarmos mostrar as intenções implícitas e o uso da significação nos enunciados produzidos pelos discursos publicitários.

Destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que estas campanhas publicitárias, para construírem o humor em suas propagandas, utilizam mecanismos linguísticos através dos quais são verificados os efeitos provocados pela comunicação verbal.

Dessa forma, veremos mais adiante como todos esses elementos e mecanismos contribuem na significação dos enunciados produzidos. Para tal, nos apoiaremos nas leituras de autores renomados nessas duas áreas dos estudos da linguagem.

2. O humor

Neste capítulo buscaremos dar uma breve noção de “humor”, segundo nossos objetivos na realização do trabalho, para depois o analisarmos no contexto inserido na propaganda, especificamente em outdoors.

O humor é uma das mais perfeitas formas de manifestação de espírito do ser humano, encontrado nas formas de piadas, *cartoons*, charges, *stand-up*, crônicas, *slogans* em campanhas publicitárias.

O humor não se limita ao cômico/engraçado, mas também engloba um aspecto irônico e engenhoso de elaboração da realidade. Falamos, então, de formas distintas de humor, porém com um objetivo em comum: provocar o riso.

O riso faz parte das expressões humanas desde os tempos mais remotos. Para explicá-lo poderíamos entrar em abordagens de cunho psicológico nesse momento, discutindo acerca dos elementos conscientes e inconscientes e demais coisas, mas cremos que isso nos distanciaria um bocado da nossa proposta.

Façamos uma breve consideração, e por que não “retrospectiva” do riso na história da humanidade? O humor tem aparecido desde a Gré-

cia Antiga; observemos as comédias. Aristófanes, no ano 405 a.C, em Atenas, encenou a peça “As rãs”, que com personagens e diálogos humorísticos vinha a criticar a corrupção e a demagogia instauradas em Atenas. O riso era motivado e constituído, naquele caso, por fatores materiais pertencentes à cultura e aos saberes da sociedade daquela época: os acontecimentos políticos, as Guerras Médias, a Guerra do Peloponeso, os deuses, um Dionísio que se traça com um vestido amarelo de mulher, empunhando uma clava e sustentando um escudo etc. Todas essas coisas, e mais outras que não enumeramos, eram reunidas de maneira satírica, segundo uma forma ou método de constituição artística, para enfim provocar um efeito secundário ao riso, mas que em nenhum momento é desconexo dele; falamos da crítica.

Desta forma, não deixando de se ter em mente que os outdoors constituem objetos vastamente distintos das comédias antigas, pretendemos chegar a dizer que a propaganda espalhada pelas ruas, estradas e rodovias do país acaba por tentar alcançar efeito semelhante ao das peças teatrais, mesmo que esta semelhança se dê entre pontos bem distantes um do outro; ou seja, dizendo de forma mais simplificada, o efeito secundário dos outdoors é uma crítica aplicada contra uma realidade onde se têm acidentes fulminando vidas no trânsito.

Às vezes o humor pode mesmo assumir uma forma mórbida, visto que o que se tenta evitar é justamente a morte; algo que nos chega fazer a pensar que não se trata mais de “humor”, não o humor de riso. Por exemplo, em um outdoor onde se lê “1 cerveja + 4 rodas = 7 palmos; a conta pode não bater, você sim.” É evidente que se joga com o suposto erro de cálculo, mas então a propaganda lança sua justificação e assevera a possibilidade de morte ao se referir aos “7 palmos”. Podemos dizer que se trata de um “eufemismo”, uma vez que se pretende alertar sobre o perigo de morte, e, no entanto a mensagem é passada de maneira “suavizada” pelo humor que a mensagem porta.

E embora argumentemos que exista uma realidade material e social por detrás do humor, em relação ao propósito deste estudo, não é de nosso intento explorar profundamente os acidentes no trânsito, ou mesmo os fenômenos causadores e suas implicações. De modo que importa, para nosso trabalho, apenas constatar que há uma sociedade brasileira; sociedade onde as mortes no trânsito têm mobilizado as autoridades para arranjar formas de se combater o mal que trafega sobre o asfalto. E são justamente essas formas que são do nosso interesse, mais especificamente os outdoors que se utilizam do tom humorístico para conscientizar as

peçoas, e assim lhes chamar a atenção.

3. Humor em propaganda / outdoor

Desde a década de 70, a utilização do humor em propagandas tornou-se muito frequente no Brasil, pois os elementos humorísticos acabaram dando o diferencial na construção da mensagem, que se bem estruturada, é bastante persuasiva, e uma vez que trabalha primeiramente com a emoção, para assim atrair a atenção das pessoas e fazê-las refletir sobre a mensagem que se quer transmitir.

Os Estados Unidos foram os pioneiros a renovarem o caráter apenas informativo da propaganda, colocando um tom emotivo às campanhas; a partir desse momento deixou-se de dar ênfase à razão e passou-se a trabalhar mais com o emocional das pessoas. Bill Bernbach é um exemplo desse novo método de informação, enquanto a sociedade americana valorizava o “Think Big” (pense grande), Bill pensou o contrário; com o mote “ThinkSmall” (pense pequeno) em sua campanha, ele contrariava o pensamento da época nos Estados Unidos. Isto porque Bill Bernbach chefiava a propaganda da *WolkswagenAmerica* em meados da década de 60; os veículos eram pouco aceitos por seu tamanho em relação aos carros nacionais, e ainda por cima, a concessionária era associada ainda à figura de Hitler, justamente por ser alemã. Frases como “It’sugly, butgetyouthere” (é feio, mas leva você lá) começaram a circular em pequenos panfletos, que continham a fotografia dos carros da *Wolkswagen*. De maneira bem humorada, aliando-se aos outros fatores, como a ampliação da assistência técnica aos veículos estrangeiros, que era escassa, as frases de efeito, que acentuavam as qualidades dos carros, contrapostas às opiniões negativas, acabaram funcionando e conquistando o público.

Já no Brasil, uma das propagandas que marcaram a introdução do humor na publicidade, foi a do cigarro Vila Rica, em 1976, apresentada pelo jogador Gerson, campeão pela seleção na copa de 70. Assim, percebeu-se que inserir o humor nas propagandas era uma boa alternativa, pois para uma propaganda ser considerada um sucesso, ela precisa ter uma boa aceitação de seu público, uma vez que ninguém compra uma revista para observar anúncios, assim como também não ligamos o televisor para assistir a intervalos comerciais. Foi para isso que o humor serviu, ou seja, para quebrar esse paradigma e fazer a propaganda mais agradável, instigante e criativa, o que tornou o seu uso mais frequente. Sem a intenção de desviar o foco do nosso estudo, sobre a análise pragmática e semânti-

ca das campanhas publicitárias de trânsito em outdoors, convém direcionar o olhar para uma semelhança entre o humor das piadas e o de certas propagandas.

Kraft diz que o riso é uma atividade exterior à mente, causada pela percepção de uma incongruência, de um paradoxo, uma virada “ilógica” sobre o final “lógico” de uma história. Podemos dizer então que o humor presente em certas propagandas está relacionado ao modo como as pessoas processam as informações, para criar determinados significados.

4. A construção do humor através de aspectos linguísticos – pragmática e semântica

Começaremos este capítulo dando uma breve definição das duas áreas que nos remetem aos estudos da linguagem, sob as quais estão ancoradas as nossas reflexões acerca deste trabalho, que tratará da linguagem humorística em campanhas publicitárias de trânsito, para em seguida entendermos como se dá a construção do humor segundo ambas as áreas já citadas acima.

A pragmática desenvolveu-se na década de sessenta, a partir dos trabalhos dos filósofos da linguagem J. Austin e J. Searle sobre a teoria dos atos da linguagem e de Herbert Paul Grice sobre o implícito e sobre a análise da conversação e das máximas conversacionais; é a disciplina da linguística que se dedica ao “estudo do uso da língua por oposição ao estudo do sistema da língua” (MOESHLER, REBOUL 1994, p. 89). A pragmática parte do princípio de que a interpretação de um enunciado não se pode fazer apenas baseando-se na informação linguística, uma vez que existe todo um conjunto de informações para-linguísticas, extralinguísticas e contextuais que interferem e condicionam a produção e interpretação de cada enunciado; ela estuda igualmente também princípios que regulam o uso da língua, como o princípio da cooperação, consubstanciado pelas máximas conversacionais, o da qualidade (se for verdadeiro, não diga o que crê ser falso ou aquilo de que não tem provas), da quantidade (torne o seu enunciado nem menos nem mais informativo do que é devido), da relação (seja relevante) e o do modo (seja claro, evite ambiguidades), Grice (1995).

Em consequência, a semântica que se encontra entre umas das áreas da linguística a se ocupar do significado está profundamente ligada

à pragmática, de quando em quando, não podendo ser desassociada da análise do significado de expressões e enunciados. De forma que a semântica estuda o significado utilizado por nós para nos expressarmos com a linguagem.

Dentro dessa ciência, as palavras, dentre tantas formas, podem ser analisadas de acordo com o contexto sociocultural no qual estão inseridas; pois esse condicionará e interagirá com as situações nas quais atuarão os falantes. A palavra “manga” pode vir relacionada ao vestuário, ou à fruta, por exemplo, dependendo do contexto e da situação na qual a enunciamos.

De maneira que, a semântica lida com o significado, ainda podemos traçar as noções dos tipos de significado, que basicamente se constituem em três, começando pelo significado vinculado às condições de realidade e autenticidade no mundo, ou seja, o liame entre as palavras e as expressões linguísticas e o mundo no qual convivemos; em seguida temos o significado obtido dos elementos constitutivos do contexto da comunicação; e porfim, o significado cognitivo, ou seja, aquele que temos gravado em nossa mente e que vem à tona durante as situações em que nos expressamos; são como conceitos mentais.

5. *Análise dos outdoors*

A noção de implicatura é uma das ideias mais importantes da pragmática, segundo Levinson (2007). E a definição desta, da “implicatura”, parte de Herbert Paul Grice; para a análise de Grice, seu método consistia em se observar mais do que é efetivamente dito, de maneira que poderemos encontrar implicaturas convencionais, que se prendem ao sentido convencional das palavras, e implicaturas conversacionais, que não se prendem a esse sentido e dependem do ato comunicativo. Vejamos a imagem abaixo.

Podemos começar a desenvolver as noções de implicatura conversacional e implicatura convencional da seguinte maneira, primeiramente separaremos os enunciados em partes básicas:



Imagem 1

- (1) A. Bebeu e está dirigindo?
B. Chique, hein? Se o carro pegar fogo, vai ser cremado.
C. Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito.

Segundo a implicatura convencional, teremos que no enunciado A o que está dito se direciona ao interlocutor como forma de pergunta, e o que se quer saber é se esse interlocutor bebeu e está dirigindo. No enunciado B há uma ironia que supõe ser elegante o processo de cremação, uma vez que se bata o carro e então ocorra a morte por carbonização. No enunciado C está dito que consumir bebidas alcólicas e dirigir é quase certeza de morte, e então se pede para que essas leviandades fatais não sejam cometidas no trânsito, ou seja, a brincadeira, a bebida etc.

O que não está dito, e agora falamos da implicatura conversacional, é que se você bebe e dirige, como se diz no enunciado A, você pode bater o seu veículo e morrer, e a isso o enunciado B acresce que o carro pode pegar fogo, e então você, por consequência, pode pegar fogo também, e assim ser cremado. E ainda há um enunciado C, onde se diz que “dirigir e beber é suicídio, não brinque no trânsito”. Esse enunciado seria o que contém a afirmação do sentido subentendido nos outros dois enunciados. É como se ele falasse: “Está vendo o que pode acontecer? Você entendeu o que eu quis dizer antes? (em A e B)”. “Não estou brincando, hein?” De forma que se em A e em B temos o estabelecimento da ironia, em seguida o outdoor a corta bruscamente, dizendo que não se trata de brincadeira.

O primeiro enunciado se repete igual à imagem anterior, o que muda são os enunciados seguintes:



Imagem 2

- (2) A. Bebeu e está dirigindo?
B. **Coisa** linda.
C. **Igreja** lotada daqui a sete dias.

O humor foi construído pela quebra da máxima da quantidade, relacionada ao quanto de informação que deve ser fornecida numa mensagem foi quebrada, principalmente no que diz respeito ao “faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária para a conversação”. Nessa mensagem, a ideia de que essa é a missa de sétimo dia do motorista, terá que ser pela deduzida.

Além disso, a ironia foi construída pela quebra da máxima do modo, pois a propaganda não é clara. A obscuridade e a ambiguidade não foram evitadas, propositalmente.



Imagem 3

- (3) A. Bebeu e está dirigindo?

B. Vai ficar lindo com uma coroa de flores.

O humor foi construído pela quebra da máxima da quantidade aqui também, relacionada ao quanto de informação que deve ser fornecida numa mensagem foi quebrada, principalmente no que diz respeito ao “faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária para a conversação”. Nessa mensagem, a ideia de que essa coroa não é a de rei, mas a usada em ocasião de enterro, e terá que ser pela deduzida.

A ironia também foi construída pela quebra da máxima do modo, pois a propaganda não é clara. A obscuridade e a ambiguidade não foram evitadas, propositalmente.

O humor, nesse caso, também foi conseguido através do uso de palavras homônimas, ou seja, coroa (de rei) da implicatura convencional e coroa (de enterro) da implicatura conversacional.



Imagem 4

(4) A. Bebeu e está dirigindo?

B. Desculpe a intimidade, mas a viúva é bonita?

O humor foi também construído pela quebra da máxima da quantidade aqui também, relacionada ao quanto de informação que deve ser fornecida numa mensagem foi quebrada, principalmente no que diz respeito ao “faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária para a conversação”. Nessa mensagem, a ideia de que se o motorista morrer alguém vai ficar com a sua esposa, terá que ser pela deduzida.

A ironia também foi construída pela quebra da máxima do modo, pois a propaganda não é clara. A obscuridade e a ambiguidade não foram evitadas, propositalmente.

6. Considerações finais

Através do suporte teórico da pragmática, que têm a finalidade de analisar a língua em uso, envolvendo a interpretação do que as pessoas pretendem dizer além do que foi dito, por meio de inferências e de alguns aspectos semânticos, observamos que o humor foi construído nas frases dos outdoors sobre a educação no trânsito.

Conseguimos mostrar nos discursos publicitários, as intenções implícitas e o uso da significação nos enunciados produzidos.

O uso do humor e da ironia foram usados em todas os outdoors, como forma de conscientizar sobre os perigos e imprudências no trânsito, de maneira leve e suave.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOESCHLER J.; REBOUL, A. *La pragmatique du discours*. Paris: Armand Colin, 1998.

GRICE, Paul. Lógica e conversação. Trad.: João W. Geraldi. In: DAS-CA, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Pragmática. Campinas, v. 4, 1992.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1985.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João W. *Semântica*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1992.

DUCROT, O. *Dizer – não dizer: princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

MINOIS, Georges. *Historia do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.

MARTINS, Aracéli. *Entendendo o humor*. São Paulo: Paulus, 2003.

**AS CONSOANTES GEMINADAS:
UM ESTUDO COM BASE NO ALMANACK CORUMBAENSE**

Rubens César Ferreira Pereira (UEMS)

rubens.rcesar@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo busca mostrar brevemente, por meio de uma análise documental/bibliográfica embasada na historiografia linguística do português, o porquê do uso das consoantes dobradas no *Almanack Corumbaense* (1898). Será explicado também porque seu uso foi extinto no português contemporâneo. Como se sabe, todas as línguas sofrem mudanças ao longo de seu curso, e a língua portuguesa não foge à regra, vem passando por mudanças desde seu início a partir do latim vulgar. Os primeiros textos escritos em português datam do século XIII, época em que o português não era diferente do galego falado na província da Galícia, atual Espanha. A língua portuguesa instalou-se no Brasil durante o século XVI e desde então vem sofrendo diversas mudanças. A língua falada no Brasil difere bastante da usada em Portugal. O Brasil, por suas dimensões continentais tornou-se uma espécie de incubadora linguística na qual a combinação de culturas e tradições dos colonizadores e dos imigrantes se fundiu e deu origem a um novo idioma. O português falado aqui se tornou muito mais do que um dialeto derivado da língua falada pelos nossos patrícios portugueses. Escolheu-se aqui um recorte, de um dos vários aspectos que podem ser estudados ao se considerar o imenso *corpus* deixado pelos gramáticos da língua portuguesa através dos séculos.

Palavras-chave: Consoantes geminadas. Ortografia. *Almanack Corumbaense*.

1. Introdução

A língua portuguesa estabeleceu-se no Brasil durante o século XVI, desde então vem sofrendo diversas mudanças, seja por influências geográficas, ou ainda por influências culturais e sociais ocasionadas pelos colonizadores, imigrantes e por fim, pelo contato com a língua espanhola falada pelos países que circundam o Brasil. A verdade é que a língua falada no Brasil difere bastante da falada em Portugal, o Brasil, por suas dimensões continentais tornou-se um lugar onde a mistura de culturas e tradições se fundiram e deram origem a um novo idioma, o português falado aqui se tornou muito mais do que um dialeto do português falado pelos portugueses. Segundo Paul Teyssier (2001, p. 98)

Há, hoje, na língua do Brasil, uma certa diversidade geográfica. Os linguistas vem tentando elaborar o mapa dos “dialeto” brasileiros, à semelhança

do que se tem feito para as línguas europeias. Distinguem um Norte e um Sul, cuja fronteira se identificaria, grosso modo, com uma língua que, partindo da costa, seguisse da foz do rio Mucuri (extremo sul do estado da Bahia) até a cidade de Mato Grosso, no Estado do mesmo nome, próximo à fronteira boliviana. A realidade, porém, é que as divisões “dialetais” no Brasil são menos geográficas que socioculturais.

As transformações sociais têm como fundamentação o contexto histórico e ainda sofrem influências que vão além desses aspectos, por isso, as mudanças ocorridas estão correlacionadas com as mudanças que ocorrem com a língua. Para que seja possível conciliar o estudo das perspectivas teóricas, históricas e socioculturais é preciso que haja um procedimento pluridisciplinar.

Para agregar valores durante o processo de análise e interpretação de determinados documentos a historiografia linguística se faz instrumento de releitura no âmbito da linguística, mas sem se ater somente a ela, pois permite que haja espaço para discussão e reflexão, uma vez que faz uma análise sistematizada dos processos sofridos na língua em épocas passadas, tendo a língua escrita como referência.

A escrita tem como característica a conservação mais duradoura da estrutura gramatical, ao passo que o texto oral, é evanescente e sofre mudanças mais rápidas quando se tem o tempo como ponto de partida. Para dar conta dos fatos que contribuem e contribuíram com as transformações linguísticas que vem ocorrendo, surge a teoria da historiografia linguística que busca sentido nos dados históricos por meio da relação com outras áreas do saber. A corrente historiográfica emerge da necessidade de possibilitar que outros aspectos históricos sejam vistos por outro prisma. O objeto de estudo da historiografia linguística são os registros escritos que documentam a evolução da língua ao longo do tempo, ou ainda trata do estudo de um determinado recorte da história.

Koerner (1996, p. 60) propõe critérios para “o problema dos abusos na linguagem técnica” cometidos pelo historiógrafo da linguística, sugerindo três princípios que vão além dos limites da metalinguagem, tendo uma aplicação mais adequada na historiografia linguística, são eles o “princípio de contextualização”, levando-se em conta que os aspectos socioeconômicos, políticos e “as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais no período”.

O “princípio de imanência” Koerner (1996, p. 60) que “consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente mesmo filosófico, do texto linguístico em

questão”. Nesse caso, o historiógrafo precisaria se afastar de suas concepções modernas e as nomenclaturas que dizem respeito as teorias modernas.

Na terceira fase, que o autor chama de “princípio de adequação”, ocorre quando os dois primeiros princípios foram seguidos, e no qual o historiógrafo se assegura que o seu procedimento fique explícito e o vocabulário técnico e teoria permitam que o trabalho seja mais bem apreciado.

Assim, no intento de buscar os fatos linguísticos do passado, a historiografia linguística extrapola os domínios da ciência histórica. O presente artigo procura dar uma ideia de como o quadro histórico evoluiu com o passar dos anos, busca discutir, de forma breve, as circunstâncias que envolveram o uso e a extinção das consoantes geminadas, sob a égide da historiografia linguística, tendo como ponto de partida o *Almanack Corumbaense*.

Objetiva-se com este trabalho estudar o léxico presente no *corpus* do *Almanack Corumbaense*, com foco nos arcaísmos que apresentam a geminação das consoantes, visando entender parte do processo de arcaização que incide nas palavras em nossa língua. Para que se possa conhecer um pouco sobre a história da língua utilizada no Brasil será necessário conhecer alguns desses arcaísmos.

Segundo Coutinho (1976, p. 210), os “arcaísmos são palavras, formas ou expressões antigas, que deixaram de ser usadas.” Podem ser classificados em *léxicos*, *semânticos*, *sintáticos* e *morfológicos*. Os léxicos se subdividem em intrínsecos e extrínsecos, que “só são arcaísmos sob determinado aspecto.” Podem ser gráficos: *aver*, *omem*, *onrra* etc., fonéticos: *dino*, *malino*, *assi* etc., ou flexionais, que variam em gênero: *planeta (f)*, *linhagem(m)*, número: *alférezes* e pessoa: *amades*, *devedes* etc.” (COUTINHO, 1976, p. 212, 213). Desta forma, as classificações dos arcaísmos são previstas e estudadas para que um maior entendimento das formas arcaicas seja possível.

No entanto, por questão de delimitação, o objeto de estudo aqui serão os termos que eram registrados com o “l” dobrado, tais palavras podem ser classificadas como arcaísmos intrínsecos gráficos. É de suma importância que depois da classificação do objeto de estudo se possa entender, de forma breve, os períodos que Coutinho (1976) utiliza em sua obra, por meio da observação do momento histórico da língua no qual aquelas palavras eram grafadas com “l” geminado.

2. O contexto histórico do Almanack Corumbaense

Corumbá, antes conhecida como “Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque – primeira denominação do vilarejo” destacava-se no século XIX como importante centro comercial do então estado de “Matto Grosso”, sendo considerada privilegiada por sua posição geográfica, somando-se às vantagens de ter um porto fluvial estratégico que possibilitava o comércio. Porém, por volta do século XX a ferrovia foi construída e Campo Grande passou a ser o principal centro político e econômico do estado de Mato Grosso.

3. O Corpus

O *Almanack Corumbaense* foi ofertado “À terra mattogrossense, em particular, e à Comunhão Brasileira, em geral” para o ano de 1899 e representa uma “Fonte de informações minuciosas e uteis, elemento de propaganda das riquezas naturaes do Estado e com especialidade daquillo que diz respeito à vida commercial e industrial desta cidade”.

O *corpus* analisado neste artigo é o da seção “Vultos Mattogrossenses”. A seção é composta por personagens considerados importantes na época, não apenas para a cidade de Corumbá, mas também para o Brasil, no final do século XIX. O exemplar estudado aqui data de 1898. O documento reflete o contexto sociocultural, as ideias linguísticas em circulação e mesmo a situação socioeconômica e política do momento em que foi produzido (cf. KOERNER, 1996).

Em um primeiro momento será realizada, sucintamente, uma investigação teórica, por meio de pesquisas de estudiosos que definem e classificam a ocorrência de arcaísmos presentes no *Almanack Corumbaense* e também no período da língua portuguesa no qual acontecem. Uma vez terminados os estudos teóricos, serão escolhidos alguns vocábulos grafados com a consoante “l” dobrada seguidos de uma explicação teórica de acordo com as gramáticas da época.

4. Consoantes dobradas ou geminadas

As consoantes duplas do latim foram se perdendo quando evoluíram para o português. Os documentos medievais galegos e portugueses apresentavam consoantes dobradas por influência da tradição da grafia

latina. Um pouco mais de vinte anos da publicação do *Almanack*, Said Ali (1921, p. 32), escreveu a respeito da necessidade de se simplificar a língua.

Fosse este o móvel ou outro qualquer, o certo é que deu por terra com tal systema orthographico a reacção do port. mod., firmando cada vez mais a doutrina de subordinar a representação das palavras do nosso idioma ao que estava estabelecido na língua de Cicero e Vergilio. E aonde não podiam chegar os conhecimentos etymologicos, supria-se, em matéria de geminação, com a fantasia e o capricho, preferindo muitas vezes o supérfluo ao estritamente bastante, como *chinello, panella, janella* etc.

A partir do que é observado na citação anterior, percebe-se que a língua portuguesa apresentava casos nos quais, segundo Said Ali (1921), não havia necessidade de se usar o recurso das consoantes geminadas, elas eram usadas por “capricho”.

Ainda, segundo Said Ali (1921, p. 32) para se ter uma ideia do período no qual havia o uso de vocábulos sem critérios

Obscuro é o motivo da geminação *ll* em *apostollo, epistolla, Paulo, capitullo, tall, mall, quall, geerall* etc. de que ha exemplos de sobra no livro da Virtuosa Bemfeitoria, no Leal Conselheiro e em Fernão Lopes, Chronica de D. João. As obras latinas que constituíam a principal leitura desses tempos, e donde se tiravam alguns dos referidos vocabulos directamente, deviam antes induzir a fazer uso do *l* simples.

Coutinho (1976) apresentou três períodos distintos, considerando a escrita como o principal registro, o autor, inicialmente, aborda o primeiro período, denominado fonético, fase na qual a escrita não era uniforme, pois “A língua era escrita para o ouvido”, nas palavras de Coutinho (p. 72). Segundo o autor, esta fase acontece paralelamente à fase arcaica do idioma. A intenção era a de tornar a leitura clara, não havia regras para a grafia, daí, é possível achar em um mesmo documento, o mesmo vocábulo escrito de formas distintas.

O uso de vogais duplicadas para indicar a tônica da palavra mostrava tal tendência, por exemplo, para indicar nasalização (*til, dois acentos agudos, m ou n*), do *b* no lugar de *v* etc. A geminação de consoantes, no período fonético, estava presente em muitas palavras, tanto no início quanto no interior delas. “Por muito estranha e desnecessária que nos pareça a geminação em taes vocábulos, ella tem em parte explicação razoavel, desde que se leve em conta o antigo systema de escrever” (SAID ALI, 1921, p. 31).

Geralmente, dobravam-se as consoantes apenas para diferenciá-

las das consoantes simples. A letra “l”, por sua vez, apresentava-se geminada na posição final e quanto posicionada no interior de alguns vocábulos, Coutinho, ainda argumenta que “é comum estar geminado no meio e no fim da palavra: *ella* ou *ela*, *castello* ou *castelo*, *mall*, *tall*.” O “l” dobrado em posição final era, provavelmente, usado para distinguir o “l” velar do alveolar; em posição medial, ocorria por influência do latim. (COUTINHO, 1976, p. 74).

Sendo assim, o autor chega à conclusão que as duas causas da geminação são no primeiro caso a influência do latim, e no segundo pela influência do espanhol, no caso, do som palatal molhado. Coutinho, no entanto não aponta se as palavras passíveis de geminação por influência do latim tinham pronúncia diferente da atual.

No segundo período descrito pelo autor, denominado pseudoetimológico, buscava-se escrever respeitando as letras provenientes da palavra, essa prática de uso da grafia começou aproximadamente lá pelo século XVI, época em que surgiram os primeiros tratados ortográficos da língua portuguesa. Com o romantismo a procura da origem etimológica da palavra aconteceu por meio de outras línguas, como o francês, ou seja, a busca pela etimologia não se limitou à língua latina. Uma vez que os escribas desconheciam a etimologia dos vocábulos, precisariam conhecer outras línguas.

Por conseguinte, houve incerteza sobre as origens das palavras, houve inconsistências no nível da pronúncia, pois alguns vocábulos passaram a ser escritos com letras que não eram pronunciadas, confundindo os leitores, e levando aos equívocos gráficos quando na escrita de palavras de procedência desconhecida, a fase da escrita pseudoetimológica revelou-se imprecisa, o que mostrou a necessidade de que a língua passasse por uma simplificação.

O “l” geminado que ocorria no período fonético por sua origem latina, resistiu ao período pseudoetimológico no qual se justificou pela busca da origem dos vocábulos. No entanto,

Persistiu *l* intervocalico naquelles vocabulos em que a lingua latina pronunciava a consoante geminadamente: *cabello* (capillu-), *cavallo* (caballu-), *pelle* (pelle-), *bello* (bellu-), *cutello* e *cutello* (cultellu-), *castello* (castellu-), *valle* (valle-), *gallo* (gallu-), *villa* (Villa-), *villao*, *molle*, (molle-) etc. Vê-se que era nitida a articulação demorada do *ll*. Se, pelo contrario, a palavra tinha em igual posição sómente um *l* simples, a pronuncia da vogal affectava a consoante contigua, dando em resultado articulação enfraquecida e final desapparecimento da consoante *l*. (SAID ALI, 1929, p. 18)

Com relação a vocábulos grafados com as consoantes geminadas *rr* e *ss*, sua permanência se justifica porque (SAID ALI, 1921, p. 31)

O port. mod. Conservou até o presente o mesmo critério no emprego de *rr* e *ss* intervocalico. Ao port. Ant. pareceu conveniente geminar, além disso, as consoantes ainda em casos onde *r* é sempre rolado e *s* é sempre surdo, a saber, no princípio dos vocábulos e em posição interna apoz consoante ou vogal nasal. Assim deparam-se-nos frequentemente *ssegundo, consselho, pulssso, rrey-no, rrico, rreligião, onrra, hõrra, ssaber, sse, penssar, enssinar.*

Além disso, Said Ali (1921, p. 31) afirma que

O emprego das consoantes geminadas *rr* e *ss* no interior das palavras, entre vogaes, funda-se na necessidade de representar pela escripta sons que, sem essa precaução, se confundiriam com outros. Não dispunha o alfabeto comum senão de um symbolo único tanto para o *r* lene, como para o *r* rolado. A duplicação da letra no segundo caso foi o engenhoso expediente que ocorreu para differençar *carro* de *caro*, *ferro* de *fero*.

Com o início do período simplificado, que começou com a publicação da *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana (1904) cujo objetivo era o de buscar um equilíbrio entre o sistema fonético e a etimologia, além de “dar à língua a uniformidade gráfica de que ela jamais gozara” (COUTINHO, 1976, p. 78). O *l* geminado foi, então, banido no período simplificado, por não exercer influência na pronúncia dos vocábulos.

Apesar de apresentar pontos discutíveis e algumas falhas a empreitada contribuiu muito para que a grafia da língua fosse simplificada.

5. A análise

A partir da investigação no *Almanack Corumbaense* escrito em Corumbá em 1898 por Ricardo D’Elia, foram observadas ocorrências de várias lexias nas quais a consoante *-l* está geminada, palavras cuja escrita atual, como revelam as gramáticas atuais, apresentam o *l* singelo. De acordo com Coutinho (1976) observa-se que o documento analisado pertence ao período pseudoetimológico.

Buscou-se a explicação para a grafia destas palavras na *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho (1976), *Grammatica historica da lingua portugueza* de Manuel Said Ali (1921) e também nas obras *Grammatica expositiva* de Eduardo Carlos Pereira (1907) e *Grammatica portugueza* de Júlio Ribeiro (1899).

Foram separadas algumas ocorrências dos vocábulos grafados com *l* dobrado no manuscrito e a ocorrência de grafias diferentes destes

mesmos vocábulos foram procuradas. Os vocábulos foram analisados de acordo com as propostas teóricas da historiografia linguística de Koerner (1996), sendo elas: contextualização, imanência e adequação.

Os textos analisados encontram-se na seção II do *Almanack* e fazem referência aos “Vultos Mattogrossenses”.

Citação 1, que se refere ao Doutor Joaquim Duarte Murtinho, “*Illustre médico*,” (seção II, linha 17) e “*Illustre Dr. Manoel Victorino Pereira*” (seção II, linha 27) no qual a grafia da consoante *l* está dobrada. Logo a seguir temos as palavras “*aquella*” (seção III, linha 36), “*bellissima*” (seção III, linha 36) e “*illuminou-lhe*” (seção III, linha 52).

Citação 2, que faz alusão ao Senador Generoso Ponce, “*aquelle governo*” (seção IV, linha 16).

Citação 3, sobre o Dr. Manoel José Murtinho, “*illibada*” (seção IV, linha 7), “*illustrado*” (seção V, linha 14), “*nelle*” (seção VI, linha 54) e “*illustração*” (seção VI, linha 58)

Citação 3, Dr. Antonio Corrêa da Costa, “*intelligencia*” (seção VII, linha 43).

O gramático Ribeiro (1899, p.28) não especifica quais são as palavras grafadas com consoantes dobradas, apenas menciona a ocorrência delas, fazendo a distinção entre “*letra simples*” e “*letra composta*”. “*A letra é simples, quando consiste em um só symbolo, ex.: “a, t”: é composta quando formada por um symbolo e por uma notação, ou por mais de um symbolo*”.

Pereira (1935, p. 83) fala sobre a abolição do uso das consoantes dobradas

(...) Os grupos *homogeneos* ou *geminados* – *bb, cc, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt*, simplificam-se em regra, deixando cahir o primeiro elemento, tornando-o *insonoro*. A conservação na escripta desse elemento insonoro obedece apenas aos preceitos da *orthographia etymologica*, p. ex.: *sabbado, peccado, addição, affirmar, aggregar, collega, commodo, annexo, approvar, carro, fosse, attento*.

No que se refere aos grupos *rr* e *ss*, o autor diz que não podem ser simplificados na escrita sem ocasionar alteração na fonética dos vocábulos, dando os seguintes exemplo: *carro* e *caro*, *cassa* e *casa*.

Coutinho (1976, p. 120) afirma que

As consoantes geminadas latinas, no interior das palavras, reduzem-se a

consoantes simples, em português. Esta simplificação, porém, já se havia operado no próprio latim vulgar. São frequentes, em inscrições, exemplos como *mile, anus, eficaz, sufragium, cotidie, ocidere* etc. Só não se simplificam –rr- e –ss-, porque têm valor diferente.

A análise de todas as palavras observadas na seção incide na mesma ideia de que no período pseudoetimológico, havia a tentativa de conservar a origem etimológica da palavra, com o advento do período simplificado, tais concepções foram abandonadas.

6. Considerações finais

Entende-se que a linguagem é uma característica inata do homem, já a língua representa a materialização social e histórica dessa característica. A história traduz a relação do homem em seu tempo e em seu espaço quando procura associar todos os fatos humanos ocorridos no passado com os do presente e, com possibilidade de disseminá-los no futuro. A historiografia linguística busca, na interdisciplinaridade, analisar os fatos históricos da língua da forma mais completa possível; onde é necessário relacioná-los com as ciências sociais, em especial, a fim de apropriação da historiografia linguística para com todos os elementos das ciências a ela pertinentes, como ferramentas para a referida análise. Tendo como base os princípios da historiografia linguística, pode-se afirmar que os dados linguísticos aqui contidos confirmam que na época do *Almanack Corumbaense* a língua portuguesa era bastante diferente da que temos hoje. Tendo isso em mente e a dificuldade em se fazer o estudo historiográfico, Koerner (1996, p. 47) declara que

Sem dúvida, a construção das verdadeiras bases da historiografia da linguística impõe grandes exigências à atividade acadêmica individual, amplitude de escopo e profundidade de assimilação, exigindo um conhecimento quase que enciclopédico da parte do investigador, dada a natureza interdisciplinar desta atividade.

Tudo isto contribui para que a historiografia linguística possa elucidar o objeto da pesquisa em seu contexto histórico e confrontá-lo com as novas tendências, para então perceber se houve uma relação de continuidade e descontinuidade no concerne aos fatos da língua.

A análise do *Almanack Corumbaense* apresenta uma evidente trajetória da evolução da sociedade durante o século XIX. Nele há a transposição de um discurso típico da época que mostrava as preocupações básicas da sociedade em que foi elaborado. Por isso, o modelo da relação intelectual diverge bastante da realidade atual, mas o resultado obtido pa-

rece ser a presença de uma contínua evolução linguística que procura atender às necessidades da comunidade linguística e história através do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. Trad.: Cristina Altman. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 70, 1996.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica histórica*. 9. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. 5. ed. rev. por João Vieira de Almeida. São Paulo: Miguel Melillo, 1899.

SAID ALI, M. *Grammatica historica da lingua portugueza*. 2. ed. melh. e aum. São Paulo: Melhoramentos, [1921].

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad.: Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AS FALAS DA INFÂNCIA NO CONTO “A MENINA DE LÁ”,
DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Iolanda Cristina dos Santos (UFRJ)
iolcristi@gmail.com

O que ela falava era comum,
a gente é que ouvia exagerado ...

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

Este trabalho contempla o conto "A menina de lá", do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa. Propõe reflexões literárias e linguísticas a partir dos enunciados da protagonista e suas ressonâncias nos seus interlocutores. Em um mundo que instrumentaliza as experiências e, por consequência, o discurso, evidenciar este conto propicia um debate sobre a dimensão expressiva e transcendente da linguagem, e o papel discursiva da literatura rosiana como o lugar de desvio, impacto e revelação, seja no que diz respeito aos aspectos sintáticos, semânticos ou linguísticos da língua. A narrativa em questão retoma a força da palavra e as suas repercussões no texto e no leitor. Mostraremos que, neste caso, a linguagem singular da protagonista estreita os laços entre os territórios do mito e do real. A estória funde a imaginação da protagonista com a do autor, no que esta tem de prodigiosa, sempre fecundada em inusitados desvios de linguagem. Mostra a perspicácia do autor em criar palavras que não traduzem o intraduzível, mas que recriam os fatos esquecidos ou "invisíveis". O objetivo central é trazer à luz a palavra como um efusivo e impactante acontecimento, capaz de operar *milagres*, no sentido de provocar uma potente relativização das coisas no leitor, através da palavra inventada e inventadeira. É o que propomos apresentar.

Palavras-chave: Infância. Conto. A menina de lá. Guimarães Rosa. Mito.

“A menina de lá” é um conto do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, publicado pela primeira vez em 1962. O conto é protagonizado por Nhinhinha, uma garota de quatro anos, que habita um universo muito singular, traduzido por palavras e expressões pouco usuais. Do seu cotidiano fazem parte seu pai, sua mãe e Tiantônia. (A propósito, é bom que não se esqueça: também o narrador).

Neste conto – ainda que protagonizado por uma criança – a efemeridade da vida é colocada em cena de forma insólita, pois a protagonista tem uma vida curta e leve. Para os adultos, a protagonista parece ter poderes de vidência, sendo considerada como santa, em certa altura da estória. Operadora de milagres, tudo que falava acontecia. Segundo o narrador, a garota "... nascera já

muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito." (ROSA, 1994, p. 401)

Habitante de um mundo supra-realista, ela choca os que a cercam. Seus desejos são realizados pela força das palavras, é o que o conto sugere. Até sua morte ela prevê, escolhendo o dia, e a cor do caixão. Trata-se de uma menina cujas intuições e pressentimentos não são guiados por poderes sobrenaturais, mas por uma especulação pertinaz sempre baseada em suas experiências imediatas, retratadas em suas falas aparentemente absurdas e sem nexos. Nhinhinha, com sua linguagem cifrada e estranha, possibilita-nos o contato com a transcendência, pois é uma personagem cujas falas vão além das coisas do mundo sensível, evocando uma possibilidade de comunicação com o incomum, com o extraordinário.

O narrador, que a conhece e com ela convive, reconhece que: "O que ela falava era comum, a gente é que ouvia exagerado (...)" (ROSA, 1994, p. 402) E quando ela proferia frases aparentemente desconexas, como – "O passarinho desapareceu de cantar..." (*Ibidem*, p. 402), o narrador vê sentido nas palavras da menina, cujas falas são geradoras de imagens do seu microcosmos ao qual só ela parece ter acesso.

Os procedimentos discursivos da protagonista rompem com a lógica racionalista e instauram o sentimento ou a atmosfera do imprevisível. Muitas palavras – com sons incomuns – parecem incompreensíveis, como se ela falasse um dialeto próprio, pertencente a um lugar particular: o lugar de lá. Assim, as palavras de Nhinhinha são "palavras de lá", geradas na fonte lexical de Guimarães Rosa, conhecedor de muitas línguas, e desbravador de falares dos rincões do Brasil muito pouco conhecidos.

De todas as expressões utilizadas pela menina, a que mais nos chama a atenção é a frase que, segundo o narrador, ela sempre repetia: "Tudo nascendo!" (ROSA, 1994, p. 402) Este enunciado concentra a força dos personagens rosianos e a sua maneira única de ver o mundo, além de revelar o vigor que o autor deu à sua linguagem, porque acreditava numa língua tão viva quanto a própria vida. Em entrevista a seu tradutor alemão Gunter Lorenz, Guimarães Rosa explica o seu método para escrever, o qual, segundo o autor, "implica na utilização de cada palavra como se ela tivesse acabado de nascer, para limpá-la das impurezas da linguagem cotidiana e reduzi-la a seu sentido original." (LORENZ, 1991, p. 81)

Sua obra contempla um universo de coisas nascentes e moventes do qual fazem parte as crianças, com suas falas raras. Além das questões ligadas ao discurso, ressaltamos que nas estórias de Guimarães Rosa tudo parece estar

sempre nascendo, mesmo quando ronda a morte e/ou a velhice. Sua obra é a expressão harmoniosa de um projeto literário e de concepções de linguagem muito pesquisados e articulados. Tudo conflui, em seus textos, para o rebrotar incessante da vida, e, conseqüentemente, da palavra. Por isso, há tantas crianças protagonizando os contos de *Primeiras Estórias*.

As formas linguísticas utilizadas por Nhinhinha nos fazem pensar sobre a língua como possibilidade de desdobramento criativo do potencial humano, e não como um mero veículo de comunicação, com finalidades definidas. Enquanto a fala da garota é um imprevisto, a dos adultos mantém-se estagnada e funcional. Deleuze, nesse sentido, e em relação à sintaxe, sinaliza que: “Já não é a sintaxe formal ou superficial que regula os equilíbrios da língua, porém uma sintaxe em devir, uma criação de sintaxe que faz nascer a língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio.” (DELEUZE, 1997, p. 127) A língua falada pela protagonista dispõe-se como “a língua em perpétuo desequilíbrio” ou “a gagueira criadora” (*Ibidem*, p. 127). Servem como exemplos alguns enunciados proferidos pela garota:

Suspirava, depois: – “Eu quero ir para lá.” – Aonde? – “Não sei.” Aí observou:

–“O passarinho desapareceu de cantar...”

–“Jabuticaba de vem-me-ver...”

–“Eu ... to-u... fa-a-zendo.” (ROSA, 1994, p. 401)

–“E eu? Tou fazendo saudade.” (ROSA, 1994, p. 402)

–“Eu queria o sapo vir aqui.” (*Ibidem*, p. 402)

–“Está trabalhando um feitiço...” (*Ibidem*, p.402)

–“Alturas de urubu não ir...” (*Ibidem*, p.402)

–“Estrelinhas pia-pia.” (*Ibidem*, p. 402)

–“Ele xurugou?” (*Ibidem*, p. 401)

A palavra neste conto e no conjunto da obra se encontra em movimento; os signos que contornam as falas da personagem renovam-se, de forma despretenhosa, mas conscientemente construídos pelo autor. Afinal, uma de suas principais premissas é que a linguagem e a vida são uma coisa só.

O campo lexical utilizado por Nhinhinha revela sua habilidade “suasibilíssima” em dizer o nunca dito, numa tentativa do autor de recuperar a originalidade que há no fundo das coisas esquecidas. Nhinhinha vê “só a pura vida”, o que a faz parecer excêntrica, devido ao seu discurso esdrúxulo, e, por is-

so mesmo, livre de estereótipos.

“A menina de lá” nos faz pensar sobre o esvaziamento das experiências linguísticas do mundo pós-moderno. As falas da garota vão de encontro a uma concepção de linguagem entendida como puro instrumento ou veículo de informação e conhecimento. Um mundo que instrumentaliza as experiências e as relações exige uma linguagem-instrumento, o que compromete a dimensão expressiva e transcendente da linguagem. Neste conto a reação dos adultos mostra, sobretudo, que eles perderam contato justamente com aquilo a que a menina está mais sintonizada: a vida e a revelação cotidiana dos mistérios. Por isso, como diz o narrador: “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” (ROSA, 1994, p. 401)

Neste eixo de pensamento, podemos afirmar que o conto propicia a reflexão sobre a recuperação da função expressiva da palavra. As experiências da menina parecem ser sustentadas pela própria linguagem, pois não parece haver neste conto disparidades entre o vivido e o dito. A palavra brota, assim como brotam as percepções. Elas são imediatas, coladas às experiências. Por meio das falas de Nhinhinha penetramos na corrente viva da língua e da infância. Diante da pergunta – “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” Ela responde: “– Eu... to-u... fa-a-zendo.” (*Ibidem*, p. 401) Sua fala faz parte de uma engrenagem que se renova; um exemplo disso é o emprego do gerúndio dividido em sílabas na expressão acima, o que evoca a oralização do uso da forma nominal, como uma sugestão de algo que não tem tempo para cessar. Quando há menção ao futuro é também para se referir a um lugar desconhecido. “Suspirava, depois: “Eu quero ir para lá.” – Aonde? – “Não sei”.” (ROSA, 1994, p. 402) O marcador espacial “De lá” evoca um lugar de muitas possibilidades: lugar do discurso, lugar da infância, lugar do sem lugar. Nesse sentido, são inspiradoras as palavras de Solange Jobim e Sousa:

A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criá-lo, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, desenvolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Por isso enriquece permanentemente a humanidade com novos mitos. (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 160)

Quando o narrador afirma que “Ninguém tem real poder sobre ela...” (ROSA, 1994, p. 402), está legitimando o universo insondável da criança e da própria linguagem da infância, cujo discurso resgata o que há de poético no prosaico, de verossímil no acontecido, de simbólico no real, de expressivo no referencial.

Neste conto fundem-se a imaginação da protagonista com a do autor:

ambas prodigiosas e enigmáticas. Em Guimarães Rosa existe, como afirma Wendell Santos, “uma euforia da linguagem, um retorno ao estilo metafórico que o diferencia do estilo metonímico da tradição anterior.” (SANTOS, 1978, p. 176) As falas da menina são mágicas e prodigiosas porque são geradas e alimentadas no que elas possuem de genuína originalidade. A magia e o milagre só podem ser interpretados se concebidos dentro do vigor da própria palavra, inédita, que já é, por si só, um milagre. Este é um dos milagres que a narrativa em questão nos oferece, afinal, como lembra o narrador: “O que ela queria, que falava, súbito acontecia.” (ROSA, 1994, p. 402)

O diálogo com as personagens rosianas está intimamente ligado ao diálogo com a linguagem, ou seja, ambos constituem os dois lados do tecido de um texto repleto de alinhaves imprevisíveis. O leitor de Rosa precisa considerar a linguagem de Guimarães Rosa como um fenômeno linguístico impossível de ser mapeado pelos signos da referencialidade, porquanto ela é sempre um ponto de partida a ser atravessado até o final do texto, com desdobramentos para além do desfecho das narrativas.

A linguagem-esfinge é um propósito literário consciente e definido que tem como premissa revelar as dinâmicas insuperáveis das relações humanas com o seu universo, sempre se construindo e se desconstruindo por meio dos atos de fala. Para tal propósito, um léxico comum não seria suficiente, como não o seria uma sintaxe ordenada pelos padrões gramaticais. Esta não cumpriria a tarefa de revelar as intrincadas relações humanas, – o impossível que é o homem. A linguagem das crianças rosianas é parte da cosmovisão polifônica de Guimarães Rosa. Nesse sentido, importa ressaltar que o autor tinha domínio de várias línguas, e que fez delas farto material para construção dos seu neologismos.

No entanto, embora misteriosa e enigmática, a linguagem de Rosa não tem o aspecto devorador da esfinge à que nos referimos, mas à coragem e à inteligência que a mesma impõe. O texto rosiano, sertão fechado, dificultoso e perigoso, oferece-nos também veredas e campos gerais; atravessá-lo é um exercício, uma educação dos sentidos.

Infelizmente, à medida que vamos nos tornando adultos, o mundo deixa de ser misterioso, e a vida nos parece destituída de mistério. Na narrativa em foco foi possível contemplarmos o mundo adulto pelo olhar da criança, pois Nhinhinha é uma explosão radical da razão, uma despreensão pelo racional e nos faz pensar naquilo que o próprio autor afirmou: “a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?” (ROSA, 1994, p.

438) De onde brotam os questionamentos deles é do mesmo chão de onde brota a linguagem, vereda dentro do sertão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad.: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad.: Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad.: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad.: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOLLE, Willi. *Fórmula e fábula: teste de uma gramática narrativa*. São Paulo: Perspectiva, 1973

CASTRO, Dácio Antônio de. *Primeiras estórias: roteiro de leitura*. São Paulo: Ática, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad.: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

FREUD, Sigmund. *Uma neurose infantil: e outros trabalhos*. Trad.: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GARBUGLIO, José Carlos. *O mundo movente de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ática, 1972.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. São Paulo: Papyrus, 1994.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994.

**AS FUNCIONALIDADES DOS CONECTIVOS:
UM ESTUDO ARGUMENTATIVO
PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**

Charleston de Carvalho Chaves (UERJ)
charlestonchaves@ig.com.br

RESUMO

Não podemos dizer que haja algum discurso isento. Consciente ou inconscientemente estamos dispostos de alguma forma a elaborar discursos com a intenção de convencer o outro (real, hipotético ou virtual) de nosso ponto de vista do mundo. Até um texto “ingenuamente” produzido com o objetivo informativo pode revelar intencionalidades discursivas por parte do seu enunciador, quando escolhe certa maneira de relatar fatos, certos usos de estruturas sintáticas, dados numéricos estrategicamente dispostos que, mesmo que inconscientemente, revelam posicionamentos do autor e que dá uma feição ao que é dito diferentemente do que se outra pessoa o fizesse. Tal fato não pode ser desconsiderado e, por isso, Ducrot, em vários de seus textos, aborda a ideia de que argumentar seria a essência dos discursos produzidos. A discussão sobre orientadores argumentativos demonstra que certos elementos gramaticais, notadamente os conectivos (conjunções/locuções conjuntivas, preposições/locuções prepositivas, advérbios/locuções adverbiais), não só pela presença, mas também pela posição nas frases que fazem parte da constituição de um texto, representam, argumentativamente, estratégias que visam a convencer o possível leitor a partir de intencionalidades de base pragmático-discursivas. Por isso, este trabalho tem por objetivo demonstrar como os conectivos revelam estratégias discursivas de convencimento em textos argumentativos, possibilitando assim orientar o leitor na interpretação de textos.

Palavras-chave: Conectivo. Argumentação. Interpretação de textos. Discurso.

1. Compreender e interpretar: princípios básicos na análise de textos

Compreensão e interpretação de textos são faces diferentes da mesma moeda que é o texto. Analisar um texto pode ser feito por dois prismas básicos: um que leva o leitor a decodificar os recursos textuais que estão na superfície do texto como, por exemplo, os mecanismos de coesão – anáforas, catáforas; o outro, a partir desses e outros fenômenos, leva o leitor a perceber as intenções discursivas por detrás da escolha de um vocábulo e não outro, da inversão sintática que faz evidenciar inicialmente o efeito e só depois a causa de um fato ou de qualquer outro aspecto que promova uma visão mais significativa do que o que está escrito na superficialidade do texto, sobretudo em relação às inferências. Ao primeiro denominamos *compreensão* textual e ao segundo *interpretação*, fatores esses que não são excludentes, ao contrário, complementam-se

para que um texto possa ser analisado mais amplamente.

Assim, para que um texto seja interpretado é necessário que haja de parte do leitor um esforço muito maior do que uma mera análise da superficialidade textual. Por isso, as inferências são importantes para se chegar a um aprofundamento na análise qualitativa de um texto. Entendemos que toda inferência precisa, é claro, de um apoio textual, algo que sirva de parâmetro para a análise, senão o analista não estaria no âmbito da interpretação de *textos*. Isso quer dizer que não deveríamos interpretação certos aspectos sem que o texto nos desse subsídios para se chegar a certas conclusões. Sabemos que um texto precisa ser interpretado por intermédio do reconhecimento das intenções pragmáticas (por conta do nosso conhecimento de mundo), mas isso não significa dizer que poderíamos chegar a certas conclusões à revelia sem que o texto, com seu material discursivo, possa encaminhar essas abordagens. Sabemos que a interpretação do texto não é apenas do texto em si, mas dele como processo social, entretanto se o *material discursivo* não nos der pistas para certas análises, não estaríamos fazendo *interpretação de textos*.

Defendemos, então, que as inferências fazem parte da interpretação, contanto que haja aspectos textuais que nos propiciem analisar de uma forma e não de outra, porque os elementos processuais que compõem um texto (o resultado do processo discursivo) encaminham para certa análise com maior sustentabilidade científica e não baseada apenas em suposições sem garantias textuais. Há para o analista também a possibilidade interpretativa baseada em pressupostos, resultado da textualidade, mas também porque o texto forneceu caminhos para isso, até porque só podemos pensar em inferência a partir de outro elemento. Só é possível inferir “y” de um “x”, então sem “x”, não podemos imaginar “y”. Só podemos em inferir aspectos contextuais, a partir do cotexto (conjunto de elementos discursivos que compõem um texto). Koch (2008a, p. 138), em *As Tramas do Texto*, chama a atenção para esse fator:

O contexto verbal (cotexto) tem papel decisivo na elaboração de inferências. As partes de um texto estão intimamente relacionadas: os enunciados anteriores estabelecem o contexto dos subsequentes. Propriedades linguísticas do texto como referência pronominal, acarretamentos lexicais, marcadores de tópico, conectores etc. influenciam a compreensão do texto. Uma sequência desordenada de enunciados causa dificuldades na compreensão e recordação do texto. O título ou tema da conversação desempenham importante papel sobre a produção de inferências.

Dessas propriedades linguísticas interessam-nos sobretudo os conectivos, porque funcionam como ferramentas para compreender o que

se diz na superfície do texto, mas principalmente como indicadores de defesa argumentativa, porque orientam os leitores e acabam por funcionar como elementos gramaticais que possibilitam maior clareza em relação à crítica pretendida pelo autor de um texto.

Se em um texto, imaginamos que um argumento sugere uma crítica à conduta moral é porque tal argumento possui, por exemplo, um recurso linguístico, como o uso de ironia, que questiona/coloca em evidência a discussão sobre essa moralidade.

Observemos o do editorial de *Veja* “Uma tragédia invisível” (22 de junho de 2011) em que tal uso linguístico se evidencia:

Uma tragédia invisível

Uma reportagem cortante desta edição de *Veja* feita pelo repórter Ricardo Westin, que entrevistou dezenas de viciados, seus familiares, policiais e psiquiatras, mostra a amplitude de uma tragédia urbana que as autoridades fingem não existir: a epidemia do crack, uma mortal derivação da cocaína. Não dá para entender que se travem os mais doutos debates em Brasília sobre a descriminalização das drogas, com a liberação na semana passada das marchas dos defensores do uso da maconha – como se o Brasil fosse algum plácido enclave escandinavo nos trópicos – quando, nas cidades mais populosas fantasmagóricas multidões de viciados em crack vagam pelas ruas cometendo toda sorte de crime e desmentindo as constatações, tão válidas em outros campos, de que atingimos um novo patamar civilizatório. Não atingimos e não atingiremos enquanto não encarmos, como nação, a chaga desse pavoroso vício.

Outras drogas pesadas, a cocaína em pó e a heroína, também são fonte de terríveis dramas pessoais, sociais e familiares. Mas nada se compara à cocaína em pedra fumada em cachimbos artesanais nas praças e ruas da quase totalidade dos municípios brasileiros por mais de 1 milhão de usuários, segundo levantamento da Fundação Oswaldo Cruz. Por seu poder de destruição e por ter como público-alvo os jovens de 15 a 25 anos, essa modalidade de ruína química merece análise detalhada e demanda a ação urgente do poder público. O crack vicia para sempre na primeira vez que seus componentes químicos inundam o cérebro do usuário. A pessoa passa a roubar e matar, se preciso, para satisfazer as demandas psíquicas e físicas impostas pela abstinência. Famílias inteiras são tragadas pelas assustadoras crises dos viciados, cuja fúria desfaz os laços domésticos mais estáveis, renega as normas básicas da convivência social e anula mesmo a educação mais primorosa.

Enquanto isso, as autoridades em Brasília sentem-se modernas e libertárias ao atender a anseios dos organizadores das “marchas da maconha”. Tudo a favor da liberdade de expressão, mas sem esquecer que as drogas leves são a porta de entrada para o crack e sua trágica rota sem volta.

(*Veja*, 22 de junho de 2011)

O segmento inicialmente analisado é:

Não dá para entender que se travem os mais doutos debates em Brasília sobre a descriminalização das drogas, com a liberação na semana passada das marchas dos defensores do uso da maconha – como se o Brasil fosse algum plácido enclave escandinavo nos trópicos –, quando, nas cidades mais populosas, fantasmagóricas multidões de viciados em crack vagam pelas ruas...

Nesse editorial de *Veja* podemos notar justamente isso, que a ironia contida no segmento “como se o Brasil fosse algum plácido enclave escandinavo nos trópicos” nos faz supor que a conduta dos políticos é questionável e que revelaria (por extensão interpretativa) um descaso em relação ao crescente uso do crack no Brasil (tema desse editorial). Só é possível inferir a crítica à postura do governo brasileiro instaurada na ironia, por conta das exemplificações – discussão sobre liberação das drogas por parte dos políticos em Brasília em meio aos sérios problemas nas grandes cidades com o uso do crack. Do ponto de vista do uso do conectivo, esse aspecto irônico é construído por conta do valor hipotético alcançado pela conjunção condicional, já que assim é uma demonstração que o Brasil não é um país que possui uma realidade social diferente.

É bem verdade que não é a única passagem irônica contundente na linha argumentativa. No final do texto isso também se evidencia:

Enquanto isso, as autoridades em Brasília sentem-se modernas e libertárias ao atender a anseios dos organizadores das “marchas da maconha”. Tudo a favor da liberdade de expressão, mas sem esquecer que as drogas leves são a porta de entrada para o crack e sua trágica rota sem volta.

O uso dos adjetivos “modernas e libertárias” que estão adicionados com o uso da conjunção aditiva revela uma grande ironia ao afirmar que nossas autoridades “sentem-se” com essas características; mas os comentários textuais do autor, na verdade, mostram uma crítica por associarem esses adjetivos à conduta dos governantes brasileiros. A crítica se estende à frase posterior, pois mostra que, em nome da liberdade de expressão para a liberação das “marchas da maconha”, não pode haver uma negligência governamental com um caso tão grave de cunho social que é o consumo de crack, ainda mais quando se defende no texto que as drogas leves são a porta de entrada para drogas mais pesadas. Essa crítica é justamente alcançada com mais eficiência com o uso do contrastivo *mas*.

Ainda pensando que é necessário que o leitor faça as inferências dos textos corretamente, conhecer a *intencionalidade* e o *contexto* (aqui neste trabalho tomado como um conjunto de aspectos sociais que permeiam um texto) é também uma maneira de garantir uma compreensão melhor, por isso Koch (2008a, p. 137), em *As tramas do Texto*, atenta para tal fato:

Outra questão – visto que se vem concebendo a compreensão de linguagem como uma atividade de solução de problemas – é que podem ocorrer problemas de compreensão se o ouvinte/leitor não estabelecer as inferências desejadas pelo falante/escritor, ou, ao contrário, se o leitor/ouvinte fizer inferências não intencionadas pelo falante/escritor. (...) A questão do mal entendido está, em grande parte, ligada ao estabelecimento de inferências “não desejadas”. Além disso, cabe mais uma vez ressaltar a importância do contexto para a construção do sentido. Contudo, não há, até hoje, consenso quanto ao uso do termo “contexto”. Podem distinguir diversos tipos de contexto, como o cultural, o situacional, a modalidade, o verbal e o pessoal.

No que se refere ao *contexto*, como uma atividade em se percebem fatores externos ao texto que auxiliam a compreensão/interpretação a partir de inferências possíveis por conta dos elementos discursivos que o compõem, o editorial em foco só se torna mais claro quando o leitor conhece o que representa socialmente a expressão “plácido enclave escandinavo” a fim de instaurar a crítica social à postura brasileira, como se o Brasil tivesse a maturidade de outros países para discutir certos assuntos e que os problemas com drogas não ocorressem da forma como ocorrem aqui no Brasil. Isso notoriamente requer mais do leitor para a construção do sentido do texto.

Torna-se, então, importante, em um trabalho como este, que discuta as teorias do texto e suas receptividades, falar melhor sobre *cotexto* e *contexto*. Se pensarmos que o primeiro está atrelado aos elementos que compõem propriamente ao texto e o segundo a elementos extratextuais que colaboram para compor a ideia de um texto, estaríamos apenas percebendo superficialmente as diferenças.

Sobre *contexto*, tal aspecto teórico é assim defendido por Willian F. Hanks (2008, p. 174):

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de” ou “contexto para”. Como este contexto é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros.

Desse modo, contexto é primordialmente o conjunto de relação do texto com os elementos que os constituem e para os quais aponta: sobretudo as relações sociais, inferências, entre outros aspectos; podemos dizer que é imprescindível pensarmos nessas relações entre o que está no texto e o que aponta para o que não está lá.

A visão da Justiça

Quando prosperam rumores de que a CPI mista do Congresso instalada

para apurar os elos de um contraventor com corruptos no governo sofre pressões subalternas e radicais para ser transformada em tribunal político da imprensa, surge como um saudável sinal de vitalidade institucional do Brasil a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STF) favorável aos jornalistas de *Veja* em uma série de reportagens que incomodaram os poderosos. O PT alegou que a revista *Veja* persegue o partido com a publicação de reportagens ofensivas à sua imagem e à dos seus militantes, dando como evidências oito reportagens de capa, todas de 2005.

Eram causas a respeito das quais *Veja* já havia obtido decisões favoráveis em primeira e segunda instâncias, mas, contestadas pelo Partidos dos Trabalhadores, subiram ao STJ, que, por sua vez, rejeitou todos os recursos interpostos. Em seu voto favorável a *Veja*, o ministro relator Massami Uyeda citou a conclusão da Justiça paulista sobre o caso: "Todas as matérias, sem exceção, tiveram lastro em fatos objetivos e declarados(...) não foram meras conjecturas, desprovidas de fundamento, mas ao contrário, calcadas em fatos concretos".

Em outro trecho, o ministro Uyeda registra o valor da investigação jornalística, a despeito de suas naturais limitações: "Não se pode exigir que a mídia só divulgue fatos após ter certeza plena de sua veracidade. Isso se dá, em primeiro lugar, porque os meios de comunicação não detêm de poderes estatais para empreender tal cognição. Impor tal exigência à imprensa significaria engessá-la e condená-la à morte. O processo de divulgação de informações satisfaz o verdadeiro interesse público, devendo ser célere e eficaz, razão pela qual não se coaduna com rigorismos próprios do procedimento judicial".

O voto do ministro Massami Uyeda, ecoando decisões anteriores do STJ, redonda em uma poderosa doutrina de defesa da liberdade de expressão e de seu papel fundamental nas democracias – ser os olhos e os ouvidos da nação na constante vigilância do governo e seus agentes em todos os níveis.

(*Veja*, 02 de maio de 2012)

Neste texto “A visão da Justiça” de *Veja*, nota-se logo de início uma orientação discursiva que leva o leitor a informações que estão fora do texto referentes aos “rumores” em referência à suposta postura da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito); quem faz essa orientação para uma abordagem que não está propriamente no texto é o operador *quando*. Esse conectivo não está ali apenas como um marcador temporal, mas direciona, na verdade, uma relação de causa e efeito. Ou seja, esse marcador demonstra que, naquele momento contextual, instaurado pela escolha da referida conjunção, surgiu um alento para a imprensa, sobretudo para os jornalistas de *Veja* (tema central do texto), por conta das pressões que a imprensa vinha sofrendo de certos poderosos políticos que julgavam que a revista estava atacando o governo sem provas, mas a justiça considerou os fatos objetivos. Como o objetivo deste *editorial* é defender a liberdade de imprensa (principalmente a liberdade dos jornalistas de *Veja* ao falar de representantes políticos), muitas afirmações fazem menção a todo um

contexto cujo conhecimento por parte do leitor revela-se essencial para compreender o texto.

Ainda com essa perspectiva de análise, no segundo parágrafo, outros marcadores apontam para a interpretação do texto: “Eram causas a respeito das quais *Veja* já havia obtido decisões favoráveis em primeira e segunda instâncias, mas, contestadas pelo Partido dos Trabalhadores, subiram ao STJ, que, por sua vez, rejeitou todos os interpostos”.

Nesse segmento, o operador argumentativo *já* novamente aponta para algo que está marcado no tempo, assim como a conjunção *quando* na análise anterior. Se marca para algo no tempo, mas o texto não explicita em que momento específico, mais uma vez requer do leitor um conhecimento supratextual.

Com a presença desses marcadores, há garantias de pistas gramaticais que servem mesmo de orientadores discursivos e mesmo que não apontem para algo no texto, porque a informação não está lá, ao menos indicam que algo que deve ser percebido para a interpretação do texto.

A perspectiva aqui adotada é de reconhecer o *texto* e logo a *atividade de leitura* como interacional. É na interação *autor-texto-leitor* que a compreensão/interpretação se constituem, uma vez que tanto autor como leitor, em interação, constroem em conjunto para dar sentido ao texto. O autor produz seu texto com certas intencionalidades, mas o leitor só perceberá, se dispuser de conhecimentos linguísticos e enciclopédicos suficientes para reconhecer essas intenções. Mesmo a leitura sendo uma atividade interativa e diferente, dependendo dos atuantes do processo interpretativo, não significa que não haja análises equivocadas em um texto. É possível reconhecer uma perspectiva A, B ou C, entretanto o texto deve ser sempre a base da análise a ser proferida. Não podemos como leitor ser atuantes ao ponto de analisarmos algo que o texto não diz ou não induz com alguma materialidade discursiva.

É justamente neste ponto que reside a primordial diferença entre compreender e interpretar textos. Enquanto a compreensão diz o suficiente para que o leitor decodifique o que está na superficialidade do texto, a interpretação, por outro lado, requer do leitor um processo interativo maior e mais significativo. Que ele coloque algo de si na leitura e possa aprofundar suas análises, sem, é claro, perder o foco primordial desta sua proposta: o próprio texto.

2. Não há neutralidade no discurso

Não podemos dizer que haja algum discurso isento. Consciente ou inconscientemente estamos dispostos de alguma forma a elaborar discursos com a intenção de convencer o outro (real, hipotético ou virtual) de nosso ponto de vista do mundo.

Até um texto “ingenuamente” produzido com o objetivo informativo pode revelar intencionalidades discursivas por parte do seu enunciatador quando escolhe certa maneira de relatar fatos, certos usos de estruturas sintáticas, dados numéricos estrategicamente dispostos que, mesmo que inconscientemente, revelam posicionamentos do autor e que dá uma feição ao que é dito diferentemente do que se outra pessoa o fizesse. Tal fato não pode ser desconsiderado e, por isso, Ducrot, em vários de seus textos, aborda a ideia de que *argumentar seria a essência dos discursos produzidos*.

Às vezes, deparamo-nos com certos veículos informativos que tentam valer-se de efeitos publicitários para dizer que o jornal *x* ou a revista *y* são bons e que possuem credibilidade porque reproduzem seus textos com isenção, atendo-se somente aos fatos. (CITELLI, 1989, p. 5)

Uma grande falácia por vários motivos, ainda mais que, como todo jornal e toda revista, há seções claramente opinativas. Uma dessas seções mais importantes é o editorial, que revela justamente a postura ideológica do veículo jornalístico.

Como argumentar é a base a ser abordada neste trabalho, torna-se essencial discutirmos mais efetivamente como isso se constitui nos textos. Perelman (1987, p. 234), por exemplo, afirma que:

Argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese. Uma teoria da argumentação, na sua concepção moderna, vem assim retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos Gregos e dos Romanos, concebida como a arte do bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia.

Argumentar, preocupação em utilizar estratégias para persuadir possui tradição clássica que é a *retórica*. Fazer uso de aspectos linguísticos com intencionalidade e não apenas informar. Para Citelli (1989, p. 8) “...cabe à retórica mostrar o modo de construir as palavras visando a convencer o receptor acerca de dada verdade.” Embora as normas de boa argumentação tenham sido menos valorizadas, sobretudo no século XIX, hoje os estudos linguísticos tem revitalizado tal estudo da tradição grega

e reconhecido sua importância.

Para persuadir, o enunciador (orador) precisa levar em consideração a quem se destina seu discurso, a quem se destinam suas palavras e se elas são capazes de instaurar uma intencionalidade adequada a fim de conduzir o interlocutor (ouvinte/leitor).

Perelman (1987, p. 237) afirma que:

O orador deve ter do seu auditório uma ideia tanto quanto possível próxima da realidade, uma vez que um erro sobre este ponto pode ser fatal para o efeito que ele quer produzir; é uma função do auditório que toda a argumentação se deve organizar, se esta quiser ser eficaz.

Da mesma forma que o editorialista que escreva para uma revista como *Veja* deve saber quem é o seu repertório de leitores e, por isso, ele se valerá de artifícios para instaurar o convencimento, valendo-se do conhecimento de mundo do universo de seus possíveis leitores (ou supondo esses conhecimentos). Argumentar, então, também é observar para quem se destina o texto a fim de melhorar a sua eficácia.

Dentre as estratégias linguísticas utilizadas em textos argumentativos, Azeredo (2011, p. 88) comenta, de forma bem objetiva, a função textual da *argumentatividade* e lista possíveis conectivos como identidades discursivas dessa tipologia:

A argumentação consiste no encadeamento de proposições com vista à defesa de opinião e no convencimento do interlocutor.

São características deste tipo sequencial os conectivos condicionais (se, caso) concessivos ou contrastivos (embora, mas, mesmo que, por outro lado), conclusivos (portanto, por isso) etc.

Não podemos nos esquecer de que os conectivos associados a outros aspectos linguísticos como uso de certos tempos verbais, organizações sintáticas que demonstrem hierarquia argumentativa e outros fenômenos podem, então, revelar intencionalidade.

Embora estejamos trabalhando com uma determinada revista e uma determinada seção, não pretendemos aqui querer provar que este veículo de informação é manipulador, até porque acreditamos que todo texto, em sua *argumentatividade* é, em essência, aquele que induz o leitor/receptor de alguma forma.

Philippe Breton (1999, p. 10) não enxerga estes dois fenômenos – *argumentação* e *manipulação* – da mesma forma:

Trabalhando há vários anos nesse tema, que a meu ver deveria ser um dos

polos essenciais de um interesse bem direcionado pela comunicação, encontrei no público, com muita frequência, uma questão lancinante: argumentar não é exercer uma forma de poder sobre o interlocutor, não é uma maneira distorcida de influenciá-lo, em suma, de manipulá-lo? Não tardou a impor-se a necessidade de refletir sobre a fronteira entre o que seria a *argumentação*, isto é, o respeito pelo outro, e a *manipulação*, que seria a privação da liberdade do público para obrigá-lo, por meio de uma restrição específica, a partilhar uma opinião ou a adotar determinado comportamento.

Essa fronteira entre o respeito e a violência existe. Ela se inscreve potencialmente tanto na linguagem como nos comportamentos de que somos capazes em sociedade. (...)

Induzir com solidez argumentativa sim, mas manipulador não. Por esse motivo as análises neste trabalho estão sendo pautadas em demonstrar como os mecanismos argumentativos e persuasivos são enredados nos editoriais, pois observamos que por serem baseados em fatos sustentáveis, até suas suposições são passíveis de análise, porque suas premissas são verdadeiras.

Dessa forma, nossa intenção não é abonar ou condenar a postura da revista em análise, muito pelo contrário, nosso objetivo é descrever as estratégias utilizadas com efeito persuasivo. Acreditamos, inclusive, que os efeitos de manipulação em qualquer texto (quando existem) só são efetivos, porque o próprio leitor deixa ser induzido a este ponto e não dispõe de outros veículos de informação (ou mesmo não deseja consultar outros) para avaliar os comentários proferidos.

Aparadas as arestas, a fim de reforçar nosso objetivo descritivo neste trabalho, vamos observar alguns desses aspectos discursivos em funcionalidade para demonstrar que, como sabemos, não há neutralidade nos discursos. Dentre as técnicas de argumentação possíveis, podemos destacar a *presença de conectivos*. Como um dos propósitos deste trabalho é reconhecer como os textos podem ser mais compreensíveis / interpretáveis por intermédio do reconhecimento de estratégias discursivas, exploraremos esses aspectos em textos e analisaremos os recursos.

Com o interesse de mostrar como o uso dos conectivos constitui uma contundência argumentativa, no editorial de *Veja* “Uma linha divisória” isso fica bem evidente. A ideia central defendida no editorial é que há uma linha divisória que separa o bom senso do execrável na televisão brasileira e, embora o brasileiro tolere ou até goste de assistir a certas cenas consideradas polêmicas, há um limite que ainda não pode ser ultrapassado. A crítica recai sobre uma cena de sexo explícito no programa Big Brother Brasil e que, por isso, foi considerada abusiva pelos teles-

pectadores brasileiros, resultando em considerável reação da opinião pública.

Uma linha divisória

Uma reportagem desta edição de VEJA, coordenada pela editora executiva Isabela Boscov, relata a forte reação contrária desencadeada pela exibição de uma cena de sexo em tempo real no programa BBB, da Rede Globo, em que um participante parece se aproveitar da inconsciência alcoólica de uma colega para estuprá-la. Mais tarde, a suposta vítima disse à polícia que estava consciente e que a relação fora consensual. O caso deveria ter morrido aí, por duas razões. A primeira é o fato de ele não se diferenciar muito de outras cenas que há tempos deixam a temperatura tórrida no campo dos costumes na televisão brasileira, seja em novelas, em programas humorísticos e até nos vespertinos dominicais. A segunda é mais abrangente e diz respeito à noção amplamente aceita de que vivemos hoje em um mundo onde a privacidade morreu, vítima da desinibida troca de informações pessoais e de imagens íntimas via redes sociais da Internet, que já conectam mais de 1 bilhão de pessoas em todo o planeta. Mesmo assim, o episódio do BBB chocou a audiência.

A reportagem de *Veja* conta o que realmente se passou debaixo dos edredons na casa onde os *brothers* e *sisters* do BBB estão confinados e analisa as escolhas ousadas que vem sendo feitas pela televisão no Brasil e no mundo em um momento da acirrada concorrência pela atenção da audiência, o que funciona como um incentivo ao vale-tudo. Fica claro que o grande fator de inibição das baixarias não são as agências oficiais, mas a própria opinião pública, que, mesmo bombardeada diariamente por estímulos cada vez mais chocantes, insiste em permanecer, na média, mais conservadora do que os autores de novelas e programas. Ela sabe quando a linha divisória entre o aceitável e o abjeto é cruzada e reage negativamente.

No caso do BBB, na semana passada essa linha divisória foi atravessada. Diz Isabela: “O beijo mais casto já foi considerado imoral no cinema nos anos 30 e hoje a nudez parcial e as cenas que evocam o ato sexual são comuns nas telas. Mas essa mudança não significa que é uma questão de tempo para que todos os limites sejam ultrapassados e o sexo explícito passe a ser visto com naturalidade”.

(*Veja*, 25 de janeiro de 2012)

O texto vem construindo uma argumentação baseada em expectativas da reação do telespectador. Apresenta inicialmente o fato polêmico se houve estupro (porque a mulher estava alcoolizada) ou a relação fora consensual (argumento defendido pela suposta vítima). Assim, o editorialista afirma que o problema deveria ter acabado aí, mas o telespectador ficou surpreendido porque o ato sexual em si que foi passado ao vivo na televisão.

Argumentativamente o editorial cita que o público não deveria ter se chocado, porque essa cena é comum na televisão brasileira (1ª justifi-

cativa) e também porque a privacidade não existiria mais, já que as pessoas estão acostumadas à exposição de sua vida íntima (2ª justificativa):

A primeira é o fato de ele não se diferenciar muito de outras cenas que há tempos deixam a temperatura tórrida no campo dos costumes na televisão brasileira, seja em novelas, em programas humorísticos e até nos vespertinos dominicais. A segunda é mais abrangente e diz respeito à noção amplamente aceita de que vivemos hoje em um mundo onde a privacidade morreu, vítima da desinibida troca de informações pessoais e de imagens íntimas via redes sociais da Internet...

Apesar dessas justificativas, o que chama a atenção no editorial é que o argumento se sustenta na oposição, na quebra de expectativas. Inicialmente com um uso da expressão conectora *Mesmo assim* no segmento “Mesmo assim, o episódio do BBB chocou a audiência.”, nota-se que o valor concessivo contrapõe a lógica dos exemplos apresentados antes e reforça a tese do editorial: que existe “uma linha divisória” entre o aceitável e o não aceitável na televisão.

No outro parágrafo do texto, o autor continua exemplificando as *baixarias* inerentes ao programa *Big Brother Brasil* como metonímia do que ocorre na televisão. Por isso, qualifica ironicamente os integrantes da casa em que se encontram como *brothers* e *sisters*. Além disso, fala da concorrência televisiva que para chamar a audiência e se vale de programas com essa baixa qualidade.

Agora, gramaticalmente o que torna mais relevante a crítica é o contraste no uso da conjunção *mas*:

Fica claro que o grande fator de inibição das baixarias não são as agências oficiais, mas a própria opinião pública, que, mesmo bombardeada diariamente por estímulos cada vez mais chocantes, insiste em permanecer, na média, mais conservadora do que os autores de novelas e programas.

Fica evidente que a conjunção adversativa instaura uma quebra de expectativas. O autor esperava que o episódio fosse alvo de críticas ou até de possível desejo de restrição por parte de órgãos oficiais, entretanto elas da própria opinião pública (aspecto marcado no texto pelo uso da conjunção adversativa). Outro fator que dimensiona a crítica é a comparação da postura conservadora dos expectadores (visão positiva no texto) com a libertina dos autores de novelas e programas (visão criticada no texto). Assim, a argumentação orienta a proposta defendida no segmento: “Ela [a opinião pública] sabe quando a linha divisória entre o aceitável e o abjeto é cruzada e reage negativamente.”

3. Considerações finais

Portanto, análises como essas e outras demonstram como é possível reconhecer a força argumentativa dos conectores atrelados a outras ferramentas textuais. Fatores como esses contribuirão para uma análise mais contundente dos textos, ao possibilitar que o leitor perceba, na materialização discursiva, pistas/marcas gramaticais que orientam a sua leitura. Isso também contribuiu para que, associado a fatores de implicação pragmática, seja possível ampliar análises textuais em abordagem interpretativa. Embora possamos ler um texto argumentativo de forma mais superficial, por seu caráter persuasivo, com o principal objetivo é convencer, é imprescindível que ampliemos nossa leitura para que consigamos ver fatores significativos na condução argumentativa, por esse motivo os conectores constituem-se como ferramentas necessárias para os autores demonstrarem suas intencionalidades argumentativas. Cabe ao leitor percebê-las para ampliar sua análise textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicação*. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

_____. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BARROS, Clara; FONSECA, Joaquim (Org.). *A organização e o funcionamento dos discursos – estudos sobre o português, tomo I*. Porto: Porto Editora, 1988.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BENTES, Anna Christina, LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011.

CHAVES, Charleston de Carvalho. *As funcionalidades dos conectivos em português: um estudo sintático-semântico*. Curitiba: Appris, 2012.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

SILVA, Soeli Schreiber da. *Argumentação e polifonia na linguagem*. São Paulo: Unicamp, 1991.

DIJK, Teun A. van. Opiniões e ideologias em Editoriais. In: *Simpósio Internacional 4 de Análise Crítica do Discurso, Linguagem, Vida Social e Pensamento Crítico*, Atenas, 14-16 dezembro de 1995.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

_____; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1983.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

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

_____. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

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

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: AAVV, *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 234-236.

BREVE GLOSSÁRIO DO TACACÁ

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

O tacacá é um prato de origem indígena típica da Região Amazônica do Brasil que é muito apreciado em algumas localidades dos estados do Acre, Amazonas, Amapá e Rondônia. É feito com o tucupi e a goma, ambos extraídos da mandioca, com camarão seco e jambu, planta cujo nome científico é *Spilanthes oleracea*, conhecida, ainda, como agrião-do-pará, agrião-do-brasil, agrião-bravo, agrião-do-norte, erva-maluca, jabuaçu e jaburana. É servido bem quente em uma cuia que tem como suporte uma cestinha de palha ou uma pequena tígela. Neste trabalho, pautado na lexicografia e na lexicologia, apresentaremos um *Breve Glossário do Tacacá*, com enfoque nos produtos utilizados na preparação, no suporte no qual é servido, nos temperos acrescentados no preparo e ao servir e, na sua comercialização. Esperamos que este breve glossário possa contribuir para os estudos linguísticos e, sobretudo, para a divulgação da cultura, da história e da identidade da Amazônia.

Palavras-Chave: Glossário. Tacacá. Lexicografia. Lexicologia.

1. Introdução

A lexicologia e a lexicografia, consideradas ciências do léxico, são subáreas da linguística que estabelecem diálogo com várias outras áreas de conhecimento (BIDERMAN, 1884, 2001; WELKER, 2004; KRIEGER, FINATTO, 2004). A primeira volta-se para os estudos das palavras existentes na língua e a segunda visa à construção de dicionários, glossários e vocabulários (BIDERMAN, 2001, BORBA, 2003; WELKER, 2004).

No âmbito dessas duas ciências, objetivamos, neste estudo, apresentar um breve glossário do tacacá, prato típico da região amazônica brasileira, revelando as peculiaridades e características desse elemento cultural. O glossário abrange os nomes dos produtos utilizados na preparação desse prato, do recipiente no qual é servido, dos temperos acrescentados no preparo e ao ingerir, e, por fim, os empregados na comercialização.

Não existe um consenso quanto ao conceito de dicionário, glossário e vocabulário entre os diversos estudiosos da área da lexicografia e da

lexicologia. Escolhemos o termo glossário por tratar-se de um “repertório em que os termos, normalmente de uma área, são apresentados em ordem sistemática”, com “[...] definição, remissivas, podendo apresentar ou não contexto de ocorrência” (FAULSTICH, 1995, p. 6). Além disso, o glossário trabalha, de modo geral, com dados da oralidade que expõem palavras de um determinado contexto social ou cultural em uma perspectiva sincrônica (BARBOSA, 2001, p. 39).

2. Um prato típico da região amazônica: tacacá

O tacacá é um prato peculiar de algumas localidades da região Norte do Brasil, mais especificamente do Estado do Pará, embora seu consumo seja também comum em outros estados nortistas como o Acre, o Amazonas, o Amapá e Rondônia. É feito com o tucupi e a goma, ambos extraídos da mandioca, com camarão seco e jambu, planta cujo nome científico é *Spilanthus oleracea*, conhecida, ainda, como agrião-do-pará, agrião-do-brasil, agrião-bravo, agrião-do-norte, erva-maluca, jabuaçu e jaburana. É servido bem quente em uma cuiá que tem como suporte uma cestinha de palha ou uma pequena tigela. Leva os seguintes temperos: sal, chicória, alho e pimenta de cheiro, e sua comercialização é expressiva através das tacacazeiras, geralmente no final das tardes (ANDRADE, 2010).

O *Dicionário Aulete* (s.d.) conceitua o tacacá como uma “espécie de caldo grosso e picante de tapioca, temperado com tucupi, camarão e pimenta”. Aurélio (s.d.) diz que o tacacá é um “mingau quase líquido de goma de mandioca temperado com tucupi, jambu, camarão e pimenta”. Fernandes, Luft e Guimarães (1997), conceituam o tacacá como uma “espécie de mingau de tapioca e camarões, temperado com tucupi”. Houaiss (s.d.), por sua vez, diz que é um “caldo feito com mandioca, camarões e tucupi, temperado com alho, sal e pimenta, a que se adiciona jambu, erva com propriedade de provocar sensação de formigamento na boca”. No que concerne ao preparo, Andrade (2012, s.p.) faz a seguinte descrição:

[...] respeitando possíveis variações no preparo e apresentação do tacacá, pode-se sugerir a seguinte receita: a partir do caldo (tucupi) pronto, começa-se a montagem do tacacá para ser servido. Em uma cuiá, coloca-se uma porção do tucupi e, em seguida, acrescenta-se a goma de tapioca; na sequência, adicionam-se os ramos do jambu e depois os camarões secos. Finalmente, acrescenta-se mais tucupi para completar a cuiá.

Cabe destacar que, além de elemento gastronômico-cultural, o tacacá é parte integrante do sistema econômico dos locais onde é comercializado, sendo dessa atividade que muitos chefes de família conseguem seu sustento.

Nesse sentido, existem os tacacazeiros mais bem estabelecidos no mercado, com ponto de comércio próprio ou alugado, em lugares estratégicos da cidade, e que possuem os registros legais de seu pequeno negócio. Suas “bancas de tacacá” são, em geral, bem montadas, com mesas e cadeiras ao redor nas quais os clientes podem apreciar a iguaria com conforto e tranquilidade. Outros trabalham mais informalmente, em uma mesa trazida de sua residência, um pequeno fogareiro ao lado, instalados próximo à residência do comerciante, com alguns bancos ou cadeiras. Este segundo cenário, muito comum em décadas passadas, é cada vez mais raro.

Embora o tacacá tenha perdido espaço no gosto dos acrianos, possivelmente para a alimentação industrializada que se impõe nos tempos modernos, ele ainda subsiste na memória afetiva e no paladar de grande número de pessoas. Assim, é comum presenciar quantidade expressiva de clientes, com as cuias, em torno das bancas. Frequentemente, as filas são extensas, principalmente no período final da tarde e início da noite.

O consumo do tacacá é generalizado, a clientela é composta por adultos, jovens e crianças, ainda que, entre estes últimos, haja uma preferência crescente por outros tipos de lanches. Apesar de ser uma espécie de sopa bastante consistente, é considerado um lanche pela maioria dos consumidores, não substituindo nenhuma refeição.

É servido bem quente e se colocam à disposição do cliente diversos temperos que podem ou não ser acrescentados, dentre os quais não podem faltar sal e pimenta em forma de molho. A esses dois temperos, vêm se acrescentando outros, em variações da receita original: Ajinomoto, limão, cebolinha, coentro etc.

Dentre os profissionais que vêm se dedicando a esse pequeno comércio, a presença da mulher é forte, havendo mais tacacazeiras do que tacacazeiros. Isso se deve, provavelmente, ao fato de ser atividade culinária que remonta a épocas em que trabalhos “masculinos” e “femininos” eram bem delimitados.

3. Metodologia da pesquisa

Realizamos uma entrevista semiestruturada com uma tacacazeira do município de Xapuri (AC) e outra de Rio Branco (AC) com o roteiro a seguir descrito:

- Quais são os produtos utilizados na preparação do tacacá?
- Qual o nome do suporte no qual o tacacá é servido?
- Quais são os temperos acrescentados no preparo e ao tomar o tacacá?
- Como é a comercialização do tacacá?

Há algum termo ou palavra específica que seja utilizado somente na comercialização desse prato?

O critério para a seleção das tacacazeiras foi o de tempo no exercício da profissão, devendo superar cinco anos. A primeira atua nesse ramo há 25 anos e a segunda há 15 anos. Ambas são muito conhecidas e procuradas em suas cidades respectivas, possuindo clientela fixa.

Em seguida, selecionamos, nas entrevistas, as lexias que compõem o léxico do tacacá, considerando, na seleção, as envolvidas na preparação, as relativas ao recipiente em que é servido, as relacionadas aos temperos e à comercialização desse prato.

Assim, as lexias escolhidas para compor o breve glossário do tacacá foram: Ajinomoto, alho (*Allium sativum*), camarão seco, chicória (*Eryngium foetidum*), cuia, goma de mandioca, jambu (*Spilanthes oleracea*), pimenta de cheiro (*Capsicum odoriferum*), sal, tacacazeiro, tucupi e cesta de palha.

Para a elaboração do glossário, utilizamos, de forma adaptada, os próprios conceitos fornecidos pelas duas tacacazeiras, estruturando o glossário a partir da seguinte forma:

- Macroestrutura (organização geral do glossário) – termos em ordem alfabética (negrito);
- Microestrutura (conjunto de informações que compõem a definição das palavras) – conceitos, variantes (entrada, parênteses e negrito) e contexto (itálico).

Os contextos foram retirados das entrevistas realizadas com as duas tacacazeiras. Preferimos colocar o contexto após o conceito e as va-

riantes no sentido de contribuir para a definição das palavras e mostrar um pouco das respostas das duas tacacazeiras ao questionário aplicado. Em alguns casos, o verbete é seguido de imagens representativas do conteúdo.

O critério para a ilustração dos verbetes com imagens está assentado no fato de que vários elementos (ingredientes ou recipientes) não são de conhecimento generalizado, por exemplo, a goma do tacacá, o tucupí e o próprio tacacá. Por outro lado, optamos por não ilustrar elementos muito conhecidos, tais quais: alho, ajinomoto e camarão, dentre outros.

Apresentamos, a seguir, o breve glossário do tacacá.

4. Breve glossário do tacacá

A

Ajinomoto – Tempero industrial. É utilizado para dar sabor aos alimentos. Ao se tomar o tacacá, a ajinomoto é um tempero opcional. *Para temperar o tacacá colocamos o sal e o genomoto. O genomoto é um tempero completo, alguns clientes gostam e outros não.*

Alho (*Allium sativum*) – É utilizado para temperar, de modo geral, os alimentos antes do processo de cozimento. Serve assim como a chicória, a ajinomoto, a pimenta de cheiro e o sal, como tempero no processo de preparação do tacacá. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupí, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*

C

Camarão seco – É colocado na cuia após o tucupí, goma de mandioca e ramos de jambu e antes do sal e ajinomoto. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupí, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*

Cesta de palha – Utensílio feito de palha seca entrelaçada. É muito utilizado para segurar a cuia de tacacá tendo em vista o fato de ser servido muito quente. Desse modo, a pequena cesta de palha, evita que o cliente queime as mãos. Dependendo da localidade as tacacazeiras utilizam ou uma tigela de plástico, ou a cesta de palha, ou outra cuia. *A cesta de*

palha evita que os clientes queimem a mão, pois o tacacá é servido bem quente.

Chicória (*Eryngium foetidum*) – Planta de cor verde, sabor amargo, de folhas estreitas e crespas; utiliza-se no tempero para o cozimento dos alimentos. É indispensável como tempero no tacacá. (**Chicória-amarga**). *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*

Cuia – Recipiente em que é servido o tacacá. É feito da casca da cunheira. (**Porongo**). *O tacacá é servido em uma cuia.*

G

Goma de mandioca – É uma substância viscosa e transparente extraída da mandioca. Adiciona-se, geralmente, na cuia após o tucupi. (**Goma de macaxeira**). *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*



Fonte: Coluna da IG

J

Jambu (*Spilanthes oleracea*) – É considerado um dos principais ingredientes do tacacá. Trata-se de uma planta ramosa, rasteira, picante e com flores amareladas. (**Agrião-do-pará, agrião-do-brasil**). *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá. A pimenta de cheiro mais o jambu tornam o tacacá ainda mais picante.*

P

Pimenta de cheiro (*Capsicum odoriferum*) – Planta picante muito utilizada na culinária, isto é, no tempero de alimentos, para o processo de cozimento, bem como para conservas. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá. A pimenta de cheiro mais o jambu tornam o tacacá ainda mais picante.*

S

Sal – É um dos temperos mais importantes e necessários para o preparo do tacacá. Tempero ou substância, solúvel em água, seco, que se usa para salgar os alimentos para o cozimento ou ingestão. **(Cloreto de sódio, sal de cozinha).** *Para temperar o tacacá colocamos o sal e o genomoto.*

T

Tacacá – É uma sopa feita com jambu, tucupi, goma de mandioca, camarão seco, alho, chicória e pimenta de cheiro. Sua origem é paraense. No entanto, é também consumido em algumas localidades do Acre, Amazonas, Amapá e Rondônia. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*



Fonte: *Blog Descobrimdo a Amazônia*

Tacacazeiro – Pessoa que faz e/ou vende o tacacá. *A comercialização do tacacá é feita geralmente no final da tarde. Tacacazeira é quem faz e vende o tacacá.*

Tucupi – Também é considerado um dos principais ingredientes do tacacá. Suco extraído da mandioca após ser descascada, ralada, espremida e guardada de três a cinco dias. É um líquido amarelado, azedo e que po-

de ser utilizado como ingrediente em vários pratos peculiares da região amazônica como, por exemplo, pato no tucupi, peixe no tucupi, rabada e o tacacá. *O alho, a chicória, a pimenta de cheiro, o tucupi, o jambu, a goma e o camarão seco são os ingredientes necessários para fazer o tacacá.*



Fonte: Site Minitube

5. Considerações finais

O glossário não se mostrou muito extenso, o que pode ser explicado por tratar-se de uma atividade culinária e comercial bastante simples, contudo, isso não invalida o valor do trabalho que revela traços da cultura de localidades da Amazônia.

Das lexias apresentadas, cabe destacar que “ajinomoto” é um tempero industrial, de uso recente no Acre, não constando, portanto, no rol dos temperos das antigas tacacazeiras. A própria tacacazeira ressalta o fato de o tempero não ser do agrado de todos.

Esperamos que este breve glossário possa contribuir para os estudos linguísticos e, sobretudo, para a divulgação da cultura, da história e da identidade da Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria do Carmo. Tacacá. *Pesquisa escolar online*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2012. Disponível em:

<<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 10-10-2013.

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. *Dicionário Aulete*. Disponível em:

<<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 10-10-2013.

BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria (Org.). *A constituição da normalização*

terminológica no Brasil. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da lexicografia. *Alfa*, supl. 28, São Paulo, 1984.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3, 1995. Disponível em:

<<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/486/441>>.

Acesso em: 06-06-2013.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário do Aurélio*. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 10-10-2013.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Pesquisador explica origem do tacacá, prato típico da culinária paraense*. UFPAMIDIA, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Lvq0FN59Hmc>>. Acesso em: 10-10-2013.

HOUAISS, Antônio. *Grande dicionário Houaiss beta da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>> Acesso em: 10-10-2013.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

WELKER, Herbert Andréas. *Dicionários*. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

ICONOGRAFIA

IMAGEM da goma de mandioca. Disponível em:

<<http://colunistas.ig.com.br/curioso/2009/06/16/um-feriado-em-manaus-com-tigelas-de-tacaca/>> Acesso em: 10-10-2013.

IMAGEM do Tacacá. Disponível em:

<<http://descobrimdoamazonia.blogspot.com.br/2013/04/jambu-afrodisiaco-para-as-mulheres.html>> Acesso em: 10-10-2013.

IMAGEM do tucupi. Disponível em:

<<http://www.minube.com.br/fotos/sitio-preferido/26381/127961>> Acesso em: 10-10-2013.

**COMO LIDAR COM OS DIREITOS
E COM OS PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS NA ESCOLA?
PROBLEMAS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA
E DE SOCIOLINGUÍSTICA**

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

RESUMO

Podemos falar de certo e errado em ortografia, por exemplo, e em formatação de referências bibliográficas, assim como de qualquer ato regido por legislação específica. Não podemos, no entanto, dar o mesmo tratamento à seleção vocabular, ao estilo, à pronúncia e ao sotaque, assim como a diversas particularidades da língua oral de cada indivíduo ou de uma comunidade. Neste caso, pode-se falar de adequação ou inadequação, dependendo da situação ou do contexto. Entretanto, isto não significa que o docente deva ensinar a “falar errado” nem a tolerar erros em nome da liberdade de expressão. Uma coisa é respeitar a linguagem dos outros, outra é ensinar uma forma linguística que difere da norma padrão da língua, porque a função do professor de língua portuguesa na escola de nível básico ou fundamental é ensinar a norma padrão escrita da língua para que seus alunos possam utilizá-la para sua progressão social, e para se habilitarem a utilizar as diferentes normas, dependendo do contexto em que estiverem.

Palavras-chave:

Direitos linguísticos. Preconceitos linguísticos. Política linguística. Sociolinguística.

1. Introdução

A língua é um dos dons mais preciosos que tem a humanidade, diferente de todos os tipos de linguagem.

É a partir das palavras que o homem pode transportar uma ideia do passado ao presente e de qualquer lugar do mundo para outro, perpetuando suas ideias, sem precisar de outro recurso.

Imaginem a dificuldade que seria para descrever um animal ou um objeto absolutamente desconhecido e para se contar uma história bem elaborada, sem a utilização de uma língua.

Tanto que, o próprio texto bíblico, referindo-se à palavra, diz que ela é o princípio de tudo, ensinando que antes dela, nada existia. Foi através da palavra que tudo se fez, que tudo se criou.

2. Os direitos linguísticos

A nossa *Constituição* trata dos direitos linguísticos em mais de um ponto, inclusive com particularidade para os direitos indígenas, de onde se destaca o artigo 231, que reconhece “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”.

O reconhecimento desse conjunto de direitos já incluiria suas línguas, mesmo se isto não estivesse explícito, porque não haveria respeito à organização social sem o respeito à língua, não haveria respeito aos costumes sem o respeito à língua, nem haveria respeito às crenças e tradições de ninguém sem o respeito a sua língua, porque é através da língua que qualquer povo se organiza, é através da língua que qualquer povo transmite e coloca em prática os seus costumes e é através da língua que transmitem, preservam e praticam suas crenças e tradições. (Cf. SILVA, 2013)

Em relação aos surdos, por exemplo, somente em 2002, a comunidade surda brasileira pôde assegurar a expressão linguística da sua língua nativa, por meio da regulamentação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais – libras, hoje regulamentada através do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 e publicada no *Diário Oficial da União* de 23/12/2005. Só muito recentemente, portanto, ficaram garantidos os direitos linguísticos das pessoas surdas como cidadãos brasileiros. (LIMA; OLIVEIRA, 2012, p. 88)

A *Constituição*, em seu Artigo 13, declara que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, pelo que fica implícita a obrigação de ser ensinada em todas as escolas do país para que todos os brasileiros tenham condições de utilizá-la corretamente em qualquer região ou localidade, independentemente de numerosas variações diatópicas, diastráticas, diacrônicas e diamésicas.

O seu Artigo 210, nossa *Constituição* declara que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e no § 2º deste mesmo artigo, declara que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Apesar de não estar explícito na *Constituição*, há muitas outras

leis especiais que tratam dos direitos linguísticos, por exemplo, dos estrangeiros e das comunidades de imigrantes, assim como do ensino de línguas estrangeiras como segundas línguas, inclusive nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de que trataremos mais adiante.

3. A variação linguística

Extraímos a seguinte importante reflexão de Maria Helena de Moura Neves (2012), em *A Gramática Passada a Limpo*, onde escreve sobre “a questão da norma linguística”:

... a variação linguística constitui uma das balizas de análise. Por aí se chega ao contraponto entre uso e norma, que merece atenção especial pelo que pode representar de perturbação para o estudo da língua, se tal questão não for devidamente avaliada. Em sociedade se estabelece, pois, o que se considera um padrão esperado para os usos linguísticos em situações determinadas. Não é possível negar que todo uso – inserido que é em relações sociais – leva ao estabelecimento de uma norma, e que a existência de norma linguística é, pois, uma realidade e uma necessidade. Entretanto, no caso da linguagem, que é uma atividade espontânea da vida comum, e não uma atividade por natureza regrada, a norma é, em primeiro lugar, algo que se estabelece naturalmente, pelos próprios usos. Essa é a norma que se refere ao que é “normal” na comunidade. Por aí se chega, como seria de esperar em uma sociedade, ao regimento propriamente dito, que se refere ao “normativo”, ou seja, aos usos linguísticos que se consideram melhores ou piores, que se consideram abonados ou desabonados, segundo os contratos sociais que regem as comunidades. Essa é, afinal, como se indicou, a porta aberta para a manifestação do preconceito linguístico. (NEVES, 2012, p. 207-208)

Nesta reflexão, fica bastante claro que não é possível estabelecer uma norma para a linguagem oral em uma comunidade de mais de duzentos milhões de falantes, mesmo que se considere apenas a língua falada no momento em que o pesquisador recolheu seu *corpus*.

Existem, sim, normas urbanas cultas estabelecidas por consenso e já bastante estudadas em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. No Projeto NURC³⁰, considera-se como norma urbana culta, neste caso, a língua oral utilizada por falantes nativos, com curso superior completo, que nunca viveram fora da referida cidade e que descendem de pais também nascidos ali.

Tratando-se, por exemplo do português brasileiro, falado de norte

³⁰ Cf. <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibNurc>.

a sul do país (de Uiramutã-RR a Chui-RS) e de leste a oeste (de João Pessoa-PB a Mâncio Lima-AC), há numerosas variações diatópicas, com a natural diferença de frequência lexical, que depende da cultura local em cada um dos 5.570 municípios do país, em mais de 8.515.767 km².



Fonte: <http://files.renataterence.webnode.com.br/200000040-df3f0e03aa/pontos-extremos-brasil.jpg>

Além dessas variantes diatópicas, são inúmeras as outras variantes, sejam elas diastráticas (relativas ao nível e às especialidades socio-culturais de cada indivíduo), diafásicas (relativas às linguagens falada, escrita, literária, da prosa, da poesia, as linguagens especiais etc.), diacrônicas (relativas às diferenças entre a fala de idosos e jovens, por exemplo, ou entre um texto medieval e um texto atual) e diamésicas (diferenças específicas entre língua falada e língua escrita, nas diferentes faixas de formalidade ou informalidade).

4. Os preconceitos linguísticos

Começo este tópico citando um linguista brasileiro que não pode ser omitido num texto que trate de preconceitos linguísticos. Marcos Bagno começa o tópico sobre “A discriminação e o preconceito linguísticos”, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, com o seguinte parágrafo:

Uma derivação do mito da língua “primitiva” é a ideia de que as pessoas que não têm educação formal e não se valem das formas linguísticas padronizadas e prescritas pela tradição gramatical falam “tudo errado”. Assim como

os europeus se consideravam superiores aos negros, aos índios, aos polinésios, aos aborígenes australianos etc., também muitas pessoas das camadas dominantes da sociedade consideram que os pobres, os analfabetos, os habitantes da zona rural (e, em alguns lugares, as mulheres, os jovens, os negros, os judeus, os imigrantes etc.) não sabem falar, têm vocabulário pobre e são incapazes de raciocínio lógico. É a expressão mais clara e vigorosa do preconceito linguístico, conjunto de ideias que se manifesta concretamente na *discriminação pela linguagem*. (BAGNO, 2011, p. 96)

Apesar de diretrizes oficiais orientarem para a aplicação dos avanços da linguística no ensino de língua, de haver programas de incentivo à leitura e distribuição gratuita de livros didáticos e paradidáticos, ainda é grande a resistência dos puristas da língua.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* relativos a língua portuguesa para o 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, lembra Marcos Bagno:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998, p. 29, *apud* BAGNO, 2011, p. 252)

A grande repercussão dessas vozes puristas entre nós

... se deve, entre outras coisas, à transformação da “língua certa” em objeto de desejo precisamente das emergentes camadas C, D e E, que reconhecem em seus modos de falar grandes diferenças com relação aos usos considerados “cultos” e tentam conquistar essa língua idealizada com vistas a uma suposta ascensão social que esse conhecimento permitiria. (*Idem, ibidem*)

5. *Que língua ensinar na escola?*

Volto a citar Maria Helena de Moura Neves (2012), linguista que vem mantendo grande equilíbrio na avaliação das correntes mais recentes dos estudos de linguística aplicados à gramatologia e à língua portuguesa.

A linguagem se produz em interação. Toda pessoa que usa a linguagem usa-a numa determinada situação de interlocução, e usa-a para falar (ou escrever) de alguma coisa para alguém. Tem-se aí a “linguagem”, que podemos definir como linguagem do conhecimento e da apreciação de um mundo.

Mas as pessoas também usam a linguagem para falar da própria linguagem, de seu funcionamento, ou seja, para falar da “gramática” que opera a produção de sentido dos textos, e nessa atividade, elas estão mergulhando no mecanismo que rege o mundo da linguagem, suas entidades, suas relações. Tem-se aí a metalinguagem, que é a linguagem do conhecimento e da apreciação da própria linguagem, a qual em si já representa o conhecimento e a apre-

ciação do mundo. Trata-se de tarefa complexa, e é de esperar que a escola entenda que tem a obrigação de fornecer aos estudantes a oportunidade dessa extraordinária experiência de linguagem que a reflexão possibilita. (NEVES, 2012, 4ª capa).

Já é bastante comum se ouvir que não se deve ensinar gramática, que a verdadeira língua é a língua da comunidade e algo dessa natureza, supondo-se que se está falando de uma sociolinguística ou de uma valorização do português brasileiro. Esquece-se, no entanto, que a “linguagem” ou a fala de cada indivíduo da comunidade reflete apenas o que Saussure chamou de “parole”, que também pode ser definida como o “discurso”, e não é a língua, sistema linguístico adotado por uma comunidade.

Chamando Saussure (2012) em nosso auxílio, transcrevo longo trecho em que ele recapitula, em quatro parágrafos, os caracteres da língua, que não deve ser confundida com a fala:

1º – Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. A língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve. (SAUSSURE, 2012, p. 46)

Tanto assim é que, mesmo quando não sabemos o significado de determinada palavra, podemos deduzir o seu sentido quando a ouvimos em um determinado contexto. É natural que o funcionamento da linguagem inclua fatos nem sempre deduzíveis por todos os membros da comunidade. Por isto, é muito útil e conveniente que ele seja ensinado na escola, utilizando-se uma linguagem adequada a cada nível de ensino, naturalmente, evitando-se o excesso de nomenclatura nas séries iniciais.

2º – A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Não falamos mais as línguas mortas, mas podemos muito bem assimilar-lhes o organismo linguístico. Não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados. (SAUSSURE, 2012, p. 46)

Ao contrário, a fala, com suas infinitas variações, não somente é muito difícil de ser ensinada na escola, como seria praticamente inútil, pois os alunos a sabem tão bem ou melhor que seus professores.

3º – Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de

natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos em que, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas. (SAUSSURE, 2012, p. 46)

Essa heterogeneidade da fala ou da linguagem é que a torna tão difícil de ser descrita e ensinada, apesar de poder ser parcialmente identificada como marca de uma comunidade linguística, com seus sotaques, suas gírias, sua seleção lexical, os sentidos peculiares dados a alguns termos etc.

4º – A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala; a fonação duma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar. Na língua, ao contrário, não existe senão imagem acústica, e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. Pois se se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala, cada imagem acústica não passa, conforme logo veremos, da soma de um número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis, por sua vez, de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita. É essa possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas e a escrita a forma tangível dessas imagens. (SAUSSURE, 2012, p. 46-47)

É por isto que a escola se preocupa e tem de se preocupar com o ensino da língua, porque as peculiaridades da linguagem são próprias da fala, consistindo na concretização da língua individualmente. Na fala, por exemplo, a mesma palavra ou frase pode significar coisas muito diversas, se proferida em um ou outro tom, se for dita em um contexto favorável ou desfavorável, por um amigo ou por um inimigo etc. etc. etc.

Compreenda-se, de uma vez por todas, que é a língua, e não a fala ou a linguagem, que o professor deve ensinar na escola. Ou seja: quando se fala do ensino da língua portuguesa, está-se falando do ensino da língua oficial do Brasil, o sistema linguístico adotado em toda a comunidade brasileira. A fala de cada cidadão, de cada grupo ou de cada lugar do Brasil são concretizações deste sistema, que sofrem numerosas variações, dependendo do contexto, do humor do falante ou do ouvinte/leitor, etc., etc., etc.

6. Política linguística

A língua portuguesa é uma das que tiveram decisões governamentais relativas à política linguística há mais tempo, desde D. Dinis, que a definiu como língua nacional do reino. Além disso, importantes decisões foram tomadas posteriormente, como foram as que tomaram D. João V, na primeira metade do século XVIII e D. José, através do Marquês de Pombal, na segunda metade do mesmo século.

Tratando de uma política linguística para o português brasileiro, Ataliba de Castilho (2010) se arrisca a definir política linguística como algo que se poderia ser chamado de “sociolinguística intervencionista”, mas prefere traduzir Elvira Arnoux (1999), quando ensina que “o estudo das políticas linguísticas constitui um campo complexo em que a descrição e a avaliação de situações sociolinguísticas são estimuladas por necessidades sociais e, em grande medida, tende a propor linhas de intervenção”.

Por causa disso, Ataliba defende que todo aquele que se interessar por política linguística “deve aderir a certos princípios políticos, éticos, ideológicos que vão orientar sua pesquisa e suas propostas” (ARNOUX, 1999, p. 13, *apud* CASTILHO, 2010, p. 97), lembrando que foram pioneiros nesta luta, no Brasil, os professores Antonio Houaiss (com *Sugestões Para uma Política do Idioma*) e Celso Cunha (com *Uma Política do Idioma*), seguidos por diversos outros, com diversas e produtivas propostas.

Relativamente a esses estudos, Castilho ainda nos lembra pelo menos cinco tópicos em debate:

a língua oficial do Estado e sua gestão, a gestão das comunidades bilíngues ou plurilíngues, a gestão das minorias linguísticas, o Estado e a questão das línguas estrangeiras e, finalmente, as políticas linguísticas supraestatais e os projetos de integração regional. (CASTILHO, 2010, p. 97)

7. Os PCN e a sociolinguística

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* deixam claro que a variação linguística ocorre sempre, em todas as línguas e em todos os níveis. Por causa disso, quando se fala em língua portuguesa, por exemplo, tem-se em mente um sistema único, que é o que deve ser ensinado na escola, mas nele existem, no entanto, inúmeras variedades.

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua

nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

O professor de língua portuguesa deve procurar fazer de seu aluno “um poliglota em sua própria língua”, como ensina o Prof. Evanildo Bechara, levando-o a ampliar sua competência linguística “nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”, como querem os PCN. (Cf. BRASIL, 1998, p. 31)

8. Considerações finais

A língua é um recurso cultural de extremo valor na relação de qualquer povo e de qualquer indivíduo. E é através da palavra que todas as coisas se fizeram, se fazem e se farão em todos os tempos e lugares.

Portanto, desprezar os direitos linguísticos seria o maior das agressões que alguém pode sofrer, pois é através da língua que somos reconhecidos e avaliados e é através de seu uso adequado que conseguimos sucesso e felicidade.

Cabe ao professor, na escola, a tarefa de levar seu aluno a se tornar um usuário eficiente de sua língua, adequando-a convenientemente às diversas situações que a vida lhe oferece.

Confesso que este texto está extremamente incompleto em todos os seus itens, pelo que vou me empenhar em produzir um texto mais detalhado e substancial sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOUX, Elvira. Política lingüística: los contextos de la disciplina. In: *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, 1997, p. 13-24.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.

HOUAISS, Antônio. *Sugestões para uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; OLIVEIRA, Simone Cordeiro de. A língua brasileira de sinais libras e sua importância no meio educacional. *Revista Philologus*, Ano 18, Nº 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012, p. 88-99. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/54supl/008.pdf>>.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, José Pereira da. Direitos lingüísticos dos índios brasileiros. Conferência proferida no PEN Clube do Brasil, comemorando-se o sexto ano da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas pela ONU, no dia 23 de setembro de 2013. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, vol. XIII, p. 106-121, 2013. Disponível também em: <http://www.josepereira.com.br/_direitos_linguisticos.pdf>.

**CONECTIVOS COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA:
UMA ANÁLISE DOS EDITORIAIS DE VEJA³¹**

Charleston de Carvalho Chaves (UERJ)
charlestonchaves@ig.com.br

RESUMO

Serão analisados os conectivos, ferramentas linguísticas que se propõem nos enunciados a estabelecer ligação e representam valores semânticos importantes discursivamente. Para isso, utilizaremos fundamentações teóricas principalmente da linguística textual. O *corpus* de análise se baseia em textos de tipologia argumentativa, mais especificamente o gênero editorial. Assim, analisaremos como esses conectivos (conjunções, preposições, advérbios...) revelam marcas semânticas importantes como verdadeiras estratégias argumentativas por parte dos autores em sua proposta temática que precisam ser reconhecidas pelo leitor para uma compreensão/interpretação textual mais abrangente. Essa forma de abordagem implicará análises de coesão e de coerência textuais e é uma proposta de avaliação de como os textos são constituídos em sua tessitura, resultando na produção de sentido. Analisaremos os editoriais da revista *Veja*, da seção “Carta ao leitor”, cujas abordagens colocarão em relevo os elementos conectores tanto do ponto de vista sintático-semântico quanto em relação às implicações pragmático-discursivas, fatores que servirão de base para compreensão/interpretação dos textos. A metodologia será a avaliação desses editoriais à luz de teorias linguísticas que possam trazer benefícios para as abordagens argumentativas. Faremos análises textuais que embasem a teoria de que as marcas argumentativas inerentes aos conectivos (operadores argumentativos) conduzem e orientam a compreensão e a interpretação dos textos por parte do leitor. Reconhecer como é possível perceber os níveis de argumentatividade nos editoriais analisados, explicitar as estratégias utilizadas pelos autores, promover a classificação, os valores e as funcionalidades discursivas dos conectivos são tarefas primordiais deste trabalho, que defenderá a hipótese de que os conectivos funcionam como ferramentas discursivas importantes em textos argumentativos, além de servirem de marcas linguísticas para compreensão textual e de indicadores para interpretações textuais também (a partir de outros aspectos discursivos, visando a uma análise mais profunda do texto).

Palavras-chave: Conectivo. Estratégia argumentativa. Editorial. *Veja*.

1. Introdução

A linguística textual, desde a década de 60, tem-se ocupado de vários conceitos para definir seu objeto de estudo precípua: o texto. Porém,

³¹ O presente artigo é parte integrante da tese de doutorado em língua portuguesa (UERJ): *Argumentação e suas estratégias discursivas: um estudo dos conectivos em português*, defendida em março de 2014.

um dos aspectos relevantes em sua composição, tomando como referência o texto como algo material reconhecido linguisticamente (fator que será mais bem discutido posteriormente) é o fenômeno da *coesão sequencial* e como isso influi não só nos aspectos sintáticos, mas também semânticos na constituição dos textos. O objetivo primordial deste trabalho é demonstrar como os diversos mecanismos de coesão sequencial, a partir dos mais variados usos dos conectivos, torna um texto com receptividade capaz de possibilitar que o leitor desvende as estratégias utilizadas para convencimento de determinadas ideias, principalmente em relação aos eixos de sentido: *causa/efeito e oposição*.

Por isso, a tipologia escolhida será argumentativa e o gênero que comporá o *corpus* serão os editoriais recentes da revista *Veja*, identificados com o título “Carta ao Leitor”.

Reconhecer como é possível perceber os níveis de argumentatividade nos editoriais analisados, explicitar as estratégias utilizadas pelos autores, promover a classificação, os valores e as funcionalidades discursivas dos conectivos (conjunções/locuções conjuntivas, preposições/locuções prepositivas/advérbios/locuções adverbiais) são tarefas primordiais deste trabalho, que visa defender as seguintes análises: esses conectivos funcionam como ferramentas discursivas importantes em textos argumentativos, reveladoras de intencionalidade, além de servirem de marcas linguísticas para compreensão textual (na superfície do texto) e como indicadores para interpretações textuais também (a partir de outros aspectos discursivos, visando a uma análise mais profunda do texto).

2. Pressupostos teóricos

Dentre os pressupostos teóricos principais utilizados neste trabalho destacam-se os que se referem à *linguística textual*. Tal estudo procurará revelar os mecanismos de coesão sequencial no uso dos conectivos ao discutir suas funcionalidades discursivas, além de possibilitar as análises semântico-argumentativas, sobretudo em seu diálogo com a pragmática.

3. A importância da linguística textual

Analisar textos sob a ótica da linguística textual é tarefa primordial deste trabalho. Esse ramo da linguística surge na Europa por volta dos

anos 1960, embora haja outros estudiosos que fizeram análises linguísticas tendo como ponto de referência os textos como, por exemplo, Eugênio Coseriu, que, ainda nos anos da década de 1950, já havia cunhado o próprio nome desse ramo da linguística, fato que só depois seria postulado. Bechara, que faz abertura do livro de Koch – *As Tramas do Texto* – fala isso (KOCH, 2008a, p. 7):

A linguística textual é uma disciplina integrada no âmbito das ciências da linguagem nos anos cinquenta, quando o teórico Eugênio Coseriu lhe fez a primeira referência e lhe conferiu essa denominação. Com o decorrer do tempo e da ação de novos investigadores, em especial alemães e franco-suíços, a disciplina, deixando o ninho antigo do *Trivium* clássico, foi alargando seus objetivos e horizontes, a tal ponto que hoje, mesmo ainda buscando seu amplo arcabouço teórico, constitui um campo bem delimitado e uma feição inconfundível diante de disciplinas que estudam paralelamente as utentes e de todos os fatores explícitos e implícitos que molduram e operacionalizam essa atividade.

Há um número significativo de disciplinas que se relacionam com a linguística textual, provando seu caráter transdisciplinar, tão importante a uma disciplina que tem o texto como seu objeto de estudo. Por isso, Bechara (KOCH, 2008a, p. 7) também argumenta que:

Daí a L. T. receber subsídios da pragmática conversacional, da teoria da conversação, da teoria da enunciação, da teoria dos atos da fala, da linguística cognitiva, da psicologia da atividade, da filosofia da linguagem, entre outras contribuições que lhe vão dando feição tão particular hoje, que a gramática funcional e a gramática formal já não lhe atendem amplamente as necessidades e objetivos.

Mais recentemente, Jean-Michel Adam (2008, p. 23-24), que é um dos grandes teóricos sobre linguística textual, não só chama a atenção para o pioneirismo de Eugênio Coseriu, mas também coloca a linguística textual como parte integrante da análise do discurso, considerando-a como *análise textual dos discursos*, sem, no entanto, desconsiderar suas próprias abordagens epistemológicas:

Eugênio Coseriu, que parece ter sido um dos primeiros, desde os anos 1950, a usar o termo “linguística textual”, propõe, com muita razão, em seus últimos trabalhos, distinguir a “gramática transfrasal” da “linguística textual” (1994). Se a primeira pode ser considerada como uma extensão da linguística clássica, a linguística textual é, em contrapartida, uma teoria da produção co(n) textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos. É esse procedimento que me proponho desenvolver e designar como análise textual dos discursos. (...)

As páginas a seguir inscrevem-se na perspectiva de um posicionamento teórico e metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais

amplo da análise do discurso.

Esse é um passo importante para a teoria de Adam, embora a linguística textual e a análise do discurso tenham origens distintas. É bem verdade que em nosso trabalho discutiremos a necessária distinção entre *discurso* (processo) e *texto* (resultado) e notaremos que se o texto é o resultado do discurso, nada impede de pensarmos a linguística textual como uma análise de textos, que são obrigatoriamente constituídos de efeitos discursivos.

Assim, o estudo dos conectivos tendo como referência a linguística textual possibilitará, portanto, avaliarmos as funcionalidades discursivas por vários prismas, reconhecendo que diversos outros itens gramaticais contribuirão, juntamente com esses elementos de conexão, para proporcionar os valores semânticos utilizados como estratégias argumentativas. A percepção desses valores permite maior compreensão/interpretação e, para isso, haverá contribuição também da *pragmática* a fim de que percebamos as intenções nos usos desses elementos gramaticais.

4. Conceito de texto

Determinar o que é um texto não é tarefa fácil. Excetuaremos, de um ponto de vista semiótico, as possibilidades de se chamarem textos elementos extralinguísticos e vamos nos ater a análises linguísticas.

O que faz um texto ser considerado como tal é o fenômeno da *textualidade*. Por uma perspectiva *sociointeracionista*, o texto é assim definido por Koch (2008b, p. 30) em *O texto e a construção de sentidos* como:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Pensar no conceito de texto por um prisma interacional fornece subsídios para não pensarmos o texto como um produto acabado. Lembremo-nos de que um dos aspectos que possibilita a recepção de um texto é que somos constituídos como leitor a partir da leitura que fazemos de outros textos, isto é, todo texto é um intertexto, todo texto se comunica com outro direta ou indiretamente, aspecto já levantado e discutido por vários teóricos (Kristeva etc.). É o contato que temos com outros textos

que proporciona uma rede de comunicação que possibilita que eles passem a fazer sentido. Ao lermos uma informação que é nova, isso certamente causará certo estranhamento, mas ao mesmo tempo servirá como aprendizado, expressando mais um item cumulativo em nossa constituição com leitor, sempre em constante formação.

Ainda em referência à abordagem de Koch (2008b, p. 31), é importante observar:

Ainda dentro dessa concepção, o texto é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interlocutores não apenas a produção de sentidos, como fundear a própria interação como prática sociocultural.

Nessa atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.

O texto, então, revela-se assim quando faz sentido para o leitor/receptor. Isso se deve a uma gama de fatores. Beaugrande & Dressler (1981) definiram níveis de textualidade: *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *informatividade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade*. Dentre esses fatores, para nosso trabalho com os *elementos conectores*, serão analisados com mais profundidade os três primeiros níveis. Precisamos reconhecer as aproximações e distanciamentos entre *coesão* e *coerência* e observar a *intencionalidade* como um fator que irá revelar as propostas defendidas nos textos argumentativos analisados.

O discurso é o processo que leva à construção de um texto (Henriques, 2011a, p. 6). A adoção dessa postura analítica sobre o conceito de texto não isenta a abordagem em chamar texto de *construção discursiva*, pois todo texto se materializa no discurso. Há vários elementos que podem entrar na formação textual: palavras, expressões idiomáticas, locuções, mecanismos coesivos, orações, frases, parágrafos. E a junção desses elementos na composição textual é que dá a tessitura necessária no desenvolvimento discursivo-textual.

Embora um texto seja um texto não apenas pelos elementos linguísticos que o compõem, mas também pela relação desse texto com outros textos (Bakhtin; Kristeva), o enfoque deste trabalho está mais voltado para os elementos gramaticais que compõem um texto e orientam o leitor na defesa de uma opinião. Ainda assim, não será descartada a ideia de que um texto está sempre em *processo* e que sua compreensão/inter-

pretação perpassa também conhecimentos *intertextuais* e *interdiscursivos* que associados às escolhas lexicais correspondem à semântica textual.

Estamos convencidos de que são esses dois níveis: o *conhecimento de mundo* (de outro texto, de outro discurso) e o *conhecimento linguístico* (com a relevância dos elementos conectores associados a outros itens gramaticais) que correspondem à interpretação/compreensão de textos, principalmente em relação à tipologia escolhida aqui, que é a argumentativa. Atrevemo-nos a dizer que sem o reconhecimento dos valores desses elementos conectores a tarefa analítica de um texto argumentativo fica pormenorizada e saber o assunto abordado não basta, se não tivermos condições de percebermos os recursos linguísticos em prol de uma opinião (ou de várias defendidas em um texto). Quando um leitor domina a análise das estratégias argumentativas, conseguindo reconhecer diversos elementos gramaticais utilizados para compor a defesa argumentativa, os conectivos em comunhão com outros itens gramaticais (certos tempos verbais, por exemplo) conferem a notabilidade necessária para ser compreendido.

5. Elementos gramaticais na tessitura textual

Dizer que um texto possui tessitura em sua composição é uma metáfora interessante utilizada por diversos pesquisadores e revela algo preponderante na elaboração deste trabalho: um texto pode ser constituído sem elementos encadeadores e, mesmo assim, não perde sua qualidade em produzir sentido; porém, quando pensamos em um uma proposta textual que tem a intenção de conduzir os sentidos a partir de uma abordagem argumentativa, percebemos a importância dessa tessitura em sua composição.

É revelador como alguns autores conseguem encaminhar sua proposta argumentativa, mesmo que trabalhe com inferências (algo tão comum em um texto com perspectiva indutora), de forma que a seleção de itens lexicais e suas articulações consigam conduzir a defesa de um ponto de vista.

Notadamente esses elementos gramaticais fazem parte dos mecanismos coesivos (referenciais e sequenciais) que ajudam a obter uma articulação importante no corpo do texto e, por extensão, reforçar a coerência. Há como sabemos um número significativo de recursos para se obter essa tessitura e aqui neste trabalho estamos interessados em discutir co-

mo a *coesão sequencial* pode alcançar esse fenômeno textual.

Pensamos aqui que certos elementos gramaticais podem servir de articuladores e, dependendo do texto, conseguir fazer as relações necessárias para proporcionar a *liga* que garante ao texto uma progressão que o faz encadear em *rede* as informações que o autor deseja apresentar e defender sob a perspectiva de um enunciador, sem nos esquecermos de que nosso enfoque é em textos argumentativos.

Faz-se necessário apresentar que elementos gramaticais são esses que fornecem essas relações em rede na progressão textual: conjunções/locuções conjuntivas, advérbios (discursivos), preposições (discursivas), outros elementos encadeadores. Todos eles em consonância com outros itens gramaticais/lexicais na composição do tecido do material discursivo.

6. Os propósitos argumentativos no estudo dos conectivos

Neste trabalho, a proposta de avaliação argumentativa é analisar editoriais da revista *Veja* e, por isso, não podemos deixar de lembrar que um editorial possui uma linha ideológica bem marcada e adequada às expectativas da filosofia defendida pelo veículo de informação que representa. Isso quer dizer que um autor de artigo de opinião normalmente possui mais autonomia discursiva do que um editorialista que se compromete com a postura ideológica da revista em questão, por exemplo. É importante salientar isso, porque, embora não estejamos aqui neste trabalho discutindo a capacidade influenciadora que a revista *Veja* possui na sociedade brasileira, entendemos que ela atende às expectativas que representam o perfil de seus leitores e, com isso, suas propostas argumentativas normalmente possuem uma coerência temática nos mais variados textos analisados.

Os conectores estudados deixam claro que, do ponto de vista dos parâmetros da *linguística textual*, servem como mecanismos de coesão e coerência e, por representarem ferramentas na composição de textos argumentativos, podem exercer a função de operadores argumentativos. A análise dos textos comprova que, além de serem ferramentas coesivas, também são reveladores de aspectos semânticos inegavelmente necessários ao discurso quando se deseja deixar marcas no texto, que funcionem como pistas para compreensão/interpretação.

Kock e Travaglia (2011, p. 27-28) estabelecem uma estreita rela-

ção entre coerência e textualidade e afirmam categoricamente que é a coerência que dá origem à textualidade:

Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou amontoado de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Portanto, tendo em vista o conceito que se tem de coerência, podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade...

Os conectivos exercem função tanto de coesão como de coerência e promovem os mecanismos necessários na sequência textual para que não haja um amontoado aleatório de segmentos linguísticos, mas um todo coeso e coerente. Sabemos que as relações entre partes de um texto podem ser explicitadas por marcas coesivas como as conjunções, os pronomes e outras ferramentas que promovem encadeamentos, sejam sequenciais ou referenciais. Entretanto, com a presença ou ausência das marcas, o que importa é como a coerência é alcançada a partir das informações contidas em um texto.

7. *Análise dos editoriais*

A fim de promover uma análise mais densa, vamos observar um texto com o uso da prototípica conjunção causal: *porque*; costumeiramente utilizada na língua padrão, ela representa um recurso muito comum nos textos argumentativos. Em diversos editoriais ela aparece expressivamente usada na condução da argumentatividade. Além dela, vamos também analisar a presença da locução conjuntiva *visto que* nessa proposta de construir um texto calcado na relação causa-efeito.

No editorial (“Um país que dança na chuva”), a presença desses conectores acaba por representar uma ferramenta discursiva importante:

UM PAÍS QUE DANÇA NA CHUVA

Ao ironizar a curta memória política e cultural no país, o escritor Ivan Lessa certa vez escreveu que, “a cada quinze anos, o Brasil esquece os últimos quinze anos”. No plano meteorológico, isso é mais que uma ironia – e a frequência é anual: a cada dezembro e janeiro, o país estranhamente esquece o que aconteceu no dezembro e janeiro anteriores.

Habitantes de um território tropical, com chuvas abundantes durante o verão, milhões de brasileiros, no mesmo período de todos os anos, são atingidos por enchentes, desabamentos de casas, deslizamentos de morros e desmoronamentos de estradas e pontes. Desta vez, a maior calamidade resultou em 52 mortes em Angra dos Reis, no litoral do Rio de Janeiro. Vítimas houve não porque choveu, mas porque não poderiam estar onde estavam – instalados ao

sopé de morros geologicamente instáveis.

Elas sabiam do risco que corriam, visto que impera no município fluminense o mais absoluto descontrole sobre a ocupação do território. Um problema visível em qualquer região do Brasil.

Para além do descaso das autoridades com o ordenamento das construções (descaso que tanto pode ser sinônimo de propina como de populismo), a questão é de infraestrutura. Ou melhor, da falta dela. Promotores de obras que acabam custando não raro o triplo do previsto, governo e empreiteiras empregam engenheiros bons o suficiente para executar projetos que deem conta das características climáticas e topográficas do Brasil – e, assim, estender estradas à prova de deslizamentos e desmoronamentos, erguer pontes que não sejam arrastadas pela correnteza encorpada dos rios e proteger cidades de enchentes. Se não o fazem, é porque também contam com o esquecimento dos cidadãos. Que a cada dezembro e janeiro apagam da memória o que ocorreu no dezembro e janeiro anteriores. A conta é paga na forma de vidas sacrificadas, patrimônio perdido e bilhões de reais de prejuízo para um país que dança – só no mal sentido – na chuva.

(Veja, 13 de janeiro de 2010)

O tema do editorial discute os problemas referentes às chuvas que assolam os brasileiros e que promovem calamidades como enchentes, deslizamentos, soterramentos e mortes e associa isso não só ao descaso dos políticos, mas também à memória curta dos próprios habitantes.

Para estender a discussão sobre as responsabilidades das catástrofes que ocorrem no período das chuvas, o autor do texto recorre à relação de *causalidade* e constrói segmentos textuais que se revelam como críticas.

Observemos alguns segmentos com tais conectivos para analisarmos:

- (1) Desta vez, a maior calamidade resultou em 52 mortes em Angra dos Reis, no litoral do Rio de Janeiro. Vítimas houve não *porque* choveu, mas *porque* não poderiam estar onde estavam – instalados ao sopé de morros geologicamente instáveis.
- (2) Elas sabiam do risco que corriam, *visto que* impera no município fluminense o mais absoluto descontrole sobre a ocupação do território. Um problema visível em qualquer região do Brasil.
- (3) Promotores de obras que acabam custando não raro o triplo do previsto, governo e empreiteiras empregam engenheiros bons o suficiente para executar projetos que deem conta das características climáticas e topográficas do Brasil – e, assim, estender estradas à prova de deslizamentos e desmoronamentos, erguer pontes que não sejam arrastadas pela correnteza encorpada dos rios e proteger cidades de enchentes. Se não o fazem, é *porque* também contam com o esquecimento dos cidadãos. Que a cada

dezembro e janeiro apagam da memória o que ocorreu em dezembro e janeiro anteriores

Em (1), por exemplo, o que se vê é uma argumentação que *não* coloca a chuva como causa efetiva da tragédia, mas a presença de moradores em local de risco. Na primeira relação de causalidade (“Vítimas houve não *porque* choveu...”), se analisarmos bem, percebe-se que na oração principal “Vítimas houve” funciona como *efeito* e a outra oração “não porque choveu” temos a causa. Entretanto discursivamente compreendemos no texto que o argumento afirma justamente que o motivo não foi a chuva. Como explicar isso se temos a presença da oração causal com o conectivo prototípico *porque*? É que, na verdade, com a presença do advérbio *não*, nega-se a *causa* que se pressupõe e passa-se a perceber um valor de oposição. Tão é certo isso que logo em seguida na outra relação de causalidade que compõe a frase, percebe-se o adversativo *mas* para introduzir a crítica e a verdadeira causa (na defesa argumentativa do enunciador): “... *mas porque* não poderiam estar onde estavam – instalados ao sopé de morros geologicamente instáveis.”

Ainda na condução da linha argumentativa, nota-se que há um reforço à crítica de que também os moradores de áreas de risco precisam estar atentos para evitar que tragédias com as chuvas aconteçam. Na defesa de opinião promovida pelo enunciador, novamente lança-se mão da relação de causa e efeito (em 2): “Elas sabiam do risco que corriam, *visto que* impera no município fluminense o mais absoluto descontrole sobre a ocupação do território.” A introdução da causa é feita com a presença da locução conjuntiva *visto que* e mostra uma crítica à ocupação desordenada. Já em (3) a crítica contundente recai também no esquecimento da população que deveria cobrar mais dos promotores de obras, governos e empreiteiras. Ao usar a conjunção *porque* no segmento “Se não o fazem, é *porque* também contam com o esquecimento dos cidadãos.” Ao dizer que esses promotores de obras, governos e empreiteiras podem contratar bons engenheiros para evitar deslizamentos e outras catástrofes promovidas pelas chuvas, mas nem sempre fazem, isso se deve, segundo o enunciador, por um motivo “...*porque* também contam com o esquecimento dos cidadãos”, instaurada com valor de causal a partir do uso do conectivo, que conta com a presença de um *focalizador* (é), fator que chama a atenção de forma mais evidente para a causa que se quer defender.

Ao analisarmos outro editorial (“Eles sabem pensar”), percebemos que a proposta é tornar pública a defesa de que a presença de jovens via Internet em debates sobre temas politicamente importantes para a na-

ção brasileira é algo a ser ressaltado como de grande relevância para o país. O posicionamento dos jovens é sobre duas questões ambientais: a construção da hidrelétrica de Belo Monte e o novo Código Florestal. O enunciador defende que a presença dos jovens na Internet participando das discussões sobre o assunto “elevou a qualidade do debate ambiental”.

ELES SABEM PENSAR

Uma reportagem especial desta edição de VEJA relata o surgimento de um novo fenômeno na Internet brasileira, a militância de qualidades de jovens interessados em influir no debate de temas da maior relevância para o futuro deles e do Brasil. Duas questões ambientais deram ensejo a essa nova etapa da participação na rede. Uma foi o debate sobre a construção da hidrelétrica de Belo Monte, no Rio Xingu, em território amazônico. A outra foi a votação iminente do novo Código Florestal pelo Senado Federal, marcada para a próxima terça-feira, dia 6. São questões que dividem fortemente as opiniões. A primeira, por se tratar de uma intervenção na Amazônia, reserva de biodiversidade tão rica quanto frágil que, a se fiar apenas no instinto de preservação da espécie humana, deveria simplesmente ser declarada intocável.

A volatilidade da discussão sobre o Código florestal obedece a essa mesma visão sacrossanta do preservacionismo. *Árvore* é para ficar de pé. Ponto.

Além de registrar como a intervenção dos jovens na Internet elevou a qualidade do debate ambiental, VEJA analisa os méritos das duas propostas em reportagens separadas. Os repórteres da revista mostram que, se é compreensível que as opiniões se radicalizem em relação à preservação dos rios e matas, isso não esgota o assunto. Para manter o bem-estar da população e garantir oportunidades de progresso às novas gerações, o Brasil precisa continuar crescendo e, para isso, deve explorar seu potencial de produção de energia hidrelétrica, bênção natural sem similar no planeta. Belo Monte é um trunfo. Por outro lado, o Brasil precisa de Código Florestal que permita a ocupação econômica mas responsável do máximo de terras agricultáveis, onde já são colhidos os grãos que respondem por boa parte do valor das exportações nacionais. A reportagem sobre o código faz um teste de realidade com as determinações nele contidas e mostra que, em um país de biomas tão distintos, a obediência a um código nacional único e generalista pode acarretar verdadeiros desastres localizados, como ocorre com a Mata Atlântica.

Em ambos os casos, mas bem mais em relação à usina de Belo Monte, a participação dos jovens brasileiros na Internet foi fundamental para colocar a questão em bases sólidas. As moças e rapazes deram uma memorável aula de geografia, matemática, planejamento e lógica. Tomara que à entrada de jovens talentosos e bem formados no debate ambiental se sigam outras manifestações de igual nível na Internet, de modo que eles reconquistem um espaço de discussão e militância que tanta e decisiva influência está tendo no arejamento da política em outros países.

(Veja, 7 de dezembro de 2001)

A partir dessa linha argumentativa escolhida, há alguns recursos gramaticais importantes, notadamente a seleção dos operadores argumentativos que merecem destaque. Um dos principais recursos utilizados nesse editorial é a relação de conectores de finalidade (portanto, dentro do eixo causativo-consecutivo) atrelados a outros com valor opositivo. De acordo com a proposta temática que fala sobre a necessidade de preservação ambiental, motivo pelo qual os jovens se posicionaram criticamente, nada mais coerente do que trabalhar com operadores de finalidade que projetam para o futuro os desejos a serem alcançados, revelando assim a intencionalidade discursiva. Além disso, como o assunto é polêmico e gera controvérsias, o uso de conectivos que revelam contraste operacionaliza em benefício das ideias positivas existentes na discussão sobre o assunto.

O enunciador se vale do posicionamento dos jovens para expressar sua opinião sobre os assuntos relativos às questões ambientais. Em relação ao leitor, ele precisa ter domínio de recursos coesivos para compreender um texto e isso fica evidente no trecho abaixo:

- (4) *Duas questões ambientais* deram ensejo a essa nova etapa da participação na rede. *Uma* foi o debate sobre a construção da hidrelétrica de Belo Monte, no Rio Xingu, em território amazônico. *A outra* foi a votação iminente do novo Código Florestal pelo Senado Federal, marcada para a próxima terça feira, dia 6. São questões que dividem fortemente as opiniões. *A primeira*, por se tratar de uma intervenção na Amazônia, reserva de biodiversidade *tão* rica *quanto* frágil que, a se fiar *apenas* no instinto de preservação da espécie humana, deveria simplesmente ser declarada intocável.

Avaliando que domínios discursivos um leitor precisa ter para compreender um texto, percebemos que nesse trecho é imprescindível o reconhecimento dos recursos de coesão referencial. O uso do numeral em “*Duas questões ambientais...*” se concretiza ao longo do segmento na catáfora evidenciada com os indefinidos: *uma/outra*. Essa organização discursiva é importante porque um pouco mais à frente, no trecho “*A primeira*, por se tratar de uma intervenção na Amazônia...”, a presença desse numeral ordinal resgata textualmente a 1ª informação do trecho que diz respeito à “construção da hidrelétrica de Belo Monte”. Sem esse domínio discursivo, não seria possível a compreensão do trecho.

No que diz respeito aos conectivos que funcionam como operadores argumentativos, há alguns que chamam a atenção pelos valores produzidos. Nesse mesmo fragmento “*A primeira*, por se tratar de uma intervenção na Amazônia, reserva de biodiversidade *tão* rica *quanto* frágil

que, a se fiar apenas no instinto de preservação da espécie humana, deveria simplesmente ser declarada intocável” é possível perceber que, a partir da seleção de conectores, há um encaminhamento para que o enunciador explicita seu ponto de vista. A presença da preposição discursiva *por* com valor causal já evidencia uma crítica, ou seja, a intervenção na Amazônia (causa) resulta na necessidade de que “deveria simplesmente ser declarada intocável” (efeito), em que este último comentário demonstra o posicionamento do enunciador. Atrélado a isso, nesse mesmo trecho em análise, há uma comparação de igualdade (evidenciando uma *Correlação*) que coloca dois atributos na mesma direção argumentativa (*classe argumentativa*): “reserva de biodiversidade *tão rica quanto frágil*”, que chama a atenção para a necessidade de preservação. Além disso, a presença do operador argumentativo *apenas* (mesmo não sendo um conectivo) é um revelador de sentido interessante porque seu valor excludente coloca em xeque a ideia de que se pensarmos somente no instinto de preservação da espécie humana, apenas esse quesito já seria necessário para não intervir na Amazônia.

Já do ponto de vista do valor de finalidade (circunscrita na relação causa-efeito), há dois segmentos muito significativos na construção do sentido de “desejo a ser alcançado”. Em ambos os casos, é necessário que observemos esse valor associado a outro com valor opositivo:

- (5) *Para* manter o bem estar da população e garantir oportunidades de progresso às novas gerações, o Brasil precisa continuar crescendo e, para isso, deve explorar seu potencial de produção de energia hidrelétrica, bção natural sem similar no planeta. Belo Monte é um trunfo. *Por outro lado*, o Brasil precisa de Código Florestal que permita a ocupação econômica mas responsável do máximo de terras agricultáveis, onde já são colhidos os grãos que respondem por boa parte do valor das exportações nacionais.
- (6) Em ambos os casos, *mas* bem mais em relação à usina de Belo Monte, a participação dos jovens brasileiros na Internet foi fundamental para colocar a questão em bases sólidas. As moças e rapazes deram uma memorável aula de geografia, matemática, planejamento e lógica. Tomara que à entrada de jovens talentosos e bem formados no debate ambiental se sigam outras manifestações de igual nível na Internet, *de modo que* eles reconquistem um espaço de discussão e militância que tanta e decisiva influência está tendo no arejamento da política em outros países.

No trecho (5) podemos notar que a preposição *para* (finalidade) funciona como operador argumentativo e colabora para a defesa da ideia de que se o Brasil deseja crescer, é necessário que se atente para certos objetivos a serem alcançados: “...manter o bem estar da população e garantir oportunidades de progresso às novas gerações”. Esses argumentos

foram relacionados pela conjunção e aditiva e introduzidos pela preposição *para* que iniciou oração reduzida de infinitivo. Discursivamente, esses objetivos a serem alcançados funcionam como um artifício do enunciador com o objetivo de defender a proposta de que o Brasil precisa continuar explorando a produção de energia elétrica, fator que fica reforçado com a *divinização* da natureza, que teria dado esse atributo ao Brasil, do qual não poderíamos abrir mão: “bênção natural sem similar no planeta”. Entretanto, a fim de mostrar que ainda há coisas a serem feitas, um contraste é evidenciado: “*Por outro lado*, o Brasil precisa de Código Florestal que permita a ocupação econômica mas responsável do máximo de terras agricultáveis...”. Com o objetivo de deixar claro seu posicionamento no editorial, a oposição evidenciada pela expressão conectora *por outro lado* tentar deixar claro que é necessário sim um Código Florestal que permita a exploração de terras agricultáveis, aspecto que evidencia o verdadeiro posicionamento do enunciador.

Em (6), por sua vez, a presença da conjunção *mas* estabelece um contraponto em que a participação dos jovens no que se refere à usina de Belo Monte, na opinião do enunciador, teve uma influência mais significativa. Porém, o que mais chama a atenção neste último parágrafo do texto é o reforço argumentativo para validar a participação dos jovens. O final desse editorial chama a atenção para que a presença de jovens em debates dessa natureza perdue e tal desejo é evidenciado com o uso da locução conjuntiva *de modo que*, que constrói um efeito de sentido de finalidade.

8. Conclusão

Fatores linguísticos como esses e outros que foram abordados nesse trabalho são reveladores de que um texto argumentativo vale-se de uma série de recursos gramaticais na constituição de seus sentidos. A presença de conectivos que funcionam como operadores argumentativos, com valores de *causa-efeito* e *oposição* ou com outras manifestações semânticas, na verdade, revela as *intencionalidades* discursivas tão importantes na recepção dos textos, pois é na interação autor / leitor que há a produção sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual*

dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

_____. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001

_____. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Padrão, 1988

BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. (1981). Disponível em:
http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm

BRETON, Philippe. *A manipulação da palavra*. São Paulo. Loyola, 1999.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAVES, Charleston de Carvalho. *As funcionalidades dos conectivos em português: um estudo sintático-semântico*. Curitiba: Appris, 2012.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione1, 1994.

DIJK, Opiniões e ideologias em editoriais. In: *Simpósio Internacional 4 de Análise Crítica do Discurso, Linguagem, Vida Social e Pensamento Crítico*. Atenas, 14-16 dezembro de 1995.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1972.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso*. Rio de Janeiro: Campus, 2011a.

_____. *Sintaxe*. Rio de Janeiro: Campus, 2011b

_____. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2011c

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico*, versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001a.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001b.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

**CRUZ E SOUSA EM 1893:
A INCOMPREENSÃO CRÍTICA DE *MISSAL* E *BROQUÉIS***

Juan Marcello Capobianco (UFF)
juandireito@yahoo.com

Missal foi recebido sob tremenda guerra, feita embora quase que só a golpes de ridículo e menos na imprensa do que nos bastidores literários. (VÍTOR, 1979, p. 124)

RESUMO

O artigo pretende abordar o momento de recepção de *Missal* e *Broquéis*, únicas obras simbolistas que o poeta catarinense João da Cruz e Sousa (1861-1898) publicou, e que inauguraram o Simbolismo brasileiro em 1893 e protagonizaram um dos episódios de maior incompreensão da crítica na época. Buscando verificar a forma como estas obras foram lidas no passado e na atualidade, por críticos como Araripe Jr. e Alfredo Bosi, e sugerindo diversos ângulos de visão sobre o episódio – em que buscou-se não cair na tradicional visão étnico-racial do poeta, que era negro –, objetivou-se analisar peculiaridades e depoimentos capazes de esclarecer por que um autor atualmente consagrado recebeu tão desinteligente crítica.

Palavras-chave: Cruz e Sousa. *Missal*. *Broquéis*. Crítica literária. Simbolismo.

Raras observações impressionam tanto, no âmbito das letras brasileiras, quanto a imensa diferença entre a recepção das obras de Cruz e Sousa, quando publica *Missal* e *Broquéis*, ambos em 1893, e a revisão dessas obras e do impacto literário que tiveram, conduzida por críticos e pesquisadores nas décadas seguintes à morte do poeta, até a atualidade.

Neste viés, é surpreendente para um observador contemporâneo que Alfredo Bosi, em sua celebrizada *História Concisa da Literatura Brasileira*, já na 49ª edição (2013), principie o tópico sobre Cruz e Sousa com a seguinte afirmação: “Nada, porém, se compara em força e originalidade à irrupção dos *Broquéis*, com que Cruz e Sousa renova a expressão poética em língua portuguesa.” Para guardar a devida distância com outras obras nesta língua, que possivelmente teriam influenciado a lírica do catarinense, ainda assevera, voltando-se para a literatura portuguesa: “*Os Simples*, de Guerra Junqueiro, e o *Só*, de Antônio Nobre, ambos de 1892, eram, no fundo, obras neorromânticas, signos de saudosismo [...]”, e arremata:

a linguagem de Cruz e Sousa foi revolucionária de tal forma que os traços parnasianos mantidos [como a métrica rigorosa e a rima, por exemplo] acabam por integrar-se num código verbal novo e remeter a significados igualmente novos. (BOSI, 2013, p. 287-288)

Uma parte importante da crítica atual – como Nicolau Sevckenko, que considerou a poética cruzesousiana de “plangência lírica absolutamente sublime” (SEVCENKO, 1985, p. 105); Manuel Bandeira, que escrevendo para o *Correio da Manhã*, em 1961, confirmou, sobre o poeta, a “perpetuidade de sua obra na literatura brasileira (...)” (BANDEIRA, 1979, p. 154) ; ou mesmo Roger Bastide, que, analisando Cruz e Sousa em 1943, julgou-o comparável a Mallarmé, afirmando que o brasileiro superou a designação de grande poeta simbolista, para tornar-se “o mais admirável cantor de seu povo”, e concluindo que sua poesia, de “beleza única”, “é acariciada pela asa da noite e, todavia, lampeja com todas as cintilações do diamante” (BASTIDE, 1979, p. 163, 187 e 189) – expressa um entusiasmo que chega a tornar quase “incompreensível” a desinteligência da crítica nos recuados tempos das primeiras publicações do vate catarinense.

É preciso, para entender como a obra de Cruz e Sousa foi recebida, averiguar o que se passou nos primórdios, com Araripe Júnior, o primeiro estudioso que tomou contato com o Simbolismo europeu, diretamente das mãos de Medeiros de Albuquerque, em 1887. Tachando os novos das alcunhas reducionistas de “decadentes” e “revolucionários”, o advogado e crítico cearense escreve em seu movimento literário do ano de 1893 que analisou as obras “esotéricas” de Verlaine, Mallarmé, René Ghil, St. Merril, João [*sic*] Moréas, bem como as revistas de Vieilleé Griffin, Paul Adam, Charles Viguier, concluindo, “com franqueza”:

[...]essas manifestações, por mais extravagantes que me parecessem, feriram a minha atenção seriamente, levando-me logo a concluir que o Decadentismo ou Simbolismo em Paris constituía o sintoma ou a repercussão de um fenômeno misterioso, algures agitado em virtude de causas muito poderosas. (ARARIPE Jr., 1963, p. 136)

O crítico cearense, embora de espírito cultivado e sensível, em seguida qualifica o movimento simbolista de “Chauvinismo parisiense”, onde uma espécie de gosto pelo esdrúxulo, pelo órfico, como em Mallarmé, produzia mera “transformação do Parnasianismo”, “simples acidente literário” provindo de “extravagantes, repetidores de coisas já conhecidas, malucos ou neurastênicos” (ARARIPE Jr., 1963, p. 137-138). Ao invés de pressentir no novo movimento uma evolução literária prodigiosa, em paralelo visceral às transformações que se operavam em todos

os campos do conhecimento, das artes e do indivíduo, interpretou-a como degradação fugaz dessas transformações.

Nesse espírito foi que, por ocasião do surgimento de *Missal*, que imbuído dos conceitos estanques das escolas realistas, Araripe Jr. considerou Cruz e Sousa “um maravilhado” (ARARIPE Jr., 1963, p.138). Traçando em longas linhas a impressão pitoresca e algo irônica que imaginava sobre Cruz e Sousa, afirma com certa dose de ironia: “todas as suas sensações são condicionadas por um movimento de surpresa, que se diluem em gestos de adoração (...). Imagine-se este africano [sic] na Rua do Ouvidor (...), nas sensações de naufrago de uma raça” onde as “profissional *beauties* que passam, lançam-lhe olhares cheios de curiosidade; e o poeta (...) fica em hipnose”, entendendo que se recolhia e escrevia nesta espécie de mundividência artificiosa e quase antropológica, com “grande esforço”, para fugir ao “ritmo natural dos [seus] antepassados”, artesãos de uma “arte primitiva”, de “cores vivas” e de “tons vermelhos”. (ARARIPE Jr., 1963, p. 147-148)

Entretanto, escritor cearense, a despeito da flagrante impossibilidade de desvencilhar-se da perspectiva objetiva da retórica parnasiana, foi menos rude que José Veríssimo. O jornalista de não somenos importância, nascido no Pará, a quem Andrade Muricy considerava “o mais meditado e bem dotado dos nossos críticos naturalistas” (MURICY, 1987, p. 93), porém radicalmente avesso ao Simbolismo, desfechou a oburgatória sobre *Missal*:

É um amontoado de palavras, que dir-se-iam tiradas ao acaso, como papelinhos de sortes, e colocadas umas após outras na ordem em que vão saindo, com raro desdém da língua (...) Uma ingênua presunção, nenhum pudor em elogiar-se e, sobretudo, nenhuma compreensão, ou sequer intuição do movimento artístico que pretende seguir (...) [concluindo que, na obra, as palavras] servem para não dizer nada. (VERÍSSIMO 1976, p. 79 e 80)

Cruz e Sousa não obteve melhor acolhida de Veríssimo, por ocasião da chegada de *Broquéis*. Pontuando que seus sonetos “não significam coisa alguma” (*Idem, ibidem, passsim*), foi ainda mais enfático ao ressaltar, sobre o poeta, a

incapacidade de exprimir o que acaso sentiria – ou talvez não sentisse, não vendo na poesia senão acumulação melodiosa de palavras. É o que explica o seu processo, um verdadeiro cacoete, próprio dos primitivos, das repetições enfáticas, substituindo expressões que lhe faltam. (VERÍSSIMO, 1976, p. 80).

Alceu Amoroso Lima, décadas após a morte de Veríssimo, considerou que “poucas páginas mais infelizes de crítica literária se terão es-

critico entre nós como essa” (LIMA, 1969, p. 205), por certo mais cortês que Paulo Leminski, que, escrevendo em 1983 sobre Cruz e Sousa, refere-se à dificuldade do poeta em conseguir espaço nos jornais e nas editoras, monopolizadas por Olavo Bilac, Raimundo Correia, e “esse medíocre do José Veríssimo” (LEMINSKI, 1983, p. 38). Estas respostas soam um tanto duras, pois se sabe que o escritor paraense, inicialmente refratário, alguns anos mais tarde abrandou bastante o tom da crítica, ficando, contudo, estigmatizado pela reação inicial negativa. Com efeito, Veríssimo diria:

Se a poesia, como toda a arte, tende ao absoluto, ao vago, ao indefinido, ao menos das comoções que há de produzir em nós, quase estou em dizer que Cruz e Sousa foi um grande poeta, e os dons de expressão que faltam evidentemente ao seu estro, os dons de clara expressão, à moda clássica, os supriu o sentimento recôndito, aflito, doloroso, soplado, e por isso mesmo trágico, das suas aspirações de sonhador e da sua mesquinha condição de negro, de desgraçado, de miserável, de desprezado. [...] É desse conflito pungente para uma alma sensívelíssima como a sua, e que humilde de condição se fez soberba para defender-se dos desprezos do mundo e das próprias humilhações, que nasce a espécie de alucinação da sua poesia. [...] Cruz e Sousa é um caso isolado e particular [...] [Sua obra] é o que é porque ele foi o que foi, um negro bom, sentimental, ignorante, de uma esquisita sensibilidade, cujos choques com o ambiente resultaram em poesia. (VERÍSSIMO, 1907, p. 167-185).

Ainda que, na ocasião, tivesse posto sob suspeição os recursos simbolistas das aliterações e assonâncias do poeta, como “monotonia barulhenta do tantã africano”, fato é que o crítico empreendeu esforços para modificar a impressão inicial. Andrade Muricy, que destacou a honestidade de José Veríssimo, observou que faltou modéstia ao crítico, bem como desconfiança das limitações do próprio critério de julgamento e dos meios que frequentava. (MURICY, 1987, p. 93).

Menos complacente, Agripino Grieco lamenta que o jornalista tenha deixado páginas sobre Cruz e Sousa que são “milagres de incompreensão”. (GRIECO, 1937).

O espanto em relação à recepção hostil do jornalista paraense foi descrito, com rara agudeza, mais uma vez por Alceu Amoroso Lima:

Nós diríamos hoje que a nossa surpresa, quando há tantos anos líamos pela primeira vez esse incrível julgamento por parte de um crítico da honestidade e da importância de José Veríssimo, subiu à categoria de assombro! Negar “emoção real” ao poeta porventura mais trágico de nossa poesia nacional é realmente de estarrecer. E quanto à prosa do poeta, onde há páginas como o “Emparedado” que em breve pertencerão à literatura universal, chega a entristecer [...] (LIMA, 1969, p. 205).

Curioso é que as publicações iniciais de José Veríssimo, versando sobre as obras de Cruz e Sousa, tenham vindo a público pela Editora H. Garnier. Não por acaso, a livraria consistia num centro que irradiava e mantinha as posições dominantes da literatura, e era preciso manter estáveis estes postos.

Entretanto, um dos mais influentes críticos literários do período, Sílvio Romero, adotou uma retórica bastante diversa dos demais companheiros das lides dos jornais. Após declarar, em 1900, que via em Cruz e Sousa, “a muitos respeitos, o melhor poeta que o Brasil tem produzido”, explica:

Ele [Cruz e Sousa] não descreve nem narra. Em frases vagas, indeterminadas, sabe, por não sabemos que interessante e curiosa magia, atirar o pensamento do leitor nos longes indefinidos, sugestionando-lhe a imaginativa, fazendo-o perder-se em mundos desconhecidos, sempre melhores do que aqueles em que vivemos. Quem quiser se convencer, leia em *Broquéis* – Antífona, Siderações, Em sonhos, Monja, Braços, Canção da formosura, Lua, Tulipa real, Vespéral, Tuberculosa, Acrobata da dor, Ângelus; em *Faróis* leia – Piedosa, Olhos do sonho, Violões que choram [...] (ROMERO, 1949, p. 309).

Deveras destemido para um período em que *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e *Canaã*, de Graça Aranha, ambos de 1902³², ainda não tinham abalado as estruturas do Parnasianismo, o escritor sergipano não temia ir de encontro à opinião de Veríssimo. Havia, entre os dois, profundas diferenças. Enquanto Romero estendia os limites da literatura para vastas manifestações culturais – inseridas num contexto espiritual da nação, cabendo ao crítico a análise do folclore, do meio, das tradições, e por isso abordando, como o fez em sua gigantesca história da literatura brasileira (1888), escritos de oradores, juriconsultos, publicistas e historiadores – Veríssimo entendia que a literatura deveria ficar, sobretudo, restrita à arte literária. (FARIA, 1998, p. 96).

É possível vislumbrar que houvesse certa rivalidade entre os críticos, o que talvez justificasse certa propensão crítica de oposição nas opiniões de Veríssimo, sobre Cruz e Sousa. Alceu Amoroso Lima nota bem a oposição entre os críticos: “como Sílvio louvasse Cruz e Sousa, Veríssimo o ataca. Como ele ataca Alphonsus de Guimaraens, Veríssimo o louva. (LIMA, 1969, p. 205).

Além dos personagens mais destacados da crítica literária de en-

³² Massaud Moisés (1973, p. 17-18) entende as citadas obras de Euclides da Cunha e Graça Aranha como integrantes do Pré-Modernismo.

tão, outros escritores e jornalistas que ocupavam as redações dos periódicos e analisavam novas obras, também leram as de Cruz e Sousa. Curioso é que alguns nada disseram. Não serão encontradas considerações diretas de Machado de Assis e tampouco Olavo Bilac, não obstante este último tenha esboçado, de relance, em crônica que atacava o Prefeito Barata Ribeiro, uma ligeira passagem em que fica implícito que já havia lido publicações de Cruz e Sousa, pois, ainda que não tivesse folheado *Missal*, deixa no ar uma referência ao poema “Sabor”, publicado por Cruz e Sousa em 1891 e reunido em *Missal*. O príncipe dos poetas parnasianos dizia, na ocasião:

Entre os sete dias vermelhos houve, é verdade, dois preenchidos pela entidade alucinada do Prefeito. Os simbolistas e os decadentes dão cor às palavras e cheiro às expressões. Se fôssemos procurar a cor que deve ter a alucinação, acharíamos para ela a cor vermelha. (BILAC, 1893).

Os escritos de Cruz e Sousa, por sua vez, traziam: “para mim, as palavras, como têm colorido e som, têm, ao mesmo tempo, sabor”. (SOUSA, 2000, p. 467).

Ressalta à atenção a denominação de simbolistas empregada por Bilac, que por certo demonstra a difusão do termo (MAGALHÃES Jr., 1975, p. 206), já presente naquela época ainda incipiente do movimento, no país.

Sob o pseudônimo de Amarante, O escritor Artur Azevedo, ao comentar em *O Álbum*, na edição de março de 1893 que recebera *Missal* e elaboraria uma apreciação em seguida, desferiu doloroso golpe sobre a obra, nestes termos:

Falta-lhe tudo: falta-lhe alma, que é a ideia, falta-lhe destreza, falta-lhe graça, falta-lhe movimento, o que só se obtém com imaginação e propriedade de estilo, falta-lhe, enfim, o dom de convencer o leitor e conquistar-lhe a simpatia, o que em literatura é sempre o resultado da sinceridade com que pintamos as nossas paixões e as nossas impressões.

O que não lhe falta são adjetivos de algebeira e frases torturadas a canivete e retorcidas ao fogo; tão torturadas e tão retorcidas, que deixam de ser arte para ser unicamente caprichos de paciência. (AMARANTE, 1893, p. 93).

Por ocasião da chegada de *Broquéis*, porém, em 28 de agosto do mesmo ano, Artur Azevedo mostrou-se perplexo, embora com um grão de boa vontade, pois não nega que Cruz e Sousa seja considerado dos poetas mais apreciados pelas novas gerações literárias, atribuindo-lhe um versejar sonoro, de “admirável facilidade”, com correição da forma e “opulentas surpresas no seu depósito de rimas”. Faz, em seguida, sob o

pseudônimo de Cosimo, observação que poderia servir de paradigma para o sentimento que invadiu a crítica daquele tempo:

Mas... maldito mas!... escreve o poeta coisas que eu não entendo, não sei se por um defeito da minha inteligência, o que é provável, ou por uma enunciação muito subjetiva das suas impressões, o que é possível. Em todo o caso, ignoro o que seja um “sonho branco de quermesse” e outras coisas que não cito para não alongar esta notícia. (COSIMO, 1893, p. 303).

O esforço de interpretar os versos simbolistas pelo ângulo dos cânones do Realismo seria, malgrado os esforços, fatalmente frustrado, porque os fundamentos e anseios da nova corrente eram muito diversos. Não seria possível definir, num patamar de racionalidade e lógica, a expressão que Azevedo elegeu para incluir, em sua crônica, como exemplo de abstração incompreensível, pois tudo que se pudesse alegar sobre “quermesse” e “sonho branco”, ou sonho puro, diáfano, certamente ficaria numa retórica dependente da imaginação do leitor, rica de elementos que não estariam designados em lugar algum do soneto donde o crítico extraiu aquele verso.

O escritor Artur de Miranda, amigo de Cruz e Sousa e defensor do Simbolismo, fora dos primeiros a se manifestar sobre *Missal*, considerando-o um “livro completo, policromo, que tem áureas cintilações de estrelas cadentes e castas lactescências de luas”, reflexo da “vibração de [um] artista particularíssimo”, e portador do “triumfo glorioso do estilo, do ritmo, da originalidade”. Entretanto, sentia na obra “a mágoa dos radicalizados, a ironia agulhante dos incompreendidos, o suave encanto dos reclusos”. Miranda pressentia, profeticamente, que o livro enfrentaria fortes obstáculos: “não será [...] sem ódios, sem babugens terríveis, que o rinocerismo [*sic*] olhá-lo-á de esguelha, em contrações epiléticas de estrabismos clownescos”. (MIRANDA, 1980, p. 179-181).

O humor satírico de Miranda (“contrações epiléticas de estrabismos clownescos”) seria “coincidência” demais, pois Olavo Bilac, reconhecido opositor dos simbolistas era notoriamente estrábico dos dois olhos. (BITTENCOURT, 1937, p. 68).

Entretanto, as críticas contrárias vinham carregadas de uma audácia que os encômios a Cruz e Sousa não beiravam. Magalhães de Azeredo, discípulo de Machado de Assis e amigo de Bilac, desfechou repri-menda mordaz ao poeta de *Missal*, em setembro de 1893:

A literatura bastarda e equívoca de que o autor de *Missal* é representante, e talvez chefe, não tem base alguma; não passa de extravagância irrisória e mórbida, que, levada um pouco mais adiante, pode entrar no domínio do que

Lombroso chama –literatura de manicômio.

Não me admira que o Sr. Cruz e Sousa consiga formar, não uma escola, mas um grupinho de aderentes e de imitadores, tanto mais que a sua maneira estética é bem fácil de imitar. Estranho, sim, que jornais sérios e criteriosos, nesta terra onde ainda vivem Machado de Assis, José Veríssimo, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Coelho Neto e tantos outros lisonjeiem, sem discussão e sem crítica, o autor do *Missal*, chamando-lhe ilustre prosador, grande cultor das letras. (AZEREDO, 1893, p. 1-2).

A menção a Lombroso tampouco era coincidência, expressão do preconceito que marcou a apreciação das obras de Cruz e Sousa.

Diversos chistes satíricos e debochados foram veiculados na imprensa, por ocasião do surgimento de *Missal* e *Broquéis*, o que certamente não deixariam de afetar a sensibilidade do poeta. Em 3 de setembro, saía na primeira página da *Gazeta de Notícias* um soneto assinado por “Sousa e Cruz”, que já se referia à publicação de *Broquéis*:

NA COSTA D'ÁFRICA

**Flava, bizarra, álaçre e cintilante,
Na Epopeia de rufos de tambores,
Surge a manhã dos místicos vapores
Do Levante irial, purpurejante...**

**Gargalha o sol; – o Deus enamorado,
Cristais brunindo os rútilos fulgores
Na comunhão dos rubros esplendores:
N'África rude, bárbara, distante.**

**E vinha, então, torcicolosamente,
Numa dança macabra a turba ardente
De pretinhos a rir, trajando tangas...**

**Festa convulsa, exata d'Alegria.
Candongas, Bonzos, tudo enfim havia,
Missais, *Broquéis*, Pipocas, Bugigangas.**

(Gazeta de Notícias, 1893).

A sátira representava um ataque com destinatário bastante definido. A par da paródia aos traços estilísticos do poeta, levava-se a ridículo sua etnia e a procedência africana. A forma agressiva do preconceito mostrava, sem dúvidas, o quanto a nova forma de poesia incomodara os autores em voga. Outros ataques do gênero grassaram pelas publicações da época, e podem ser conferidos nas obras biográficas de Magalhães Jr. e Uelinton Alves, dentre outros, mas a real autoria dessas peças ainda não recebeu veredicto final. (MAGALHÃES Jr., 1975, p. 235-249; ALVES,

2008, p. 270-275).

Todavia, um ponto raras vezes observado pelos pesquisadores, consiste na recorrência aos ataques, principalmente pelos jornais, dos simbolistas contra as correntes realistas e parnasianas, e vice-versa, desde antes da publicação dos livros de estreia de Cruz e Sousa, e que podem ter contribuído decisivamente para a virulência obstinada da crítica. É possível encontrar rixas acirradas entre Oscar Rosas, do grupo dos novos, e Araripe Júnior, a quem pede que morra (ROSAS, 1890; ALVES, 2008, p. 247), e contendas reiteradas entre os grupos adversários. Na Revista Ilustrada, no período em que esteve a cargo da redação de Artur de Miranda e Cruz e Sousa com colaborações de Virgílio Várzea, Oscar Rosas e Araújo Figueiredo, de 1891 a meados de 1892, já os ataques aos “consagrados” eram constantes. Tome-se o exemplo da publicação das Rapsódias, de Coelho Neto, assim glosadas por aquela revista: “Somos francos em dizer-lhe que as Rapsódias são fracas. A arte pouco ou nada lucrou”, ou mesmo os “pêsames pelo “O Grude”, desferidos em artigo sobre a peça homônima de Valentim Magalhães; ou ainda, sob o pseudônimo de Tartarin de Tarascon, a choça a Luís Murat: “Qual! Não foi o Sr. Luís Murat que escreveu tais aleijões. Ao menos eu não creio...” (MAGALHÃES Jr, 1975, p. 190-192).

Torna-se claro que, muito embora a crítica de peso alardeasse imparcialidade ou julgamento meramente literário, com o fim de transmitir uma imagem de credibilidade, a conclusão que se pode chegar é de que as armas brandidas contra as primeiras obras de Cruz e Sousa, sobretudo a alegação de imperícia no versejar, ou falta de sentido, já estavam prontas mesmo antes que as obras surgissem, e nesse espírito foram recebidas.

À guisa de conclusão, quando Massaud Moisés, ponderando, em 1966, considera Cruz e Sousa bem-sucedido como realizador de um elevado e singular ideal de arte, qual seja, chegar a alturas que o situam entre os maiores poetas brasileiros de todos os tempos, no mesmo patamar de outros grandes poetas estrangeiros (MOISÉS, 1973, p. 119); ou na observação contemporânea, do crítico francês Otto Maria Carpeaux, que foi enfático: “A verdadeira poesia nacional começou com Cruz e Sousa (...)” (CARPEAUX, 1957, p. 352); estes descompassos tornam pouco crível que houvesse tanta boa-fé nas lentes da crítica oitocentista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Uelinton Farias. *Cruz e Sousa: Dante Negro do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

AMARANTE. Missal. *O Álbum*, Rio de Janeiro, v. 12, mar. 1893.

ARARIPE Jr., Tristão de Alencar. Movimento literário do ano de 1893. In: _____. *Obra crítica de Araripe Jr.*, v. 3. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Casa de Rui Barbosa. 1963.

AZEREDO, Magalhães de. O Missal. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 set. 1893, p. 1-2.

BANDEIRA, Manuel. Cruz e Sousa (*Correio da Manhã*, 19 de novembro de 1961). In: COUTINHO, Afrânio. (Org.). *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979.

BASTIDE, Roger. Quatro estudos sobre Cruz e Sousa. Poesia afro-brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1943, In: COUTINHO, Afrânio. (Org.). *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979.

BILAC, Olavo. Os sete dias vermelhos. *Cidade do Rio*, Rio de Janeiro, p. 1, 1. 2. col., 05-03-1893.

BITTENCOURT, Liberato. *Olavo Bilac ou singular teorema de psicologia literaria*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Ginásio 28 de Setembro, 1937.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

CARPEAUX, Otto Maria. A literatura brasileira vista por um europeu. In: SENNA, Homero. *República das letras: 20 entrevistas com escritores*. Rio de Janeiro: São José, 1957.

COSIMO [Artur Azevedo]. Livros novos. *O Álbum*, Rio de Janeiro, n. 38, set. 1893.

FARIA, João Roberto. *O teatro na estante: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira*. Cotia: Ateliê, 1998.

GRIECCO, Agripino. Alguns livros de 1906. *Anuário Brasileiro de Literatura*, Rio de Janeiro: Pongetti, 1937.

LEMINSKI, Paulo. *Cruz e Sousa: o negro branco*. São Paulo: Brasilien-

se, 1983.

LIMA, Alceu Amoroso. *Meio século de presença literária, 1919-1969*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

MAGALHÃES Jr., Raimundo. *Poesia e vida de Cruz e Sousa*. 3. ed. São Paulo: Editora das Américas, 1975.

MIRANDA, Artur de. Missal. In: CAROLLO, Cassiana Lacerda. (Ed.). *Decadismo e Simbolismo no Brasil: crítica e poética*. Seleção e apresentação de Cassiana Lacerda Carollo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Brasília: Instituto Nacional do Livro, v. 1, 1980.

MOISÉS, Massaud. *O Simbolismo*, v. 4. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MURICY, José Cândido Andrade. *Panorama do movimento simbolista brasileiro*. 3. ed. Brasília: INL, vols. I e II, 1987.

Na costa d'África, em "A Pedidos". *Gazeta de Notícias*, 3 de setembro de 1893.

ROMERO, Silvio; ROMERO, Nelson. *História da literatura brasileira: Diversas manifestações na prosa. Reações antirromânticas na poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

ROSAS, Oscar. *Novidades*, de 18 de outubro de 1890.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOUSA, João da Cruz e. Sabor. *Novidades*, 18 de julho de 1891.

_____. *Obra completa*. Organização, Introdução, Notas, Cronologia e Bibliografia por Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

VERÍSSIMO, José. *Estudos de literatura brasileira*. 6ª série. Rio-Paris: H. Garnier, 1907.

_____. *Estudos de literatura brasileira*, 1ª série. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.

VÍTOR, Nestor. Cruz e Sousa. In: COUTINHO, Afrânio. *Anuário do Brasil*. Rio de Janeiro, p. 7-63. Col. Fortuna Crítica, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1979.

**DESEMPENHO ORTOGRÁFICO NA ESCRITA
DE ALUNOS DO 6º ANO:
DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Flávia Campos Cardozo (UFRRJ)

flaviac.cardozo@hotmail.com

Thatiana dos Santos Nascimento Imenes (UFRRJ)

nascimentothatiana@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a produção escrita de duas turmas de 6º ano no início deste ano letivo sob a ótica dos processos fonológicos que motivam os desvios ortográficos nesses textos elaborados após uma aula sobre a diferença entre fato e opinião realizada com o apoio do caderno pedagógico da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. A partir destas produções, foi realizado um levantamento dos desvios ortográficos da escrita desses alunos, levando-se em consideração quais eventos fonológicos determinados nessas ocorrências. Foram expostos assim os processos fonológicos a partir de quatro categorias distintas: apagamento, acréscimo, transposição e substituição. Este trabalho foi produzido a partir da disciplina de fonética e fonologia ministrado pela Profa. Dra. Mikaela Roberto no curso de Mestrado em Letras pela UFRRJ.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Produção escrita.

Desempenho ortográfico. Consciência fonológica.

1. Introdução

Ao longo da evolução ortográfica do sistema alfabético do português brasileiro, a escrita passou por várias mudanças. Assim, devemos levar em consideração que alguns registros que hoje fazemos de nossa língua, no passado eram feitos de outra forma. Alguns registros atuais, se estes fossem escritos há algum tempo, não estariam de acordo com o padrão da língua na época, como por exemplo, o caso do processo de gramaticalização de *Vossa Mercê* > *você*. “O Você, com maiúscula, usado para designar a elite, é [no Brasil do Oitocentos] uma forma de prestígio” (SOTO, 2001, p. 242). Assim, é fundamental que os professores de língua portuguesa tenham respeito pelos desvios ortográficos de seus alunos e saibam conduzir o processo de ensino e aprendizagem do nosso sistema escrito, pois seus os “erros” ortográficos muitas vezes estão relacionados à tentativa de aproximar a escrita da variação linguística que faz parte de sua realidade sociocultural.

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais

destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 2006, p. 28).

Portanto, os educadores precisam considerar as variantes sociolinguísticas que seus alunos trazem e vivenciam no convívio com seus familiares, amigos e convívios sociais que fazem parte de seu dia a dia e saber que elas influenciarão na sua escrita. Ao ensinar os aspectos ortográficos do português brasileiro, o professor deve levar em questão que os educandos na fase do 6º ano (ano escolar que será analisado nesse artigo) ainda não compreendem muito bem a diferença entre oralidade e escrita padrão, então procuram escrever considerando a sua consciência fonêmica a respeito da língua, aparentemente não tendo desenvolvido e compreendido plenamente a consciência fonológica.

Outro processo que demanda atenção do educador é fazer com que seus alunos compreendam que as regras de correspondência fonológico-grafêmica (relação entre som e sua representação gráfica, a produção escrita) são, muitas vezes, diferentes das regras de correspondência grafêmico-fonológica (relação entre letras e suas contrapartidas sonoras, a leitura).

Desta maneira, todo professor deve se ater à necessidade de, ainda nesse ano escolar e sempre que for necessário, abordar a existência de princípios norteadores na decodificação da língua (a leitura) que não são os mesmos que orientam a codificação da língua (a escrita). A distinção desses dois itens para reconhecer suas especificidades e diferenças deve ser um dos primeiros passos no processo de ensino aprendizagem em turmas que estão iniciando o segundo segmento do ensino fundamental, a fim de conscientizá-los do fenômeno em questão.

Na codificação, as relações entre oralidade e escrita são menos óbvias do que na descodificação. Há relações independentes do contexto, como na leitura, mas há as dependentes do contexto fonético, dependentes do contexto morfosintático e fonético, relações de derivação morfológica e, o mais difícil, as chamadas alternativas competitivas. (ROBERTO, 2013, p. 108)

O processo de aprendizagem da escrita torna-se ainda mais complexo que o da leitura, uma vez que a variedade sociolinguística que cada educando traz para a sala de aula vai determinar sua pronúncia, e, conseqüentemente, realizando-se diferentes maneiras de escrever. Apesar de muitos desses eventos de desvios ortográficos não interferirem necessariamente na compreensão do enunciado, a língua é um artefato social, então está submetida à noção de valor. Ou seja, o código escrito está, sim, vinculado ao preciosismo social, fazendo com que os desvios ortográficos

cos sejam malvistas em determinadas situações, bem como ocorre com a fala, além de favorecer a desenvoltura e a autonomia na escrita. “As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita [...] não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento [...]” (SOARES, 2002, p. 46).

Por isso, é preciso muita cautela ao analisar e ensinar esses processos da escrita, principalmente nessa etapa da escolarização do aluno, em que se deve explorar o estudo do fonema por parte do educando, despertando assim sua consciência fonológica e fazendo com que ele perceba a não correspondência total existente entre a oralidade e a escrita. O ensino do conteúdo ortográfico deve ser sistemático, ele deve ser construído a partir da interação do sujeito com o objeto da aprendizagem.

2. Análise das redações

Após esta breve reflexão em relação a considerações fundamentais no ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, destacando a necessidade de esclarecer logo de início, que a relação entre o oral e o escrito não é sempre diretamente correlacionada, iremos analisar a escrita de algumas palavras retiradas de produções textuais de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. A idade desses alunos vai dos 11 anos aos 13 anos, estando a maior parte da turma na faixa dos 12.

A referente atividade propunha que se estabelecesse a diferença entre fato e opinião. Para alcançar tal objetivo, houve o debate sobre o texto “A beleza” de Gonçalo Tavares, refletindo sobre o conceito de belo que o texto sugeria. A aula foi realizada a partir do *Caderno Pedagógico* disponibilizado nas escolas pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. Assim, cada aluno, ao final da aula, produziu um texto expondo sua opinião sobre a questão do “céu cinzento” e o gosto das crianças no texto, realizando uma comparação com suas vidas.

Para a análise dos fenômenos que se apresentam a seguir, o apoio teórico usado foi o material distribuído pela Profa. Dra. Tânia Mikaela Roberto, de sua própria autoria e impresso pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2013. Nele, a autora faz a divisão dos processos fonológicos em quatro grandes grupos: apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição. Estes se subdividem em ou-

tros fenômenos.

Deve-se considerar que muitos desses desvios ortográficos estão ligados à oralidade dos alunos, que por não estarem bem consolidadas ainda as regras da escrita, os educandos transferem as regras da leitura, o encadeamento sonoro, à escrita de palavras, apresentando os fenômenos de sândi, assimilação, apagamento de consoantes e vogais, dentre outros que são produzidos muitas vezes na leitura, mas que não estão de acordo com o sistema ortográfico vigente. Tais eventos foram encontrados mesmo na idade que supostamente já deveriam estar superados determinados “erros” na escrita padrão da língua portuguesa.

Os desvios ortográficos foram separados em dois grupos. No primeiro grupo, serão classificados os desvios ligados a quatro categorias dos processos fonológicos seguindo a classificação da Profa. Dra. Mikaela Roberto, no impresso “Guia introdutório aos estudos de fonética, fonologia e ortografia do português do Brasil”, cedido gentilmente aos alunos do curso de mestrado: processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição. No caso desses alunos em análise, percebemos que esses eventos estão ligados aos usos sociolinguísticos diversos que serão transportados para a escrita.

2.1. Apagamento ou supressão:

Desvios Ortográficos	Escrita Padrão	Processos Fonológicos
<i>luga</i>	lugar	Apagamento de Consoante em coda silábica
<i>lipo</i>	limpo	Apagamento de Consoante em coda silábica
<i>poblema</i>	problema	Apagamento de Consoante
<i>acredita</i>	acreditar	Apagamento de Consoante em coda silábica
<i>flizes</i>	felizes	Apagamento de vogal
<i>E bora</i>	embora	Apagamento de Consoante em coda silábica/desnasalização
<i>aguma</i>	alguma	Apagamento de Consoante em coda silábica
<i>pessos</i>	pessoas	Apagamento de vogal

2.2. Processos fonológicos por substituição

Desvios ortográficos	Escrita padrão	Processos fonológicos
<i>sopri</i>	sobre	Dessonorização e alçamento
<i>acustumadas</i>	acostumadas	Assimilação, alçamento e harmonia vocálica
<i>somido</i>	sumido	Assimilação, alçamento e harmonia vocálica

<i>gue</i>	que	Sonorização
<i>porgue</i>	porque	Sonorização
<i>costaran</i>	gostaram	dessonorização
<i>muitolegal</i>	Muito legal	Sândi externo
<i>escoro</i>	escuro	Sonorização
<i>acriança</i>	A criança	Sândi externo
<i>mutivo</i>	motivo	Assimilação, alçamento e harmonia vocálica
<i>zinzento</i>	cinzento	Assimilação e sonorização
<i>seu</i>	céu	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>pensarão</i>	pensaram	Desconhecimento da morfossintaxe e do contexto fonético
<i>serto</i>	certo	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>esquecem</i>	esquecem	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>asim</i>	assim	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>cenal</i>	sinal	Contexto competitivo de ordem fonética, assimilação e harmonia vocálica
<i>esguizito</i>	esquisito	Contexto competitivo de ordem fonética / sonorização
<i>estavão</i>	estavam	Desconhecimento da morfossintaxe
<i>cançada</i>	cansada	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>Passara pido</i>	Passa rápido	Confusão entre oralidade e escrita, contexto de fala
<i>De pois</i>	depois	Confusão entre oralidade e escrita, contexto de fala
<i>céuasú</i>	Céu azul	Sândi externo, confusão entre oralidade e escrita e contexto competitivo de ordem fonética
<i>felis</i>	feliz	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>ficol</i>	ficou	Contexto competitivo de ordem fonética (semivocalização – realização em posição geralmente de coda silábica)
<i>chuvozo</i>	chuvoso	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>acharão</i>	acharam	Desconhecimento da morfossintaxe
<i>pramin</i>	Para mim	Apagamento de vogal, sândi externo e desconhecimento da morfossintaxe
<i>poriço</i>	Por isso	Sândi externo e contexto competitivo de ordem fonética
<i>calsa</i>	calça	Contexto competitivo de ordem fonética
<i>mora</i>	moram	Desconhecimento da morfossintaxe

Em seguida, tem-se o segundo grupo, onde foram separados os casos em que os desvios ortográficos podem apresentar alguns dos processos fonológicos mencionados anteriormente, mas que mostram questões relacionadas à dependência de contextos: de ordem fonética, morfossintáticas ou semânticas gerando também, em muitos casos na língua portuguesa, alternativas competitivas, como também, problemas relacionados à translineação e a separação de sílabas.

A análise dos fenômenos fonológicos aparentes na escrita das crianças e pode vir a facilitar a intervenção do professor na tentativa de solução do problema, pois ele é direcionado ao foco das dificuldades.

Esse grupo específico de estudantes já domina a escrita alfabética,

porém, desconhecem regras de cunho fonético-fonológico e aquelas que dizem respeito ao conhecimento da morfossintaxe. Munidos dessa informação, o professor pode levar os alunos a refletirem sobre as regras que estão implicadas em cada situação, sempre propiciando a interação entre a criança e seu objeto de estudo.

O maior empecilho aparente serão os desvios motivados por contexto competitivo de ordem fonética, em que não há diretrizes, apenas a memorização resolveria. Para isso, nada como a realização de leituras regulares. O professor pode tentar trabalhar com as formas potencialmente perigosas e incentivar o uso do dicionário, pois o conhecimento do significado pode auxiliar na memorização da grafia dessa ou daquela palavra.

3. Considerações finais

Este artigo analisou desvios ortográficos de alunos com faixa etária entre 11 e 13 anos de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

Verificou-se que diversos desses “erros” acompanham grande parte dos alunos, já que os mesmos fenômenos se repetem. Essa é uma realidade vivenciada por muitos jovens do ensino público, que necessitam de medidas educacionais urgentes, a fim de tentar sanar esses e outros problemas. Professores de língua portuguesa experimentam grandes desafios em seu cotidiano, pois precisam ter o cuidado de elaborar aulas que abordem as diferenças das regras que norteiam a escrita e a leitura, de modo que evite o agravamento do problema, bem como, ressaltar a existência das variantes sociolinguísticas e que elas não devem interferir no processo de produção textual escrita, sem, contudo, ser considerado um “erro” em situações de oralidade.

Sugere-se o estudo da concepção de fonema por parte do educando como ponto de partida logo nas aulas iniciais deste ano escolar para que se desenvolva neles a plena consciência fonológica, pois a escrita desse grupo escolar, como percebe-se nos exemplos analisados, é repleta de eventos fonológicos equivocados e contextos competitivos que estão diretamente relacionados com a oralidade, processos fonológicos como os de sândi, alçamentos e assimilações, dentre outros, que são marcas trazidas da fala, fato este justificado por os alunos possuírem o costume de relacionar indiscriminadamente oralidade e escrita, sem traçar a devida diferenciação. Esses alunos acabam realizando o registro da língua de

forma “idêntica” ao da fala, pois não conseguem perceber o código escrito como sendo distinto da fala.

Outro assunto de extrema importância é a exploração da diferença entre linguagem coloquial e linguagem padrão, pois a melhor compreensão da pronúncia de prestígio e sua aplicabilidade na sociedade, sem discriminar a realidade e as variedades que as crianças trazem e vivenciam, auxiliará no entendimento da escrita, e, conseqüentemente, dos seus aspectos ortográficos.

É fundamental reforçar a necessidade de se rever aprendizagens que são consideradas “já sistematizadas em outros anos escolares” no sexto ano. Ao abandonar essas noções primárias como a consciência fonológica e a diferença entre oralidade e escrita, está se permitindo que esses educandos levem essas dificuldades ortográficas pelo resto de suas vidas, prejudicando seu próprio letramento e impedindo um melhor desempenho também nas demais disciplinas, já que todas são dependentes de uma boa desenvoltura no uso da língua.

O professor não pode esquecer que o trabalho ortográfico também necessita estar voltado para a reflexão, o contato direto com seu objeto de estudo e que a construção do conhecimento, partindo da oralidade, instrumento de comunicação dominado pelo aluno, favorecerá a especulação, criação de hipóteses sobre o sistema da escrita, tornando o aprendizado motivador e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARUM, Sylvia Tavares. *Uma atividade de fixação e avaliação: Orientações sobre o ditado escolar em cartilhas e livros de alfabetização* (1900-1990). Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2758/27>>. Acesso em: 30-03-2014.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras /Associação de Leitura do Brasil, 1996.

MONTEIRO, Carolina Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Educação* [FaE/PPGE/UFPe]. Pelotas, n. 35, p. 271-302, jan./abr.2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação*

do sistema de escrita. Disponível em:

<http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf>. Acesso em: 01-2014.

_____. NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev.* [on-line], n. 12, p. 33-43, 1990. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 01-2014.

ROBERTO, Mikaela. *Guia introdutório aos estudos de fonética, fonologia e ortografia do português do Brasil*. Série Didática. Seropédica: UFRRJ/EDUR, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOTO, E. U. M. S. *Varição/mudança do pronome de tratamento alocutivo: uma análise enunciativa em cartas brasileiras*. 2001. – Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara.

**DISCORRENDO
SOBRE A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA
E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO**

Rubens César Ferreira Pereira (UEMS)

rubens.rcesar@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, discutiremos sobre a sociolinguística variacionista” e o preconceito linguístico. A sociolinguística é um ramo da linguística que analisa a relação entre estrutura e funcionamento das línguas e das sociedades. Suas áreas de interesse abrangem questões relacionadas ao aparecimento e à extinção linguística, ao contato entre diferentes línguas, ao multilinguismo, à variação e à mudança. O Brasil é considerado um país monolíngue, no entanto, há que se entender que isso não significa que haja homogeneidade linguística. Existem várias formas de se falar e tais manifestações ocorrem por peculiaridades dos falantes, tais como, regiões e classes sociais de origem, idade ou gênero. Algumas delas podem gerar preconceito linguístico. Faz-se necessário a criação de um movimento no qual se desenvolvam estratégias ou formas de denunciar e combater a proliferação da ideia que habita o imaginário popular, onde se acredita que o “bem falar” é o registrado na gramática normativa e que outras variações lexicais que possuem os mesmos traços semânticos constituem *status* de desvalorização. Essas perspectivas representam desafios ao pesquisador da sociolinguística, pois se compreendendo a natureza da variação linguística, espera-se do sujeito uma postura respeitosa no trato das diferenças sociolinguísticas, a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes.

Palavras-chave:

Sociolinguística variacionista. Variação. Sociolinguística. Linguística. Preconceito.

1. Introdução

Durante a história da humanidade a vida em sociedade se deu por meio da interação entre pessoas em suas comunidades, mesmo em seus estudos incipientes, os linguistas sempre buscaram explicar os fenômenos linguísticos que ocorrem em determinados contextos.

Por ser um ser social, o homem, invariavelmente, teve a necessidade de se comunicar para atingir os mais variados objetivos, sempre visando estabelecer a interação necessária para suprir suas necessidades básicas de comunicação.

“É na linguagem que se refletem a identificação e diferenciação

de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade”. (LEITE; CALLOU, 2005, p. 7).

A sociolinguística tem como objeto de estudo, a língua falada em um determinado contexto social e de acordo com a situação real de uso do falante. Sabe-se que língua e sociedade são indissociáveis, por isso língua é um instrumento complexo, possui inúmeras possibilidades de manifestação e de uso. O homem é um ser subjetivo que gera essas possibilidades de linguagem e as utiliza em diversas situações. Desta forma, cada falante usa a língua da maneira que julga ser a mais apropriada para expressar o próprio pensamento, ou seja, ele o faz por uma questão de escolha. Faz-se necessário, então, analisar as relações existentes entre língua, sociedade e cultura, pois dependem das interações que ocorrem no seio da comunidade.

Devido à diversidade linguística inerente a todas as línguas, determinadas variantes podem denunciar algumas características do sujeito que as produz, tal fato pode contribuir com o que se denomina preconceito linguístico. Neste artigo, discutiremos sobre “sociolinguística variaçãoista” ou “teoria da variação linguística”, corrente cujo grande expoente é William Labov, e sobre o preconceito linguístico.

Embora Labov (1969) tenha alterado de modo muito significativo a interpretação do conceito de variável linguística por meio de seu conceito de regra variável, o autor não foi o primeiro sociolinguista a surgir com este propósito, tendo sido inspirado por teorias anteriores a seu tempo. Essencialmente, tal concepção expandiu-se e deu nova dimensão aos preceitos da linguística gerativa que apregoava, até então, a noção de restrição linguística e social em sua essência variável.

2. Contexto teórico

Foi no final dos anos 70 que William Labov adotou o formalismo da gramática gerativa para dar conta de descrever os tipos de processos de variação, segundo o estudioso, deve-se manter a ideia de que fenômenos reais, observáveis nos dados empíricos coletados na comunidade de fala é que devem constituir o verdadeiro alicerce para a análise linguística. Essa metodologia acrescentou muito à regra de reescrita do paradigma de Chomsky (1957) que, apesar de sua concepção transformacionalista propunha uma estrutura sintática, domínio preterido pela ciência nor-

mal, cujo modelo dominante, o estruturalista, tinha interesse primordial pelos componentes fonológico e morfológico.

Em estudos posteriores houve substanciais descobertas de regularidades sob a essência da teoria da variação que, por sua vez passou por severas críticas, mesmo assim, nos anos 70, o conceito contemplou os níveis sintáticos com o uso dos mesmos métodos aplicados no tratamento dos fenômenos fonológicos. Isso representou um grande embate aos pilares metodológicos da teoria variacionista, pois houve forte reação por parte de Lavandera (1978), sobre aspecto indutivista da teoria, pois o arcabouço teórico da regra variável, segundo ela, era falho quando aplicada no nível sintático.

O conflito ideológico entre Lavandera (1978) e Labov (1978) focou-se na questão da total equivalência semântica entre duas variantes sintáticas. Pois, para Lavandera, a noção de equivalência semântica implicaria numa forma simplista no que tange ao significado referencial, se a sociolinguística insistisse em manter o princípio de que duas formas alternativas são variantes se representarem o mesmo significado no mesmo contexto de ocorrência. Em vez de operar com essa concepção limitada de significado, Lavandera (1978, p.181) propõe substituir o conceito de equivalência semântica pelo de comparabilidade funcional. “Proponho o relaxamento da condição de que o significado referencial deve ser o mesmo para todas as alternantes e o substituo pela condição de comparabilidade funcional.” (Tradução nossa)

Mais tarde, houve uma segunda controvérsia com a publicação do trabalho de Kay & McDaniel (1979); Sankoff & Labov (1980) devolveram uma réplica que foi respondida por uma tréplica de Kay & McDaniel (1981). A principal crítica apontava a incompatibilidade entre o estatuto gerativista e o variacionista, que atuam nos planos da competência e do desempenho.

Segundo Romaine (1981, p. 11-12) “semelhança e diferença de significado são assumidas em um nível superficial de expressão, no caso das variáveis fonológicas.” (Tradução nossa)

No que diz respeito à variação sintática o que está sendo assumido é que há equivalência de estruturas sintáticas subjacentes.

Uma vez que a regra variável é probabilisticamente regida, é difícil inseri-la adequadamente num modelo de competência. A principal falha do enfoque variacionista está para Kay & McDaniel (1979) e para

Romaine (1981), na adoção do formalismo das regras gerativas como um mecanismo puramente descritivo, sem considerar seriamente suas implicações teóricas.

3. Sociolinguística variacionista

As últimas décadas linguísticas tem sido objeto de interesse de muitos estudiosos que buscam estabelecer as relações da língua em suas diversas funções no bojo de uma sociedade cada vez mais heterogênea e multifacetada. A análise sociolinguística implica, por sua vez, uma tentativa de processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua falada.

A sociolinguística é um ramo da linguística que analisa a relação entre estrutura e funcionamento das línguas e das sociedades. Nasce com a intenção de apresentar o papel dos fatores sociais na organização das línguas, função que não estava sendo considerada pelas outras teorias. Suas áreas de interesse abrangem questões relacionadas ao aparecimento e à extinção linguística, ao contato entre diferentes línguas, ao multilinguismo, à variação e à mudança.

Entende-se por variação linguística o uso de um elemento linguístico no lugar de outro, de forma tal que isso não implique na mudança de seu significado. O termo que possui várias expressões intercambiáveis constitui uma variável linguística e cada uma das expressões representa uma variável que se denomina variante linguística.

A sociolinguística variacionista, também conhecida como teoria da variação, encarrega-se de estudar as variações da língua em uso na comunidade de fala. Tal estudo trata a língua como produção social que pertence a todos os indivíduos de uma comunidade.

A esse respeito Monteiro (2000, p. 58) afirma que “as regras variáveis aplicam-se sempre quando duas formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social”.

O estudo da variação linguística é, muitas vezes, percebido como sendo essencialmente engajado com os fenômenos fonológicos. Este é certamente um equívoco, pois a sociolinguística variacionista trabalha também com questões morfossintáticas. Tais estudos começaram com os artigos fundamentais originais que tratam dos aspectos da "regra variá-

vel" de acordo com Labov (1969 e 1972 d), e continuam a ser uma das áreas mais ativas no campo dos estudos da sociolinguística. Mas é necessário que se façam considerações sobre o motivo da persistência de tal equívoco. Há dois fatores que incitam esse ponto de vista. Em primeiro lugar, existe uma atitude quase prescritiva de que a fonologia é o único domínio no qual os linguistas devem falar em variação, decorrente de uma suspeita desconfortável de que quaisquer alternâncias encontradas em outros níveis da estrutura linguística podem envolver diferenças intencionais em significado, pois no modelo inicial de variação sugerido por Labov (1972), vemos que a variação discursiva é desconsiderada, já que o autor parte do princípio de que haveria uma igualdade semântica entre as variantes. Em outras palavras, Labov acredita que variantes concorrentes possuem o mesmo valor semântico, e o que iria determinar a escolha do falante a respeito da variante a ser utilizada seriam simplesmente fatores sociais e linguísticos no contexto da produção da fala. Percebe-se que esta percepção do método, pura e simplesmente não poderia responder aos anseios daqueles que intencionam não apenas dar conta de explicitar todos os fenômenos de variação, mas também oferecer estratégias de combate à mentalidade na qual se acredita que certas variações linguísticas são incorretas, portanto condenáveis.

4. A variação e o preconceito linguístico

Labov desenvolveu uma matriz metodológica que foi estendida a outras áreas do conhecimento, seu trabalho no profícuo campo da sociolinguística, possibilitou que as variações fossem tratadas de forma diferente. No início de seus estudos William Labov verificou que os sujeitos por ele pesquisados preferiam as variantes consideradas prestigiosas sob o ponto de vista da "gramática normativa", principalmente quando monitorados. Isso mostra que o próprio sujeito procura se adequar a norma, desprezando de certa forma o próprio linguajar, pelo fato de ser considerado estigmatizado de acordo com o meio onde é utilizado, sendo assim esses indivíduos se sentem discriminados por outros grupos que se julgam usuários da "língua padrão". (CALVET, 2002, p. 69)

Aqui, o que interessa à sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar. De fato ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria língua, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar.

De acordo com Bagno (2009, p. 09),

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.

A sociolinguística se encarrega de analisar as variações de uma língua, entretanto, não basta que seu objetivo se restrinja a esse ofício. É necessário que ela sirva de ferramenta de intervenção contra qualquer forma de preconceito, de forma consciente ou inconsciente, por meio do uso da linguagem.

Um exemplo de que uma variação pode ser escolhida em detrimento de outra pelo seu valor social, temos o exemplo do /s/ implosivo ou chiante do dialeto carioca, que foi introduzido com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 e que perdura até os dias de hoje, a pronúncia foi adotada por ser considerada uma forma de prestígio, pois segundo Monteiro, (2000, p. 65): “A variedade linguística própria da classe dominante se impõe, pois, como marca de prestígio e determina a atitude dos falantes dos grupos dominados face à sua própria variedade”.

Tais dados ratificam a ideia de que, a língua, devido a sua natureza heterogênea, deve ser tratada sob o ponto de vista da sociolinguística variacionista. Portanto, o foco da sociolinguística é a heterogeneidade. Sobre isso a pesquisadora Maria Cecília Mollica. (2007, p. 9) afirma que

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos.

Para que a interação seja estabelecida, não importam quais variações foram usadas, seria no mínimo desaconselhável que alguém seja corrigido por dizer: *nóis é do mato, eu vou ir lá, ela sempre mi jogô fora* etc., pois são todas formas compreensíveis, ou seja, estabelecem comunicação.

Segundo (Monteiro, 2000, p. 65)

Um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que se instaura nos usos da linguagem. Se o falante é um camponês ou nora numa favela, se é analfabeto ou de baixo nível de escolaridade, é lógico que sua maneira de falar não será a mesma que a das pessoas que se situam no ápice da pirâmide social.

Deve-se ter muita cautela ao tratar desses aspectos, os significados podem estar imbricados não somente no referente lexical, mas no discurso. Assim, podem existir além do nível morfossintático, e, não raras vezes, no próprio ato da enunciação, permeando, desse modo, as condições de produção, a maneira de agir do falante de acordo com o seu conhecimento de mundo, ou ainda de suas intenções.

A realidade mostra que o uso de variantes, sejam elas lexicais, fonéticas ou de outra natureza, não impedem que haja inteligibilidade, porém podem provocar preconceitos, estigmas, opressão, exclusão. O Brasil é considerado um país monolíngue (BORTONI-RICARDO, 2004), no entanto, há que se entender que isso não significa que haja homogeneidade linguística.

A esse respeito (CALVET, 2002, p. 119) diz que “O único modo de se desvencilhar desses paradoxos é *sair da língua* e partir da realidade social.(...) ou seja, o próprio cerne da comunicação social”.

Marcos Bagno (2007, p. 46) afirma que as variações linguísticas classificam-se em diastrática, diatópica, diamésica, diafásica e diacrônica. A variação linguística que ocorre na esfera das diferentes classes sociais é chamada de diastrática – do grego *dia*: através de, e do latim *stratum*: camada, estrato. Ela acontece na interação do locutor para com o interlocutor, implica os seguintes aspectos: faixa etária, sexo, escolaridade, profissão, local de convívio e classe social, ou seja, o poder aquisitivo do indivíduo contribui para que ele tenha acesso à norma padrão e desse modo, utilizá-la com maior frequência. No quesito sexo, um dos exemplos que pode ser citado é o uso do diminutivo usado pelas mulheres e dos palavrões pelos homens; as expressões *brusa* e *blusa*, *nóis fumo* e *nós fomos*, podem ser influenciados pela faixa etária e pelo grau de escolaridade do falante; no caso do meio social, têm-se as gírias, usadas comumente pelos adolescentes, que buscam o uso de uma linguagem própria. Por fim, o contexto social vai influenciar na escolha feita pelo falante que poderá preferir o uso da variedade formal ou informal, tudo dependerá do local e das escolhas do interlocutor no momento de produção da fala.

Já há uma orientação para uma desconstrução do preconceito linguístico, pois os professores já estão tendo acesso a textos científicos que tratam do assunto. Em consonância Bagno (2007, p. 105) afirma que

existe atualmente uma crise no ensino da língua portuguesa. Muitos professores, alertados em debates e conferências ou pela leitura de bons textos científi-

cos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como uma fonte de explicação para os fenômenos linguísticos.

Faz-se necessário a criação de um movimento no qual se desenvolvam estratégias ou formas de denunciar e combater a proliferação da ideia que habita o imaginário popular, onde se acredita que o “bem falar” é o registrado na gramática normativa e que outras variações lexicais que possuem os mesmos traços semânticos constituem status de desvalorização. Segundo (MOLLICA, 2007, p. 13)

Estigmatização linguística e mobilidade social constituem temas de interesse aos sociolinguistas. Em princípio, estruturas de maior valor de mercado que recebem avaliação positiva parametrizam-se com grau alto de monitoramento e de letramento.

Essas perspectivas representam desafios ao pesquisador da sociolinguística, pois se compreendendo a natureza da variação linguística, espera-se do sujeito uma postura respeitosa no trato das diferenças sociolinguísticas, a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes.

Como fazer para que se desenvolva uma consciência sobre fenômenos linguísticos de forma que contribua na minimização do preconceito que ocorre nos tempos atuais?

A resposta (...) está na *pesquisa linguística*. Uma pesquisa da língua que só poderá ser feita, é claro, a partir de determinada fase do percurso escolar, quando os alunos já tiverem alcançado um grau de letramento capaz de lhes permitir compreender essa teorização/investigação. (BAGNO, 2002, p. 59)

Não será abordada aqui a função do professor ou da escola, pois não é o foco do presente artigo. No entanto é importante que se entenda que uma mudança na postura dos professores em sala de aula, também seria necessária. “Tudo isso impõe uma *crítica dos métodos atuais de ensino da língua*, criando simultaneamente uma série de novas exigências pedagógicas.” (BAGNO, 2002, p.78).

5. *Considerações finais*

O objetivo de Labov foi o de analisar e descrever variantes usadas em comunidades de fala, não perdendo de vista o fato de que a língua constitui-se em um sistema dinâmico que está condicionado a fatores internos: estrutura da língua e a fatores externos: contexto social. É necessário que cada um desses fatores seja avaliado e que sejam desenvolvidos meios para evitar que a língua se transforme num instrumento de discriminação.

minação ou exclusão social, porque “Tentar preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento linguístico único, aristocrático e obsoleto é um projeto que se contrapõe de maneira gritante a toda essa dinâmica da sociedade” (BAGNO, 2002, p. 39)

De maneira geral, percebe-se que existe uma constante busca científica dos estudiosos que sempre almejam aprimorar suas propostas de estudo, procurando, sempre de forma coerente e em consonância com estudos anteriores, atender aos questionamentos provenientes das observações da língua, objeto esse, complexo de ser estudado.

A criação de redes de pesquisa e a divulgação e diálogo entre os grupos constituem o alicerce fundamental, juntamente com a definição de posições teóricas sobre a natureza da evolução linguística e de como as variações ocorrem nas diferentes comunidades de fala no contexto brasileiro.

Com a compreensão da natureza da variação linguística, espera-se que o indivíduo desenvolva uma visão plural de língua e sociedade e, por conseguinte, cultive uma postura respeitosa no campo das diferenças sociolinguísticas que dizem respeito à avaliação social das variantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

_____. *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton, 1957.

KAY, P., McDANIEL, Ch. K. On the logic of variable rules. *Language in Society*, v. 8, p. 151-187, 1979.

_____; _____. On the meaning of variable rules. *Language in Society*, v. 10, p. 251-588, 1981.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Trad.: José Miguel Mariñas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

_____. *The logic of nonstandard English*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press, 1969.

LAVANDERA, Beatriz. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, n. 7, 1978. p. 171-182.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMAINE, Suzanna. On the problem of syntactic variation: a reply to Beatriz Lavandera and William Labov. *Sociolinguistics working papers*, n. 82. Austin, Texas, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ECOS DISCURSIVOS DA AD EM SALA DE AULA: DO PERÍODO DA ESCRAVIDÃO AO SÉCULO XXI

Nara Sgarbi (UNIGRAN-MS)

sgarbi@unigran.br

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (UNIOESTE)

alexandraap1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma leitura de documentos legais, tais como: “Cartas de Liberdade e Compra e Venda de Escravos”, ocorrida no século XVIII, nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul e correlacionar seus possíveis ecos discursivos com narrativas de alunos e professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Dourados (MS). Como fundamentação teórica para a efetivação da pesquisa nos pautamos nos conceitos da análise do discurso de linha francesa, mais precisamente de Maingueneau (1996), Pêcheux (1990) e Orlandi (2007). Buscamos evidenciar como os resquícios discursivos dos anos de escravidão, vividos pela população negra, ainda produzem sentidos na atualidade e determinam os lugares sociais dessa população.

Palavras chave: Racismo. Discurso. Sentido.

1. Introdução

A análise do discurso, teve início na França na década de 60. Michel Pêcheux foi fundador da escola de análise do discurso que questionava as relações entre linguagem e ideologias e como essas se manifestavam linguisticamente. Decorrente das mudanças em que o autor estabelecia em suas análises, Pêcheux instituiu a divisão da análise do discurso em três épocas: AD1, AD2 e AD3. Em AD1 o sujeito era considerado como a origem do discurso, uma herança teórica das concepções estruturalistas de Saussure, em que, todo discurso e sua construção eram considerados produtos homogêneos. Na AD2, para Pêcheux, o sujeito era visto como produto das ideologias que determinavam o que deveria ou poderia ser dito, ou seja, deflagrava-se, agora, a ideia de sujeito “assujeitado”. Posteriormente, Pêcheux trouxe para as discussões da análise do discurso as noções de interdiscurso, porém não descartou a concepção de sujeito discursivo como decorrência do assujeitamento. Na AD3, surgiram vários questionamentos relacionados ao sujeito do discurso, ao espaço da memória e também, em relação à própria análise do discurso. Era o momento de se pensar outros caminhos para a análise do discurso que não focassem apenas a particularidade de um acontecimento discursivo sem

considerar os fatores externos. O que antes era considerado como insignificante agora passava ser *corpus* de análise, como o cotidiano, as minorias, até então desprezadas. “Esse choque em retorno, obriga os olhares a se voltarem para o que passa realmente *em baixo*, nos espaços infraestruturas que constituem o ordinário das massas, especialmente em período de crise”. (PÊCHEUX, 1990, p. 48)

Com essa nova tendência teórica, a análise do discurso tende a considerar a heterogeneidade dos fatos, desfazendo-se dos modos tradicionais de análise, buscando considerar em seus trabalhos os discursos juntamente aos acontecimentos históricos, priorizando os múltiplos enunciados. A análise do discurso é considerada como uma disciplina de entremeios, ou seja, não tem a pretensão de se constituir apenas como uma especialista em interpretar textos. Ela busca subsídios em outras fontes das ciências sociais e se difere dos paradigmas da linguística tradicional. Deste modo Maingueneau sinaliza que

Os funcionamentos discursivos socialmente pertinentes atravessam a matéria linguística, sem preocupar-se com suas fronteiras que, para outros fins, puderam ser traçadas entre sintaxe, semântica e pragmática. (...) A dimensão ideológica do funcionamento dos discursos diz respeito a operação que podem se situar em níveis muito diferentes da organização da matéria linguística. (MAINGUENEAU, 1996, p. 18).

Logo, considerando o fato de a análise do discurso ser uma disciplina de entremeios, que “bebe” em outras fontes teóricas, a mesma sugere ser adequada para a discussão de questões que ainda são problemas não resolvidos na sociedade, como as questões atinentes ao racismo, preconceito, dentre outras relacionados às minorias representativas em lugares sociais.

2. Situando o leitor

Os *corpora* desse estudo foram as “Cartas de Liberdade, Compra e Venda de Escravos” e narrativas de alunos da educação básica, assim, faz-se necessário caracterizar as mesmas. As Cartas fazem parte do livro publicado em 1994, denominado, *Como se de Ventre Livre Nascido fosse*, organizado pelas instituições: Fundação Cultural Palmares, Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho e Arquivo Público Estadual. O citado livro contém Cartas de Liberdade, Hipotecas, Escrituras de Compra e Venda de Escravos, entre outros bens materiais dos senhores daquela época. Em muitos desses do-

cumentos, podemos visualizar pessoas negras sendo vendidas e avaliadas nos mesmos lotes em eram avaliados gados, cavalos e sacas de mercadorias das fazendas.

As “Cartas de Liberdade” eram condicionadas à prestação de serviço por mais algum determinado tempo. Um tempo que talvez nunca tivesse chegado para muitos, visto que não tinham para onde ir, nem como se sustentar fora da fazenda, pois onde um escravo iria conseguir emprego? A única saída era ficar ou mudar de senhor. Ou seja, oferecer-se para trabalhar em outra fazenda em troca de um teto e um prato de comida. Essa realidade pode parecer distante para muitos, não negros, porém, na atualidade ainda temos muitos “escravos” que trabalham em troca simplesmente do sustento físico, pois o sustento moral, esse, muitos não conseguem alcançar nunca, sendo vítimas de um discurso racista silenciado e conformista.

Silenciado no sentido de que não se percebe o racismo e a intenção de certa ordem social, ou seja, os lugares sociais já estão determinados. Assim, há aqueles discursos como: “fulano já é da família, se ele me deixar não sei o que fazer”, na tentativa de produzir um sentido de importância para aquela situação de subordinação, e conformista quando se diz que “igual ao fulano não existe, cozinha como ninguém, tem mãos de ouro”. Esse discurso pode provocar a sensação, para aquele que ouve e que não está acostumado a ouvir outro tipo de discurso, de que realmente ele é muito bom no que faz, e assim, para que vai querer outra atividade? Além do mais não sabe fazer outra coisa, ou seja, não foi oportunizado a esse indivíduo aprender outra função, sua competência é somente essa.

Nesse caso as referidas Cartas são documentos com autenticidades legais, registrados em cartórios dos municípios do Estado como, Corumbá, Miranda, Nioaque e Paranaíba, e, detentores de discursos racistas e conformistas, legitimados por seus lugares sociais; são, portanto, discursos cristalizados sócio-historicamente, capazes de sustentar certas verdades.

No que se refere às narrativas dos alunos e professores, as mesmas são decorrentes de um trabalho de mestrado, intitulado *Representações Sociodiscursivas e Indenitárias no Espaço Escolar – Etnias no Con(TEXTO)*, realizado por Brandão (2011), em uma escola do município de Dourados (MS). Nesse trabalho a autora analisa os aspectos ideológicos, culturais, histórico-sociais e de formação da identidade negra nos discursos de professores e alunos do ensino fundamental. Ponderan-

do que a questão do racismo ainda gera muita polêmica, a autora buscou observar qual era o envolvimento de professores e a sensibilização quanto à temática e as representações que permeavam a atuação desses profissionais. Posteriormente, realizou uma contraposição dos discursos dos professores e alunos em relação à questão. A constatação foi de que o preconceito arraigado na sociedade, fomentado pela mídia, possui reprodução da mesma forma no espaço escolar. A autora coloca que

A história do negro não é historicizada, mas reproduzida sob o ponto de vista de quem escravizou. Assim, as concepções que os alunos têm do povo negro são pautadas pela diferença que não pode significar nada positivo, pois foram submetidos a um padrão que exclui de forma cruel todos aqueles não pertencentes ao grupo. (BRANDÃO, 2011, p. 89).

Nesse sentido, por mais que o indivíduo tenha a ilusão de ser a origem do próprio discurso, ou seja, a fonte do sentido, a linguagem possui capacidade de camuflar termos racistas que se realizam de maneira aparentemente natural, porém é inegável que essa linguagem é resultado de uma soma sócio-histórica e cultural e inevitavelmente, permeada pela ideologia desse contexto.

Desse modo, estamos diante de duas instituições que possuem uma representação significativa na sociedade; o cartório com seu poder de validar/autenticar documentos, ou seja, determinar a veracidade e a escola, que por mais que se diga neutra, possui a capacidade de reprodução dos sistemas de dominação.

Para a análise do discurso, essas instituições determinam as *condições de produção*, em que estão presentes, não somente os ambientes, material e institucional em que ocorre o enunciado, mas também todas as representações imaginárias que os sujeitos dos discursos realizam de suas próprias identidades. Logo, as condições de produção são indispensáveis para a elaboração de significação de um discurso. Nessa vertente, Pêcheux postula que

[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isso é, *presente*, mas *transformado*; e outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Sabemos, contudo, que tanto a “realidade”, quanto as representações são imagens projetadas, sendo que a suposição de relatar uma dada

realidade se dá por movimentos instituídos ideologicamente, que homologam as representações como verdadeiras. Essas representações são efeitos do imaginário, são atravessadas pelas práticas imaginárias; não existe relação referente-referência; há, sim, uma construção discursiva do referente, que parece um “já-lá” pelos efeitos de memória. Para a análise do discurso, esse processo é caracterizado como historicidade, ou seja, para que uma palavra tenha sentido, é necessário que a mesma já faça sentido; é o que se tem como conceito pré-construído, a impressão do interdiscurso que sustenta todo esse dizer, aparentemente atual. Dessa forma, percebemos que é a partir dessa relação entre memória e esquecimento que é permitida a elaboração dos sentidos. Assim, podemos entender os discursos negativos como um reflexo da imagem do negro construída durante a história, pois foi e é dessa forma que são classificados pelos não negros e, conseqüentemente, esse discurso, por ser constante, passa a ser repetido, como num jogo de espelhos, como nos sugere a citação:

Como um caleidoscópio, em que a imagem é o resultado de um arranjo das posições das contas em relação ao jogo de espelhos e ao olho do observador, uma imagem que se cria é o resultado do arranjo entre as impressões (contas) que se tem do objeto, a partir de um imaginário (jogo de espelhos) e do conjunto de expressões e estados da alma (olho) do observador. (LIMBERTI, 2013, p. 139-140).

Considerando que a imagem é resultado do arranjo e esse está relacionado ao estado da alma do observador, podemos inferir que essa imagem refletida não será desprovida de uma avaliação neutra, ou seja, a partir de uma ideologia construída sócio historicamente é sustentada por uma rede discursiva.

3. *Da casa-grande às salas de aulas: ecos enunciativos e discursivos*

Para iniciar esse tópico propomos uma breve distinção entre enunciados e discursos. Segundo Maingueneau (1996), o enunciado pode ser caracterizado como a unidade linguística, enquanto que o discurso compreende uma unidade comunicativa, juntamente às condições de produção; ou seja, tudo que ultrapassa o limite da língua. Diferentemente do estruturalismo de Saussure (1974), que defendia a língua como capaz de significar por si própria, a análise do discurso desloca seu foco para as condições de produção, enfatizando não somente o enunciado, mas também a enunciação; ou seja, todo o processo de produção. Assim, os enunciados que temos em relação ao negro são provenientes da época da

escravidão. Logo, quando ouvimos comparações de um negro com um macaco, como nas narrativas dos alunos, no trabalho de Brandão (2011, p. 76 e 80), podemos atrelá-las aos enunciados antigos. “Você é preto, você é feio, macaco”, “A maioria dos negros é pobre, as mulheres só trabalham de domésticas nas casas e os homens de pedreiro e de lixeiro”. Esse não é um enunciado vazio, ele ecoa os mesmos enunciados que eram utilizados nas “Cartas de Compra e Venda, Hipotecas, Escritura de Transação e Doação”, em que os negros eram vendidos juntamente com os animais das fazendas.

[...] obriga-se a entregar ao credor cessionário (sic), oito mil rezes de trez annos para cima, ao preço de doze mil reis cada uma, na importância de noventa e seis contos de reis, essas rezes serão de ambos os sexos, e as crias que forem de menos de um anno acompanharão as raças a que pertencerem, e não serão contadas nem se dará valor algum. [...] Os escravos, cavallos e gados dados em pagamento e mencionados nos artigos antecedentes serão entregues desde já ao credor cessionário[...]. (ESCRITURA DE TRANSAÇÃO E DAÇÃO Nº 5, 1994, p. 89-90).

No enunciado acima é possível depreender o que para a análise do discurso é caracterizado como naturalização dos sentidos que é fomentada pela ideologia que consequentemente constitui o sujeito e interfere na produção dos futuros discursos. Logo, os enunciados decorrentes dessa época caracterizam uma formação discursiva que pode ser entendida como um:

caso em que se pode definir uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2007, p. 43).

Analisando a formação discursiva a partir do exposto, percebe-se que a mesma não pode ser entendida fora do interior ideológico, ou seja, a relação de lugares no interior de um aparelho ideológico não pode estar desvinculada, assim a noção de enunciados se torna mais complexa se forem pensadas as condições de produção com essa articulação de vários enunciados em vários contextos, formando um feixe de enunciados.

Historicamente parecem existir regras que permitam que determinadas formações permaneçam ou desapareçam, por conseguinte, vale destacar que as formações discursivas são as responsáveis por determinar os sentidos adquiridos pelas palavras, segundo a posição e relação das mesmas com os lugares no cerne de um aparelho ideológico, inseridas numa relação de classes.

Desse modo, novos sentidos podem compor uma formação discursiva, porém, mesmo que a inicial seja subordinada à posterior, ambas, de formas diferenciadas, tratam das mesmas coisas, não causaria efeito de sentido sem a aceitação entre os falantes sociais, pois são construídas a partir de relações de classes, como sugere Pêcheux.

Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. [...]

O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva; ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva. Ou melhor, no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade. Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta “matéria prima” se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento nº1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX, 1990, p. 168-169).

Sob esses foco é pertinente observar que se deve levar em consideração algo externo à língua, no intuito de entender o que nela é dito. Assim, somente a descrição da língua para se explicar os fenômenos por ela envolvidos, sugere não ser suficiente diante de tal complexidade. Desse modo, como o discurso, a partir das considerações de Mainguenuau, (1996) é entendido como a linguagem em interação, vinculada as suas condições de produção, os signos vão adquirindo significações no momento das formações discursivas. Para a análise do discurso, as palavras não podem ter somente um sentido obvio, convencionalizado, mas sim, sentidos diversos, pertencentes a várias formações discursivas, conforme a posição que ocupa, como sugere Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta duas *faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. 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 do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2003, p. 113).

Ao considerarmos a citação acima é possível perceber que um discurso só possui significado se houver uma sociedade que o sustente, isso incide em destacar que vivemos uma ilusão de que não existe mais racismo, pois se esses discursos se mantêm na atualidade da mesma forma que no passado é porque algo ainda não está resolvido, como exemplificado nas narrativas abaixo:

Professora:

A observação que faço em sala de aula é que embora, não haja essa percepção, o problema acontece em forma de brincadeiras, xingamentos, e ofensas sobre a cor da pele. Sabemos e reconhecemos essas atitudes de desigualdades, reforçamos diante das brincadeiras e piadas, com o nosso silêncio e por não saber como tratar a questão em nosso trabalho pedagógico. (BRANDÃO, 2011, p. 63).

Aluno:

- Sabia que eu sou racista?
- Por quê?
- Porque não gosto de pretos/negros.
- E por quê?
- Porque foram tudo escravos.
- E quem os escravizou?
- Os brancos... é... mas eles não lutaram, se deixaram escravizar.
- Onde você aprendeu isso?
- Na escola. (BRANDÃO, 2001, p. 81).

A partir da narrativa da professora fica evidente a presença do racismo velado, silenciado, por não saber ou não querer saber como lidar com a questão. Esse tipo de comportamento, essa falta de posicionamento contribui para a cristalização e naturalização desses discursos, assim a escola, muitas vezes entendida como palco das diferenças se silencia – e fomenta a desigualdade. Em relação ao silêncio, temos as contribuições de Orlandi:

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio [...] O silêncio e o implícito não são a mesma coisa [...] O implícito é o não dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. (ORLANDI, 2007, p. 102).

O aluno reproduz um discurso racista que a escola não sabe como combater e, talvez, de modo inconsciente, alimenta-o por meio do silêncio. Se considerarmos a magnitude e a força com que foram arraigados esses discursos na sociedade, talvez, efetivamente, a escola não tenha condições de enfrentar essas questões. Isso porque os discursos racistas não foram apenas disseminados de forma convencional na oralidade, mas sistematizados e sustentados por instituições de poder e, assim, passaram a ser entendidos e reproduzidos como verdades. No texto a seguir, a questão da banalização do ser humano, termo que não era atribuído ao negro, é muito clara, ou seja, é notória a comparação do negro com coisas e animais, pois no trecho em que se narra a venda da metade de uma escrava é inconcebível imaginar um ser humano sendo dividido ao meio e vendido como uma banda de novilha ou um suíno, ou sacas de mercadorias.

Escritura de Compra e Venda

[...] perante as quais por ille outorgante foi dito que possui livre e desembaraçado huma escrava crioula de nome Brigida de idade de vinte annos; cuja escrava vende a metade della a senhora Dona Maria Madalena pela quantia de quinhentos mil reis; podendo a dita compradora disfructar da dita parte que tem na escrava, ou dispor como suas que ficão sendo de hoje em diante [...]. (ESCRITURA DE COMPRA E VENDA N° 06, 1994, p. 305).

Por mais que os enunciados tenham sido produzidos em épocas distintas, com mais de cento e cinquenta anos de diferença entre as Cartas e os discursos dos alunos, é perceptível que a carga semântica dos mesmos são semelhantes, o que vai ao encontro das colocações de Pêcheux, (1990, p. 169), quando postula que existe uma família parafrásica que constitui a “matriz do sentido”. Isso equivale dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se compõe o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito.

No trecho a seguir podemos evidenciar os sentidos pré estabelecidos em relação a imagem em se tratando do branco e do negro. O branco, nesse caso, o Senhor e sua esposa, são referidos no documento como “cidadão de bem e pessoas reconhecidas”, enquanto que os negros aparecem como “escravos, atrelados a um imóvel”, ou seja, não são pessoas, são coisas, ou animais, que não se sabe nem ao certo a idade, “oito anos mais ou menos”.

aparecerão pecaouamente o Cidadão Joaquim Lemos , essua mulher Donna Eufrasia Maria, peços reconhecidas de mim próprio, havião por bem hipotecar dous escravos (ao dito Senhor Capitão José Garcia, seu credor) ambos os nomes Joaquim Crioulllos, hum de idade de oito annos, mais ou menos coutro de

idade de desesseis annos, mais ou menos, ehuma pequena casa coberta de capim e quintal sem alvoredo, cujos Escravos e casa se achão livres de outra qualquer escritura de hipoteca. (ESCRITURA DE HIPOTECA, 2004, p. 331).

São discursos nesse sentido que permitem uma reprodução semelhante em sala de aula na atualidade, observa-se o fato quando os alunos foram questionados em relação às imagens de pessoas brancas e negras, no que refere ao padrão de beleza. O sentido de beleza está associado à brancura, um ideal marcado sócio-historicamente o qual não permite outro padrão diferente. Assim fica posto que a beleza possui classe social e cor.

Ela tem um estilo diferente.

Porque são mais arrumadas, mais bonitas que os outros.

Pois parecem ser bem cuidados.

Porque é bonita e parece ter uma classe social.

Porque elas são loiras, bonitas e se vestem bem.

Porque os olhos são lindos azuis, ela também.

Nessa direção entendemos que o discurso não é singular, único, possui uma relação constante com outros discursos que em algum momento já foram produzidos. Há a presença de outras vozes que se mesclam em um processo de heterogeneidade e polifonia atravessados por outros discursos. Dado ao caráter dialógico da linguagem é possível compreender que todo discurso é polifônico, conversa com outro discurso. Nesse sentido, os discursos racistas da atualidade são sustentados por interdiscursos estabelecidos ao longo da história.

Para Maingueneau (2005), essa relação de um discurso com outro, ou seja, a interação entre os discursos é que estabelece a interdiscursividade. Logo, esses discursos preconceituosos em relação ao negro, dentro do ambiente escolar e, sistematizados pelas instituições de poder, com o intuito de manter o *status quo*, definindo os lugares sociais dessa população, mantem seu diálogo com os discursos construídos dentro da casa-grande.

4. Palavras finais

Os atuais discursos pejorativos referentes ao negro dentro do ambiente escolar, remetem ao período da escravidão e apontam para a perpetuação de sentidos que contribuem para a permanência de uma relação

de poder que determina os lugares sociais. Desse modo, a escola como responsável por auxiliar na formação maior do aluno, aquela que vai além do ensino/aprendizagem, e que se espalha e atinge a formação do caráter, continua a reproduzir um discurso racista de forma silenciosa que, conseqüentemente, refletirá nas diversas esferas sociais. Desse modo, ao entendermos que todo processo de construção sócio histórica está relacionado com a linguagem, podemos sugerir que analisar os discursos é tentar entender a língua em toda sua complexidade e exterioridade, isso implica mobilizar outros campos de saberes. Logo, as colaborações desses outros saberes podem ser constatadas a partir da concepção de que não existe história única, que os discursos proferidos na atualidade não são novos, e eles são construções históricas que carecem de uma interpretação.

Assim, analisar discursos não significa resolver o caos instalado em uma determinada sociedade, mas é tentar compreender porque aquele discurso está produzindo sentido. Portanto, é preciso entender que a análise do discurso não está sobre um território tranquilo, visto que os discursos não são transparentes, o analista é quem vai atribuir sentidos a partir da materialidade, e, ainda, em se tratando pontualmente da investigação exposta por hora, é perceptível que os vestígios discursivos dos anos de escravidão, vividos pela população negra, ainda produzem sentidos na atualidade e motivam os lugares sociais dessa população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Voloshínov). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Marina de Oliveira Barboza. *Representações sociodiscursivas e identitárias no espaço escolar – etnias no com(texto)*. Dourados: UFGD, 2011.

_____. *Como se de ventre livre nascido fosse...* Cartas de Liberdade, Revogação, Hipotecas e Escrituras de Compra e Venda de Escravos, 1838-1888. Campo Grande: SEJT, MS; SEEB, MS, MINISTÉRIO DA CULTURA/Fundação Palmares, DF, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *A imagem do índio: discurso e re-*

apresentações. Dourados: UFGD, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 2005.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 1990.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.

**EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE
E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE RORAINÓPOLIS**

Maria Clélia Pereira da Costa
cleliasup@gmail.com

Maria Leogete Joca da Costa
leogete@ceduc.ufrr.br

RESUMO

O artigo aqui apresentado é um recorte da pesquisa de um curso de especialização em educação infantil, promovido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). A investigação teve como objetivo diagnosticar as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras de educação infantil na perspectiva do letramento numa escola da rede municipal de ensino, na cidade de Rorainópolis, situada ao sul do estado de Roraima. Para a sistematização dos dados coletados, foram realizadas observações-não participante, em três salas de aulas do 1º e 2º período pré-escolar, com utilização de ficha roteiro para organização das informações pertinentes à formação docente e à atuação das professoras de educação infantil. Quanto à investigação fundamenta-se nos estudos de teóricos de: Soares, Kleiman, Carvalho, Mello e outros que têm contribuído com pesquisas educacionais sobre o tema abordado. Os resultados desta pesquisa indicam que as condições em que funcionam a educação infantil no município citado em especial, na escola intitulada “Brincando de aprender” necessita urgentemente, do “olhar” dos representantes municipais e responsáveis pela infraestrutura e condições para funcionamento da educação infantil de qualidade no município.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas de letramento. Educação infantil.

1. Introdução

Discorrer sobre o letramento de crianças de 04 a 05 anos é refletir sobre o que elas aprendem o que e como aprendem, é transpor suas necessidades voltadas aos valores culturais, sociais e saberes infantis.

O objeto do estudo desenvolvido o qual apresentamos neste trabalho apenas um recorte, foi realizado em uma turma de 1º período e duas turmas de 2º período, em uma escola de ensino fundamental que batizamos como “Brincando de Aprender”. A turma de 1º período com 22 alunos, cuja professora foi denominada de P-1, graduada em pedagogia e especialista em educação infantil, trabalha a doze anos no ensino médio na rede estadual de ensino com as disciplinas de sociologia e artes e há oito anos com as séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal, somente há dois anos exerce a docência nas turmas de 1º período pré-escolar.

As duas turmas de 2º período com 21 alunos cada, são oriundas das vicinais, ribeirinhos, indígenas e urbanas, com realidades diversas. A P-2 professora do 2º período turma A há sete anos atua na educação infantil é graduada em pedagogia e a P-3 da turma B atua no 2º período há três anos é graduada em normal superior e ambas cursaram especialização em educação infantil pela Universidade Federal de Roraima 2010 a 2012.

O presente artigo está disposto nos seguintes itens: o surgimento do letramento no Brasil, a semelhança entre alfabetização e letramento, uma descrição sobre a formação docente e as práticas de letramento dos professores, uma reflexão a respeito da temática abordada, os dados da pesquisa contextualizando as práticas docentes das professoras da educação infantil da escola pesquisada.

2. Surgimento do letramento no Brasil

Os estudos de Soares (2004) apontam para o fato do termo letramento ainda não pertencer ao vocabulário de todos os profissionais da educação, entretanto parte do princípio de que o discurso sobre letramento vem sendo cada vez mais relevante à medida que o consideramos como prática pedagógica exercida por professores e como necessidade de ser ampliada nas grades dos cursos de pedagogia no Brasil. Refletindo sobre o surgimento do letramento podemos observar que:

O conceito de letramento começa a ser usado no espaço acadêmico como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMANN, 1995, p. 15-16).

Considerando a temática e as constantes mudanças traçadas no perfil do educador brasileiro do século XXI, há necessidades de se repensar o currículo dessa modalidade de ensino, e ajudar a formar o educador que a escola precisa, e desse modo refletir nas relações profissionais e compreender as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da criança pequena em sala de aula, favorecendo a integração, o intelectual, o social e cultural do aluno de pré-escola. Nessa expectativa Soares, (2003) adverte que,

O letramento além de estimular o pensamento reflexivo do ser humano, deve propiciar a construção do raciocínio lógico, da oralidade, da criatividade fazendo com que o indivíduo desperte para as diferentes práticas de letramento e alfabetização, formando um conjunto de práticas sociais e não só de habilidades leitoras e escritas. (SOARES, 2003, p. 19).

Em suma, há diferentes tipos de letramento que se constituem diversos contextos sociais em que a criança vive, sendo ela orientada pelo professor ou não. Por isso, é importante observar a diferença entre alfabetização e letramento, levando em consideração o que nos diz as palavras Soares (2003, p. 29), “[...] alfabetização corresponde ao sentido do processo de aquisição do código escrito, as habilidades de leitura e escrita de um indivíduo”, ou seja, é o processo de compreensão, de interpretação, de conhecimento expresso na língua escrita. Já o letramento [...] “é um conjunto de comportamentos complexos sendo um letramento individual e o outro social”.

Esses elementos favorecem a capacidade de interpretar, compreender diferentes situações do cotidiano, além da construção da linguagem infantil e da pronúncia dos vocábulos, a forma fonológica com que o professor constrói sua fala vai contribuir para desenvolver a competência discursiva da criança. Em síntese, sobre alfabetização de crianças vale lembrar que:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, por que não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2004, p. 24).

Aqui, se percebe a importância de trabalhar o letramento na primeira infância, partindo do ambiente familiar, permitindo que a criança faça parte das brincadeiras, nas histórias inventadas, escreva sua história a partir do faz de conta, no manuseio de literaturas infantis, livros, revistas, jornais e outros.

3. *Diferenças e semelhanças entre alfabetização e letramento*

Na verdade, (MELLO, 2004, p. 24), afirma que o ato de alfabetizar tem suas compensações e situações atribuídas tanto ao alfabetizador como ao alfabetizando. Nesse processo, o alfabetizando vivência as experiências com a escrita; a leitura incorporando às complexidades e às oportunidades de assimilar as diferentes informações, a partir das atividades de escrita e leitura desenvolvidas nas práticas pedagógicas do professor de educação infantil.

E na verdade o sujeito alfabetizado a partir do letramento tem domínio dos sistemas gráficos, fonológicos, linguísticos descrevendo e decodificando de forma satisfatória. Ao contrário do indivíduo somente

alfabetizado sua capacidade é limitada diferenciando palavras, sílabas, grafemas e os morfemas sem a possibilidade de leitura e escrita coerente e eficaz.

Mesmo que a criança ainda não tenha essa habilidade na escrita convencional, leitura, oralidade e organização de suas produções, o professor poderá articular esse processo a partir da sistematização dos textos orais, transcrevendo-os de forma organizada para compreensão da criança, esse texto pode ser uma música, história de vida da criança, uma piada. Na visão de Oliveira, “a aquisição da língua escrita se dá através da ação do alfabetizando nas trocas que estabelece com a escrita e a leitura em situações efetivas de interação”. (OLIVEIRA, 2005, p. 145).

Partindo desse princípio é importante tanto alfabetizando como alfabetizador manter uma relação de afetividade e compreensão, dessa maneira as práticas de leitura e escrita iram favorecer a criança ao domínio das habilidades primárias de leitura e principalmente fazer relação do letramento como um conjunto de práticas sociais necessárias para o desenvolvimento da leitura e escrita individual.

Na compreensão de (SOARES, 2001, p. 69) a utilização dos recursos como clássicos da literatura infantil, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, são instrumentos facilitadores no processo do letramento infantil.

Dessa forma, a criança quando influenciada a desenvolver sua aprendizagem nas diferentes situações, compreende não somente na escola com a participação do professor, mas na família, na sociedade em que vive, visto que hoje, vive-se em uma sociedade letrada, sendo a criança sujeito capaz de promover o discurso fazendo uso das tecnologias, da escrita, do letramento, da alfabetização com domínio de diferentes habilidades.

As frases, as sílabas, os ritmos, as rimas, as formas de cantar, os movimentos, os diferentes tipos de brincadeiras, para Bortoni-Ricardo (2010), estas atividades apresentam as tentativas da infância de desenvolver o letramento do seu universo infantil, no qual o lúdico contribui para reflexões acerca das diversas possibilidades de se alfabetizar letrando.

Em consideração a essas práticas, a criança vai descobrindo as letras, os números, os sistemas gráficos, ortográficos e alfabéticos, desen-

volvendo suas habilidades de interpretação, de escrita, jogos, aprende a ler e a escrever quando convive com a realidade da leitura voltada para os diversos recursos necessários para a alfabetização e letramento, sendo que “Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas”. (KLEIMAN, 2004. p. 18)

Nas palavras de Kleiman, a criança desde a mais tenra idade, já apresenta habilidades de construção do letramento quando narra os fatos, ocorridos em seu cotidiano, produz seu texto imaginário. Tudo isso ocorre antes mesmo da criança frequentar as instituições escolares, sim no ambiente familiar.

Escrever textos faz parte do letramento da criança e não são apenas sílabas, grafemas, fonemas, rabiscos, vogais e o alfabeto que faz parte do mundo letrado da primeira infância, mesmo que a criança ainda não tenha domínio convencional da língua escrita, linguagem oral e a leitura, mas tem capacidade de formular hipóteses e conceitos básicos sobre diferentes temáticas, como se pode conferir:

Um grande contingente de crianças convive na escola restrita pelos textos e materiais escritos que circulam em seu contexto social limitado pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas... é preciso: esforçar-se por, ensinar a ler, a escrever, a falar, a ouvir, esforçar-se por cada um a seu modo, suprir necessidades culturais que os outros espaços não são capazes de provocar (MELLO, 2004, p. 53).

Como a escola é a segunda maior agência de letramento infantil, é de responsabilidade de a instituição escolar desenvolver as práticas de letramento, sendo de responsabilidade de o educador contribuir com a construção dos saberes infantis, caracterizando, assim, a função social do letramento e da alfabetização. E, conseqüentemente um dos elementos fundamentais o brinquedo faz parte dessa construção na visão de Vygotsky (1984),

[...] a criança segue o caminho do menor esforço ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição à regra e a renúncia à ação impulsiva constituem o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 1984, p. 113).

Toda brincadeira implica uma situação imaginária da criança e o seguimento de regras, para Vygotsky o fato de a criança subordinar-se às regras no brinquedo, nas brincadeiras evidencia, que no brinquedo ela se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Sendo então, as

brincadeiras e os brinquedos construtores do desenvolvimento e de suas habilidades. Evidentemente, que:

A infância é a idade das brincadeiras. Por meio delas as crianças satisfazem grande parte de seus desejos e interesses particulares. O aprendizado da brincadeira, pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho. (KISHIMOTO; TIZUKO, 1990, p. 15)

Essa prática de brincadeiras está representada a partir da construção da criança, nas suas práticas sociais e culturais. A criança, ao brincar, também está desenvolvendo o letramento em potencialidade, quando ela reconhece as cores, as formas geométricas, os encaixes e as letras, escreve, obedecem às regras e outros recursos da brincadeira, além de sanar suas dificuldades encontradas, ela ainda demonstra aprender com mais significado o que lhe foi ensinado.

4. Formação docente e práticas de letramento

Quando se fala em letramento docente, de imediato, se faz uma associação ao processo da formação do professor. Isso por considerar que, no Brasil, de acordo com Matêncio (2005) são poucos os cursos de licenciaturas que discutem o letramento, trazendo apenas para o debate o processo da alfabetização. E, evidenciando as palavras de Soares, “os cursos de formação de professores em qualquer área de conhecimento, deveriam centrar seus esforços na formação de bons leitores e bons produtores de textos, e na formação de professores” (SOARES, 2000).

Compreendemos que o saber é um conjunto de ações que pauta-se nos conhecimentos do professor, no sentido de realizar transformações sociais diversas. E para tanto, à formação de professor precisa ser sistematizada, organizada e possa contribuir com os saberes do letramento, da alfabetização, da ciência, da história, na informática, na matemática, das tecnologias e outros.

No entanto, para que essa função do professor seja efetivada, na sala de aula, as autoras comungam da ideia de que o curso de formação docente deve dar conta do diálogo necessário entre teoria e prática, ou seja, para o professor alfabetizar na perspectiva do letramento é essencial que a teoria seja discutida já na formação inicial. Considerando que:

[...] as condições inadequadas de ensino, que estamos ainda longe de superar mesmo nas grandes cidades, são turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, mate-

rial didático desinteressante, falta de biblioteca, e salas de leitura etc. (CARVALHO, 2010, p. 15).

Como se verifica, nas palavras da autora, existe um conjunto de elementos que comprometem o desempenho das práticas pedagógicas, além das lacunas deixadas no processo de formação inicial do professor. Bortoni-Ricardo (2010, p. 10), em seu entendimento, diz ser importante rever a situação da formação dos professores no sentido de que o estudante compreenda o que aprendeu e o que faz.

Percebe-se, o discurso das políticas públicas de formação de professor, a necessidade de preparar esse profissional não somente nas teorias, mais nos conhecimentos práticos segundo a (LDB- Resolução N.º 01/2011 em seu art. 3º), dividindo com os alunos novas experiências vivenciadas dentro e fora de sala de aula.

Compreender as experiências como processo de conhecer a profissão que este exercerá é um ato que exige boa formação. Nas palavras de Durban, (2008), ainda faltam profissionais com formação capaz de desenvolver a criança na primeira infância no tocante às suas especificidades, para o autor “as faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico”.

Na constatação do autor, a qualidade da formação de professor nos cursos de pedagogia é limitada, os profissionais não têm capacidade para enfrentar os desafios de seu cotidiano escolar, incluindo o preparo para essa modalidade de ensino e suas complexidades de leitura, oralidade, escrita, ortografia, pronúncia e interpretação, aconchego e especialmente atenção. Dessa forma o professor da educação infantil em escolas públicas de Rorainópolis é aquele com qualquer formação e não da área específica voltada para promover o processo de ensino aprendizagem e:

[...] Nas creches e pré-escolas, esse parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Sua função é a de ser verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ele precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim lhe permita estruturar seu pensamento (OLIVEIRA, 2010, p. 207).

A formação docente segundo o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, art. 3) deve atender de forma específica os princípios norteadores de cada etapa de atuação da educação, promovendo coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Parâmetro este que deve ser atendido pelas universidades para que este professor cumpra seu papel de forma eficiente.

5. Professor de educação infantil no município de Rorainópolis

A escola municipal Brincando de Aprender, localizada no bairro Centro do município de Rorainópolis, funciona em um prédio alugado de uma instituição religiosa, possui seis salas de aula climatizadas, uma sala para administração, uma copa, três banheiros, um refeitório, doze turmas, e um total de quarenta e um (41) funcionários, sendo, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, duas auxiliares administrativas, seis inspetores de alunos, seis merendeiras, 12 professores, oito (08), graduados em pedagogia um (01) em normal superior, dois (02) em matemática e um (01) teologia, quatro monitores de sala para deficientes, três vigias, quatro zeladoras, todos os funcionários são contratados pela prefeitura de Rorainópolis para atendimento as duzentas e trinta e sete criança que frequentam a escola.

Durante as observações percebi que as professoras P-1 e P-3 têm uma relação de grande entrosamento com seus alunos, são amigas, carinhosas e as crianças correspondem a esse afeto apresentando atitudes de amizade com suas professoras, além de uma intensa relação de companheirismo e cumplicidade, exceto a P-2. Muito embora existissem algumas crianças que se mostraram indiferentes às professoras, por serem tímidas, novatas, indígenas e, outros, por virem de escolas com outra realidade, onde esse tipo de relação professor *versus* aluno não é de amizade e afetividade, mas de autoritarismo ou de indiferença.

As professoras P-1 e P-3 trabalham com atividades voltadas para o dia a dia das crianças, aproveitando tudo àquilo que elas lhes oferecem, partindo de suas próprias experiências, de acontecimento familiar, da notícia no jornal, do livro que a criança tem para fazer leitura na turma, das histórias contadas pelos pequenos, a cantiga de rodas, as piadas, as par-lendas, rimas e outras ações que têm contribuído para educar as crianças e favorecer o aprendizado.

Na educação infantil, o termo “educar” recebe uma denotação específica no cenário educacional, como se verifica na citação de (KAMI, 1991, p. 125), educar criança não se limita apenas as informações consideradas pelo professor, mas mostrar os diversos caminhos e ferramentas que possam contribuir para a construção do conhecimento tanto para o mundo como para si mesmo.

Portanto, educar é mais que obter informações seja significativas ou não, o fato é que as práticas docentes contribuem para que o professor

desenvolva o processo de letramento com habilidade, mesmo sem ter noção de que trabalham o letramento especificamente.

Nessa perspectiva, a professora P-2 trabalha a partir de uma visão mais tradicional, escrevendo as tarefas no caderno, as palavras-chave, a leitura das famílias silábicas, fazendo leitura diária do alfabeto, dos números, soletrando as sílabas e repetindo com as crianças para que elas memorizem as atividades.

As professoras vêm construindo suas práticas de letramento aos poucos, embora sem consciência disso, a P-2 afirma ter experiência com alfabetização de crianças pequenas e apresenta essa postura dentro no trabalho pedagógico realizado, desenvolvendo alfabetização com as crianças de 5 anos, visto que seis das vinte uma crianças estão iniciando o processo de leitura de sílabas e formação de palavras com muita habilidade.

Contudo, ainda que baseada em poucas observações há evidências encontradas durante as atividades apresentadas pela (P-1) do 1º período, que as crianças sentem-se seguras quando no momento das atividades lúdicas isso se configura pelas ações das professoras ao lidar com as crianças, tentando diminuir a tristeza e inquietação nas atitudes e olhares infantis quando se sentiam cansadas pela viagem diária realizada de canoa cerca de quarenta minutos subindo o rio Anauá, depois mais quarenta minutos até chegar a escola, por volta de 13h: 20min, onde as crianças faziam daquele espaço uma sala de aula importante, esquecendo as dificuldades e primando pelo prazer de brincar, de conversar e aprender com muito entusiasmo e interesse.

De acordo com as informações coletadas na ficha-roteiro, as professoras mencionaram dificuldades e/ou entraves os quais interferem nas suas ações didáticas, tais como: falta de materiais pedagógicos, apoio das famílias, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos filhos e valorizar o aprendizado nas diferentes tarefas que são propostas as crianças, ausência da participação dos pais nos eventos realizados na escola,

A educação infantil em Rorainópolis precisa passar pelo processo de transformações, no qual especialistas, pesquisadores, gestores e professores reconheçam que é importante a formação inicial do educador para educação infantil, visando preparar melhor esse profissional para que ele venha compreender o valor de sua atuação em sala de aula com crianças da primeira infância em sua totalidade.

6. Considerações finais

A pesquisa em questão contribuirá para avanços significativos no tocante ao letramento e alfabetização de crianças envolvidas nesse processo visto que os professores da rede municipal de ensino de Rorainópolis, que cursam a especialização em educação infantil, no futuro, estarão permitindo mudanças em sua atuação docente, no que tange à compreensão das necessidades básicas da criança, e não somente na boa vontade, mas na prática, a partir de teóricos que vem construindo um referencial pedagógico, a fim de valorizar o espaço infantil, sua autonomia, as brincadeiras, seus conhecimentos prévios, a cultura, sentimentos e respeito à criança, criativa, pensante, e acima de tudo, como um ser capaz de aprender quando ensinada tendo as instruções da família, aprimorada pelo professor como base para realização de suas atividades escolares cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL LEI 9394 de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. *Plano Nacional de Educação, Lei N.º. 10.172/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação de professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURBAM, Eunice. CNE. Resolução CEB 01/99. Diário oficial da União, Brasília, 13, de abril de 1999. *Veja*, 23/11/2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

KAMI, Constance. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MELLO, M. C.; AMÉLIA, E. do A. (Orgs.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

OLIVEIRA, M. C. S. *Lembranças de infância: que história é esta?* 2010. – Dissertação (Mestrado. UNIMEP, Piracicaba.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 25, 2004.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, 26/11/2000.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinqueado no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**ELES FALA, NOIS CALA:
COMO A ESCOLA TEM ENFRENTADO O DESAFIO
DE ENSINAR A NORMA ORAL CULTA AOS SEUS ALUNOS?**

Josina Augusta Tavares Teixeira (UFJF)
josinatavares@hotmail.com

RESUMO

A democratização do ensino alterou substancialmente o corpo discente escolar. Entretanto a escola, ignorando a diversidade dialetal que se lhe apresentava, seguiu sustentando a primazia da escrita, gerando danos concretos ao novo alunado: sentimento de menos-valia, dificuldades de aprendizagem, reprovações massivas, evasões escolares. Esse quadro ignora as justificativas inquestionáveis para o estudo da oralidade: centralidade nas comunicações interpessoais; eficácia na construção de identidades sociais; contribuição na formação cultural e preservação de tradições orais; poder instrumentalizador para o trânsito nas diferentes esferas sociais; ativação de ações diferentes da escrita. Assim, a omissão do trabalho didático com a oralidade aponta para a urgência dessa abordagem, sob o viés da sociolinguística, área teórica que reconhece cada falante nativo como usuário competente de sua língua, legítima as variações linguísticas e propõe ações didáticas organizadas a partir da análise e categorização das mesmas. Respalhada pelos pressupostos sociolinguísticos, realizei uma pesquisa composta de “Oficinas de oralidade”, ao longo de 2012, com alunos de classe média baixa, e em 2013, em uma turma de classe média. As realizações linguísticas distanciadas da norma oral culta foram rigorosamente anotadas e categorizadas de acordo com os três *continua*, formulados por Bortoni-Ricardo (2004), que propõe uma análise a partir dos eixos rural/urbano; oralidade/letramento; monitoração estilística, e nortearam atividades didáticas. Ao final dos trabalhos, resultados evidenciaram um significativo crescimento dos alunos: participação ativa nos eventos orais, ampliação da reflexão sociolinguística; apropriação dos conceitos orientadores dos três *continua*; utilização de recursos da oralidade culta. Essas conclusões reafirmam a eficácia dos princípios sociolinguísticos para a concretização de uma educação cidadã, democratizada.

Palavras-chave:

Oralidade culta. Sociolinguística educacional. Variedades linguísticas. Sala de aula.

1. Introdução

No presente artigo, proponho uma análise do ensino escolar da oralidade sob os seguintes enquadres: presença da multiplicidade de variedades linguísticas na escola; impactos das variedades desprestigiadas nas salas de aula e seus desdobramentos didático-pedagógicos, urgência da inclusão do ensino da oralidade culta entre os objetivos prioritários de língua portuguesa; imprescindibilidade de um embasamento sociolinguístico nas práticas didático-pedagógicas; entraves à prática didática no

ensino da oralidade culta.

Em seguida, apresento uma “Oficina de oralidade”, título atribuído às atividades desenvolvidas dentro de uma pesquisa-ação por mim realizada, demonstrando a viabilidade de se ensinar a norma culta sob o viés da sociolinguística.

Finalizando, teço algumas considerações, apresentando resultados concretos da pesquisa, comprobatórios da viabilidade de um trabalho exitoso dentro da língua portuguesa, pautado pela sociolinguística.

2. *Nova clientela, novo desafio*

A democratização do ensino conquistou espaço, nas escolas públicas, para os filhos das classes socioeconomicamente desfavorecidas, abrindo esses estabelecimentos para múltiplas variedades linguísticas. Considerando-se que a valoração dessas normas populares está atrelada ao maior ou menor prestígio das classes que as praticam, a clientela pobre já iniciou sua vida escolar com mais uma desvantagem.

Por esse motivo, a questão da inserção das práticas de desenvolvimento de competências da oralidade culta entre os objetivos prioritários do ensino da língua materna é um tema que vem cada vez mais agregando pesquisadores, professores e gestores da área de Educação, em meio a inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas. Tal fato se deve à preocupação com o grande número de alunos que se calam diante da diferença opressiva que se interpõe entre seu dialeto e a variedade culta praticada pela escola, ou seguem usando seu próprio dialeto, a despeito das críticas e/ou avaliações negativas que a sociedade e a própria escola lhes imputam, perplexos diante de uma desvantagem social cuja origem não conseguem compreender.

3. *Prestígio e preconceito: duas faces da mesma moeda*

A coexistência das variedades cultas e populares não sempre se dá de maneira harmônica, considerando-se a insistência da escola em manter viva a soberania da norma-padrão.

Silva (2002, p. 295) explica que “O ideal prescritivo homogeneizador e segregador preconizado pela norma-padrão ainda perdura até hoje, mantém-se como o modelo ainda dominante para o ensino das línguas

maternas na escola”. E conclui afirmando que essa adoção da variante praticada pela classe dominante como padrão é um “instrumento ideológico utilizado pela classe de poder”.

Essa opção promove consequentes desdobramentos para o ensino escolar, porque o aluno já traz introjetado o português vernáculo que, nas classes populares, não coincide com o praticado pela escola. Consequentemente podemos testemunhar o conflito que se instaura para o sistema educacional: dialeto da escola X dialeto do aluno, ou, norma padrão X normas populares. Trava-se um embate no qual o derrotado final é o aluno. E como ele reage? Com comportamentos de rebeldia, apatia, infrequência, ironia, agressividade, evasão escolar. E outros mais!

Nesse cenário, o professor vê-se colocado no epicentro do problema. Tem o compromisso de ensinar a seus alunos os recursos da norma culta, que é a norma realizada concretamente pelas classes prestigiadas, e não consegue fazê-lo. Desconhece, em sua quase totalidade, os avanços sociolinguísticos³³, cujos pressupostos poderiam sedimentar uma educação democrática, libertadora das classes oprimidas. Encontra-se despreparado para adotar esses princípios.

Para efetivar o ensino da oralidade valorizada socialmente às classes desprestigiadas, a escola deverá ancorar-se em objetivos bem definidos de modo a garantir, na sala de aula, desdobramentos didático-pedagógicos produtivos. Por isso, consideramos como urgente a necessidade de se incluírem os seguintes objetivos para a disciplina de língua portuguesa:

- Conscientizar os alunos sobre as diferenças linguísticas coexistentes no Brasil.
- Produzir, nos alunos, um sentimento de respeito à diversidade linguística.
- Propiciar-lhes o domínio dos recursos da norma oral culta.
- Possibilitar-lhes a constatação da existência de variedades mais prestigiadas socialmente.

Assim, poderemos apostar em uma educação sociolinguística escolar para a construção de usuários conscientes da variedade oral de sua

³³ O conceito de sociolinguística será abordado posteriormente.

língua materna, aptos a utilizarem essa modalidade de maneira eficiente.

4. Ensino da oralidade culta: a conquista da cidadania

Inquestionáveis são os motivos para se ensinar a oralidade culta na escola: é prática mais central de comunicação, requer ativação de ações diferentes da escrita, configura-se como lócus privilegiado para a formação de identidades sociais. Sobre essa última assertiva, Marcuschi (2003, p. 30), explica:

[...] o indivíduo enquanto pessoa se constitui na relação dialógica. Essa relação dialógica tem na língua falada, particularmente nos modos de interação face a face, sua matriz formadora. Assim, os processamentos linguístico e cognitivo são formados na matriz dialógica. Daí a relevância de um maior conhecimento da língua falada. A análise da interação oral verbal pode ser tida, portanto, como uma contribuição do que se entende quando se diz que o homem é um ser social.

Entretanto, a escola parte do pressuposto de que o aluno, ao iniciar seu processo de escolarização, já “sabe falar”, o que desmotiva os professores para o trabalho didático com a oralidade.

Que o aluno já sabe falar, é fato! Cabe, então à escola, propiciar-lhe o conhecimento da riqueza e variedade de usos da língua, para que possa adotar opções linguísticas conscientes, adequadas. Trata-se, assim, de levá-lo à ampliação de suas competências linguísticas, dotando-o da capacidade de interagir oralmente, com eficiência, nos mais diferentes contextos que se lhe apresentarem, e a dominar os recursos dos diferentes gêneros orais, socialmente veiculados.

Sobre essa questão, a sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) afirma: “A escola é por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.”

Finalizando esse capítulo, afirmo a convicção de que, aos cursos de graduação para formação de professores, deva ser atribuída a parcela mais significativa de responsabilidade da divulgação da sociolinguística.

4.1. Entraves ao ensino da oralidade culta

Apesar dos argumentos favoráveis ao ensino da oralidade culta na

escola, sua efetivação tem sido ineficaz ou tímida, explicada principalmente pelos seguintes motivos: ausência de um respaldo teórico nas atividades didático-pedagógicas com a oralidade; falta de atenção ao estudo das competências da oralidade nos livros didáticos de português; ineficácia, ou quase inexistência de ações produtivas no ensino dos recursos próprios dos gêneros orais; dinamismo das atividades orais que expõem diferenças pessoais e de opinião e produz “barulho e confusão”, ameaçando o controle que o professor pretende exercer sobre a turma; preocupação do professor de expor o aluno a situações desconfortáveis, quando este exterioriza seu dialeto ou suas opiniões; inibição recorrente entre os alunos nas exposições orais.

5. Sociolinguística: respaldo teórico eficaz para uma educação democratizadora

O alargamento dos estudos levou à ampliação do conceito de linguística que passou a contemplar, também, o aspecto linguístico sincrônico, bem como a sua dinamicidade evidenciada pelos fatos da fala. Entretanto, o olhar objetivo para as variações e sua determinância socioeconômica ficou a cargo da investigação teórica da sociolinguística ou teoria da variação. A sociolinguística é o ramo da linguística que analisa a relação entre a língua e a sociedade, cujos primeiros estudos começaram a ser divulgados mais enfaticamente nos anos de 1960, com as pesquisas de Labov³⁴.

William Bright (*apud* CALVET, 2002, p. 29) argumenta que “[...] uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação não é livre, mas que está correlata às diferenças sociais sistemáticas”. Cada variação linguística espelha um segmento social. Considerando-se a diferença de valia social desses diferentes segmentos, a língua que cada um deles pratica também se acha impregnada de diferentes valores sociais.

É uma ciência que trata das variedades linguísticas e seus falantes, em um processo dialético. Sugere um estudo da língua no âmbito das comunidades de fala e, assim, configura-se como um instrumento teórico que respalda o rompimento com o estigma que acompanha os praticantes das variedades populares. Enquanto a linguística estuda os aspectos ge-

³⁴ William Labov foi um linguista americano, amplamente considerado o fundador da disciplina sociolinguística variacionista.

rais da língua, à sociolinguística interessam as variedades ocorridas nas realizações individuais da fala.

A sociolinguística tem duas vertentes: a sociolinguística interacional ou qualitativa e a sociolinguística variacionista ou quantitativa. A primeira tem como foco as investigações sobre a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto no qual essa comunicação se desenvolve. Com isso, observa-se como o indivíduo reage às situações de interação face a face dentro de certo contexto social.

Já para a sociolinguística variacionista, a principal preocupação é com a variação linguística, que ocorre segundo o meio social no qual o indivíduo está inserido. Um dos primeiros estudiosos a desenvolver um trabalho dentro dessa linha de pesquisa foi o americano William Labov. Ele utilizou uma metodologia de pesquisa que demonstrou ser possível sistematizar o aparente “caos linguístico”, considerando a fala dentro de seu contexto.

Sobre esse tema, Lucchesi (2002) explica que a menos valia das variantes características da norma popular não têm fundamento linguístico, mas denunciam discriminação econômica e exclusão social.

Concluindo, pode-se afirmar que a significativa contribuição da sociolinguística reside em desmitificar as concepções idealísticas da língua considerada como sistema homogêneo e oferecer contribuições para uma pedagogia da variação. No Brasil, há mais de quatro décadas, os estudiosos da linguagem humana têm se dedicado ao estudo da sociolinguística, como resultado de questionamentos à equivocada tradição escolar no ensino de língua portuguesa que nega, como legítimas, as variedades linguísticas que se distanciam da norma culta, postura que marginaliza os falantes das normas consideradas “não cultas” e os expõe a preconceitos.

5.1. Sociolinguística em ação: uma proposta didática

Gestada nas inquietações produzidas nas evidências de uma prática de ensino de língua portuguesa que nega o trabalho com a oralidade, idealizei uma pesquisa direcionada ao trato didático com a oralidade culta em sala de aula, denominada “Eles fala, nós cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a língua oral culta a seus alunos?”. Sua concretização tem sido efetivada pela construção e implementação de “Oficinas de oralidade”, configurando-se como uma realização da Edu-

cação Sociolinguística escolar, objetivando propiciar aos alunos uma ampliação de suas competências discursivas.

Dentre as atividades realizadas semanalmente durante todo o ano letivo de 2012, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola de nível socioeconômico baixo, selecionei uma que será descrita a seguir, como ilustração:

Oficina 1: (re)conhecendo a variedade rural

Primeiramente recitei para os alunos uma poesia do Maurício se Sousa³⁵, envolvendo a fala rural do Chico Bento:

A MÁGOA DO CHICO BENTO

**Cuitado do ribeirão
Ta sujo qui inté dá dó
Os peixe sumiram tudo
Num existe nada pio
Os bicho lá do sertão
Num guenta o chero da água
Tem gosto de detergente
Pur isso eu canto essa mágoa.**

**Jacaré foi pro zoológico
Foi de corta o coração
Mas diz num sentir sodade
Vive agora atrás das grade
Pra nun ter intoxicação**

**Se fica dessa maneira
Muitas coisas vão muda
Non vô vê mais os meus bichinho
Nem toma banho de rio
Nunca mais podê pesca
Temos que arranjar um jeito
De achar a solução
Pra salvar a natureza
Ter de volta a beleza
Na cidade e no sertão.**

(Eita, aí é que vai sê bão!)

Após uma apreciação do conteúdo ecológico do texto, fiz uma pergunta sobre o dialeto rural que ele evidencia:

³⁵ Poesia disponível em: <www.letradamusica.net> Turma da Mônica

Por que o Chico Bento fala tão diferente de nós, aqui desta classe?

Os alunos responderam³⁶:

- A *Porque é burro, senão já teria aprendido a língua que é ensinada na escola.*
- B *Seu pai, o Maurício, quer que ele continue falando assim.*
- M *Porque continua morando na roça.*
- C *Seus pais, seus amigos e vizinhos falam assim.*
- R *Porque se ele parar de falar assim, não será mais o Chico Bento.*
- F *Chico Bento vive com muitas pessoas que falam diferente dele, mas continua com o falar rural.*
- G *Porque ele é um personagem.*
- N *Porque quer falar assim, mesmo estando na escola.*
- E *Porque está na roça e, por isso, pode falar assim*
- V *A língua dele é diferente da nossa porque a língua evolui, tem a evolução da língua.*
- A *Essa é uma variedade rural, muito difícil de falar!*
- B *É mesmo, nem parece com a língua da gente.*
- O *É porque a gente não ouve falar assim!*

As reflexões apresentadas invalidam uma crença ocorrente na escola de que alunos da faixa etária de 10, 11, 12 anos ainda não são capazes de realizar análises sociolinguísticas. Suas observações apontam para uma realidade que contraria essa afirmação. A partir das respostas, pudemos detectar pistas de uma reflexão e de uma compreensão sociolinguística, ainda que embrionária, considerando que abordaram a questão da variação rural/urbano e seu condicionamento social.

Assim, essa atividade didática permitiu-nos tecer várias considerações sobre os conhecimentos que os alunos já têm construídos, quais sejam:

- Distinguem as variantes linguísticas características do falar rural e *rurbano*³⁷ e urbano.

³⁶ Os nomes dos alunos foram substituídos por iniciais maiúsculas, para proteger-lhes a identidade.

- Reconhecem o valor social da escola, enquanto agência de ensino.
- Admitem o valor da interação social na evolução da língua.
- Entendem a língua como fator de identidade social.
- Percebem a influência da pressão social sobre as variações.
- Identificam o processo da evolução da língua.
- Têm a noção de contexto de produção.
- Aceitam as variações linguísticas como legítimas.

6. Considerações finais

A questão norteadora da pesquisa aqui exposta foi: “A escola consegue trabalhar a oralidade considerando a multiplicidade de normas linguísticas?” Desmembro essa pergunta em duas respostas: primeiro, a escola consegue trabalhar a oralidade; segundo, consegue e deve trabalhar a oralidade sob o viés da variação.

As Oficinas de oralidade produziram um efeito, ainda que modesto, bastante frutífero, comprovando a afirmativa da exequibilidade de um trabalho produtivo com a oralidade culta, respaldado pela sociolinguística. Importantes resultados corroboram essa assertiva: a) todos os alunos, com pouquíssimas exceções, sentem-se encorajados a se expressarem oralmente; b) demonstram-se competentes para realizarem reflexões sociolinguísticas e compreendem conceitos como “dialeto rural, *rurbano*, urbano”, “monitoramento de língua”, “língua culta”, “regionalismos”, “polidez”, dentre outros; c) acatam a legitimidade das variações linguísticas e lhes dispensam um comportamento respeitoso; d) utilizam com mais competência os recursos da oralidade culta.

A partir de todo o exposto, concluo minhas reflexões realçando a importância do reconhecimento das diversas normas linguísticas abarcadas pelo nosso idioma, se quisermos praticar uma educação que vise à erradicação do preconceito linguístico. Também, acreditamos, que somente

³⁷São variedades linguísticas que apresentam características da língua rural e urbana. Bortoni-Ricardo (2011, p. 23) afirma que as variedades *rurbanas* são “[...] a língua falada em áreas metropolitanas por grupos sociais não alfabetizados de antecedentes rurais, ou em áreas rurais expostas a influências modernizadoras”.

um ensino respaldado pelos pressupostos sociolinguísticos poderá diminuir o fosso entre as variedades cultas da escola e as populares, praticadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRIGHT, William (Org.). *Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*, La Haye-Paris: Mouton, 1966.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

**EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO
DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA ESCOLA BÁSICA DA REDE PÚBLICA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA
DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II**

Carla Jacqueline Correa Sampaio Vianna Pereira (CPII)

carlajac@oi.com.br

Márcia Arruda Cunha Pereira (CPII)

m.arruda.64@hotmail.com

Suellen do Nascimento Barbosa (CPII)

suellenrj@hotmail.com

Mônica de Souza Coimbra (CPII)

coimbra.nit@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa apresentar os mecanismos que um grupo de professoras da rede pública de ensino encontrou para viabilizar a concretização dos conteúdos propostos pelo *Currículo Mínimo*, documento que busca estabelecer uma base comum para o planejamento dos professores das diferentes disciplinas de toda a rede estadual de ensino. As professoras – integrantes da primeira edição do Programa de Residência Docente (Colégio Pedro II /2012) – irão relatar como as observações realizadas durante o programa culminaram na elaboração de materiais didáticos que acompanham os gêneros discursivos utilizados como eixos temáticos para o *Currículo Mínimo*. Como aporte teórico recorre-se a Luiz Antônio Marcuschi (2002), para quem “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Partindo do entendimento do ensino de línguas estrangeiras como instrumento de formação crítica, os materiais produzidos se propõem a suplementar as lacunas existentes entre os objetivos propostos pelo *Currículo Mínimo* e os materiais existentes nos livros didáticos disponibilizados pelo PNL D. As etapas de execução do projeto serão descritas para que o ouvinte possa melhor compreender de que forma as reflexões acerca de vivências docentes em diferentes contextos educacionais promoveram um intercâmbio de experiências a partir do qual foram evidenciadas novas possibilidades de ensino, ainda que resguardadas as especificidades e limitações das diferentes realidades de atuação. Por fim, será feita uma avaliação de modo como parcerias que seguem um modelo colaborativo de trabalho interinstitucional podem servir ao propósito de disseminar práticas de atuação bem sucedidas e gerar novas práticas que venham a enriquecer o fazer pedagógico das partes envolvidas.

Palavras-chave: Ressignificação. Ensino. Língua estrangeira. Língua inglesa.

1. Palavras introdutórias

No ano de 2012 foi implementado pelo Colégio Pedro II, no Rio

de Janeiro, o PRD – Programa de Residência Docente. O Programa objetiva a formação continuada de professores da rede pública, lotados nas secretarias de educação (rede municipal e estadual). Pretendemos, através deste trabalho, relatar nossa experiência como participantes da primeira turma do PRD/Língua Estrangeira-Inglês.

O Colégio Pedro II, localizado no estado do Rio de Janeiro, é uma instituição federal reconhecida pelo seu alto grau de excelência na qualidade de ensino. Fundado em 1837, o colégio inicialmente atendia, em sua maior parte, a formação de uma elite econômica e política do Brasil. Com o passar dos anos, o ingresso ao colégio foi tornando-se mais democrático, atendendo a população menos abastada da sociedade. Com isso, tornou-se crescente o número de candidatos nos concursos de acesso ao colégio, fazendo com que a instituição aumentasse o número de matrículas e, conseqüentemente, tornando necessária a ampliação das unidades escolares. Hoje, o Colégio Pedro II possui oito *campi* em nosso estado, espalhados por todo o município do Rio de Janeiro, além de um *campus* no município de Niterói e outro em Duque de Caxias.

O tradicional colégio, que durante anos atendeu exclusivamente alunos da educação básica, passou por algumas modificações e, a partir do ano de 2012, recebeu o *status* de Instituição de Ensino Superior. Esse foi um ano marcado pela criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, setor responsável pela implantação do Programa de Residência Docente e do mestrado profissional em educação básica. O Programa de Residência Docente, com duração de um ano letivo, visa à formação complementar dos professores das diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica da rede pública. O Programa exige que esses profissionais estejam em lotação efetiva nas escolas estaduais e municipais do Rio de Janeiro. Como parte do Programa, o participante tem que cumprir uma série de atividades (todas acompanhadas pelo professor-supervisor³⁸) no CPII e em suas instituições de origem. Ao finalizar todas as etapas previstas, o professor-residente recebe a titulação de especialista em educação básica.

³⁸ No Programa de Residência Docente, o participante, denominado “professor residente”, é acompanhado por um “professor supervisor” em todas as etapas de realização do Programa. O “professor supervisor” é um professor do Colégio Pedro II que foi escolhido por meio de processo seletivo interno. Sua função é a de orientar os residentes em todas as atividades exigidas pelo Programa, tais como elaboração de material didático e preparação de aulas ministradas no CPII e na unidade de origem do residente. O “coordenador de área”, por sua vez, é outro professor do CPII que coordena o trabalho dos professores supervisores.

A primeira turma do PRD/Língua Inglesa ficou concentrada no *campus* Niterói. O grupo de professoras residentes (ano 2012) foi composto por três professoras: Carla Jacqueline, Marcia Arruda e Suellen Barbosa, sendo as duas primeiras lotadas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e, a última, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). As “residentes” tiveram a supervisão da Profa. Dra. Mônica Coimbra, que orientou todo o trabalho desenvolvido. Contaram, também, com a coordenação da Profa. Dra. Bianca Berk, que atuou na área de línguas estrangeiras (inglês e espanhol). Cada uma das professoras residentes vive uma realidade educacional distinta e todas apontam para o fato de que a decisão de ingressar no Programa foi motivada pelo desejo de aprimorar suas práticas pedagógicas que, segundo elas, já se encontravam “cristalizadas”. O objetivo deste artigo é relatar como a participação no Programa de Residência Docente proporcionou, por meio do contato com novas práticas docentes, uma nova percepção acerca do ensino de língua estrangeira na educação básica em nossas escolas públicas. O relato inclui a descrição da experiência de produzir material didático voltado para a prática da habilidade de leitura, como instrumento de formação crítica – foco do trabalho com línguas estrangeiras no CPII.

2. As etapas do Programa de Residência Docente no CPII

O Programa de Residência Docente exigiu, em sua primeira versão, que os participantes cumprissem uma carga horária total de 500 horas, distribuídas entre o desenvolvimento de atividades no CPII e atividades em outros contextos educacionais. Essas atividades são divididas em três áreas distintas, a saber: atividades em setores administrativo-pedagógicos, atividades na área de formação continuada e atividades em docência.

O Programa exige que o participante observe a atuação de setores administrativo-pedagógicos do colégio ou realize atividades escolares do CPII, ao que são atribuídos 10% da carga horária total do Programa (50h). Fazem parte deste contexto observações do SESOP, atividades acadêmicas na biblioteca escolar e/ou secretaria, colaboração na organização de atividades e participação de atividades extraclasse e/ou eventos culturais.

Além disso, visando a importância da formação continuada para os professores, o Programa de Residência Docente atribui a essas ativi-

dades 25% de sua carga horária total (125h). A formação continuada dos professores tem sido tema de diversas pesquisas no contexto educacional brasileiro. Celani (2001), em relação ao professor de língua estrangeira, destaca que este não deve ser um “robô orgânico”, atuando como um mero reproduzidor de técnicas prontas, mas que deve agir como “um ser humano independente”, com seu “estilo característico de pensar”. A autora ressalta, ainda, que este profissional deve estar “em um processo de educação permanente” e que deve ser “reflexivo e crítico”. Fazem parte das atividades obrigatórias de formação continuada oficinas e minicursos ministrados por professores do CPEI diretamente ligados ao Programa. No ano letivo de 2012 foram oferecidas diversas oficinas, dentre as quais O Professor Reflexivo (obrigatória a todos os participantes); Ensino de Leitura no CPEI (segundo as metodologias das disciplinas de inglês, espanhol, português e história), Meditação Laica para uma Educação Emocional, Pensando Fora da Caixa, Uso do Vídeo como Recurso Pedagógico, Construção do Material Didático, Produção de Texto e Avaliação. Essas foram algumas das oficinas comuns aos residentes de todas as disciplinas. Além dessas, as residentes de língua inglesa tiveram oficinas específicas à sua disciplina, como Metodologia de Ensino de Inglês no CPEI; Leituras e Discussões Sobre Aspectos Teórico-metodológicos Relativos à Dinâmica Pedagógica do Ensino de LE no CPEI e O material didático no Processo de Ensino de Línguas Estrangeiras na Escola Pública Federal: bases conceituais e pedagógicas.

Essas oficinas são oferecidas ao longo do ano letivo e o residente deve cumprir um total de 60 horas durante o período de residência. Ainda integram a categoria de “atividades de formação continuada” as participações em congressos, seminários e cursos de curta duração. Ao final do Programa, os professores residentes devem apresentar um “Memorial Circunstanciado”, que se propõe a ser um relato de sua trajetória no Programa, com foco nas atividades desenvolvidas, reflexões acerca da experiência adquirida, contribuições para o seu crescimento profissional e para sua prática pedagógica, além de um Produto Acadêmico Final (PAF) que apresente material a ser aplicado em sala de aula.

Por fim, as atividades na área de docência, que possuem a maior carga horária, são compostas por 65% (325h) do total do Programa. O professor residente tem a atribuição de observar aulas, reger aulas supervisionadas, elaborar material didático e participar de encontros com o professor supervisor. Esses encontros têm o intuito de promover uma reflexão sobre o fazer docente com vistas a discutir as ações a serem im-

plementadas em sala de aula e a participação em projetos e atividades complementares. Além disso, o residente deve transportar as atividades desenvolvidas no CPII – com as devidas adaptações à realidade de cada contexto educacional – para sua instituição de origem.

3. A proposta de ensino de língua inglesa no CPII

Para que se possa compreender como foi realizado o trabalho com as professoras residentes de língua inglesa durante o Programa, faremos uma breve introdução sobre a abordagem de ensino de língua estrangeira realizada no Colégio Pedro II, no ensino médio.³⁹

Embora seja inegável a importância do ensino das quatro habilidades⁴⁰ da língua para o seu aprendizado, as diversas realidades das escolas públicas brasileiras tornam, muitas vezes, a prática de todas essas habilidades inviável. Diversos fatores – salas de aula lotadas, falta de infraestrutura, turmas com alunos em diferentes níveis de conhecimento do idioma, carga horária reduzida, falta de conhecimento linguístico dos professores – contribuem para este cenário. Sendo assim, o ensino de língua inglesa no CPII é voltado para a prática da compreensão leitora. Essa opção é justificada por ser a habilidade destacada pelos PCN de língua estrangeira e por ser a mais democrática para as diversas realidades de nossas escolas públicas. Assim, a prática de leitura direciona o *Projeto Político Pedagógico* da instituição no que concerne o ensino de línguas estrangeiras:

O ensino de uma língua estrangeira moderna se justifica na medida em que permite ao estudante o acesso a várias culturas e, desse modo, a possibilidade de estar mais integrado num mundo globalizado. No ensino médio, trabalha-se a habilidade da leitura, valorizando-se tanto a compreensão geral quanto a compreensão mais aprofundada, quando se recorrerá aos conhecimentos que o aluno já possui sobre o mundo que o cerca, sobre sua língua materna, sobre a escrita e sobre a organização de textos. (Colégio Pedro II – *Projeto político pedagógico*, p. 261)

Podemos, ainda, ressaltar a importância da compreensão leitora,

³⁹ A professora supervisora de língua inglesa trabalhou somente com turmas de 3ª série do ensino médio no ano de 2012. Logo, todas as atividades realizadas pelas residentes foram destinadas a esse segmento.

⁴⁰ Quando me refiro às quatro habilidades da língua, refiro-me à compreensão leitora, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita.

tendo em vista que, como atesta Lopes (2000), a leitura representa o foco de grande parte das questões das provas de língua estrangeira, já que é essa a habilidade exigida nos exames vestibulares, concursos públicos e outras seleções. Os próprios PCN de língua estrangeira defendem o ensino da leitura como a habilidade mais relevante ao aluno, tendo em vista que ele poderá usá-la em seu contexto social de imediato:

(...) o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998)

O documento trata a linguagem como prática social, opondo-se à visão de ensino estruturalista da língua, já que o objetivo no ensino da língua estrangeira não deve ser o de formar alunos com profundos conhecimentos de gramática, mas sim indivíduos capazes de fazer uso da língua em diferentes situações comunicativas. No Colégio Pedro II, os resultados obtidos com o ensino de língua inglesa com foco na leitura têm respaldado a ênfase nessa habilidade. Discussões que abordam temas transversais acabam se tornando um recurso motivacional que desperta o interesse dos alunos para a participação nas aulas, diferentemente do que acontece em aulas focadas em estruturas gramaticais. Sendo assim, considera-se desejável o desenvolvimento da habilidade leitora do aprendiz de língua estrangeira na escola pública. Para Moita Lopes (2002)

Aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros. (MOITA LOPES, 2002, p. 47)

O que temos presenciado em nosso cenário educacional é que a utilização do livro didático, muitas vezes, leva o professor a permanecer em sua “zona de conforto” e não avaliar e criticar o material que está sendo usado em sua prática cotidiana, o que acaba por cristalizá-la. Nós, professores, precisamos ser reflexivos e flexíveis para atender às necessidades do nosso corpo discente e despertar em nossos alunos a consciência do papel social da língua estrangeira em sua formação como cida-

dãos. E é nessa perspectiva que o ensino de língua inglesa no CPII tem sido orientado, conforme destaca a professora Claudia Farias, professora de Inglês do campus Tijuca do CPII:

(...) tenho procurado, em anos de prática nesse contexto, identificar as principais dificuldades do aluno como uma forma de buscar alternativas que facilitem o seu aprendizado e promovam, mais eficientemente, a sua habilidade leitora. (FARIAS, 2006, p. 3)

A maior ênfase na disciplina de língua inglesa do Programa de Residência Docente foi a confecção de material didático, que é uma prática constante dos professores do CPII. A professora supervisora auxiliou as residentes desde a escolha dos textos até a elaboração das questões. O trabalho realizado na disciplina é muito específico e os materiais disponíveis no mercado não dão conta de sua especificidade. O trabalho de compreensão leitora com os textos é feito pelo viés da leitura crítica. Podemos observar, no relato de uma das professoras participantes do Programa, como ela se adequou a essa perspectiva de ensino de língua inglesa no CPII, (re)construindo sua concepção acerca do ensino da língua:

A participação no Programa de Residência Docente (PRD), no Colégio Pedro II, possibilitou-me uma nova visão do que é o “ensinar” língua estrangeira (doravante LE), auxiliando-me a trilhar novos caminhos em busca de mudanças em minha prática pedagógica. Através das observações e regências de aulas no CPII, aprendi que ensinar uma LE é muito mais do que ensinar regras e estruturas gramaticais. Pude perceber como os conteúdos da disciplina de língua inglesa, língua estrangeira que leciono, eram trabalhados de forma que tivessem uma significação social e humana. Para tanto, a professora regente da turma trabalhava com textos diversos que apresentavam temas de relevância social.⁴¹

4. A elaboração do produto acadêmico final (PAF)

Ao fim do curso, como Produto Acadêmico Final, as professoras integrantes da primeira edição do Programa de Residência Docente (Colégio Pedro II/2012) –apresentaram um compêndio de atividades fundamentadas no trabalho com os gêneros discursivos. Os professores de línguas estrangeiras do ensino médio da rede pública contam, desde 2012, com material proveniente do Programa Nacional do Livro Didático. Contudo, esse material não está em consonância com as diretrizes do *Currículo Mínimo*, cabendo aos professores encontrar meios de implementar

⁴¹ Relato da Profa. Suellen Barbosa.

seus conteúdos. Assim, o material que buscamos descrever foi desenvolvido a partir da proposta de aprimoramento da competência leitora dos alunos e visa a implementação do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*, documento da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que estabelece as bases comuns para o ensino da disciplina em todas as escolas da rede:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. (...) O *Currículo Mínimo* visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2)

A coletânea de textos foi feita a partir de temáticas orientadas por gêneros discursivos, proposta do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* para as diferentes séries do ensino médio.

A justificativa para que os eixos temáticos do *Currículo Mínimo* de LE sejam os gêneros discursivos surge da constatação de que, em nosso dia a dia, vivenciamos diferentes situações de *interação*: desde a conversa com um colega até a leitura de um livro. Tais situações vão gerar variedades de textos ou enunciados, concretizados em diferentes *gêneros discursivos*. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3)

A utilização dos gêneros textuais no ensino de línguas é corroborada por diversos autores, o que endossa a proposta do *Currículo Mínimo* e, conseqüentemente, do trabalho que ora nos propomos a descrever. Um desses autores é Marcuschi (2005), que afirma que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Outro autor que podemos citar é Lopes-Rossi (2006), para quem um dos méritos do trabalho com gêneros discursivos é o “fato de proporcionar o desenvolvimento da leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”, ressaltando que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos através dos gêneros discursivos. A esse respeito, Petroni (2008), Pereira (2007) e Schneuwly; Dolz (1999) dizem:

Uma exposição sistemática a diferentes *enunciados*, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto-discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo. (PETRONI, 2008, p. 23)

Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais. (PEREIRA, 2007, p. 2)

[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6)

Além dos PCN, podemos citar as *Orientações Curriculares* da SEEDUC/RJ de janeiro de 2005, documento que também aponta para a leitura como o principal foco do ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio.

Em relação a uma LE, seu uso efetivo em nosso país está muito mais relacionado à leitura: esta é uma habilidade requerida nos estudos universitários (literatura técnica), em exames (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação), na área da cultura e lazer (ficção e não-ficção), na área da informática para atuar no mercado de trabalho e navegar na Internet em busca de conhecimento etc. (...) A ênfase na leitura possibilita acesso a um conhecimento valioso em LE na vida contemporânea, que é possível de ser construído em nossas salas de aula. (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 90)

O objetivo primordial da proposta de elaboração de materiais didáticos foi, portanto, oportunizar a complementação do *Currículo Mínimo* a partir do desenvolvimento da proficiência leitora autônoma e crítica de nossos alunos, a quem tentamos viabilizar meios de ler não somente os textos trabalhados, mas também o mundo que os cerca. Foram, então, selecionados textos que acompanhavam os gêneros indicados pelo *Currículo Mínimo*. O material é autêntico e oriundo de diferentes fontes, com temáticas relevantes à faixa etária do público-alvo a que se destina. Com a orientação dos gêneros discursivos a serem trabalhados, o procedimento feito foi o acesso do buscador Google, em pesquisa avançada, no idioma alvo. Este procedimento foi amplamente trabalhado durante o Programa de Residência Docente, como uma estratégia utilizada pela professora supervisora com suas residentes.

As unidades didáticas utilizadas como ferramentas para a implementação da leitura crítica encontram-se ancoradas nos pressupostos das novas *Diretrizes Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras* (DCE, 2008), além de estarem fundamentadas em princípios da leitura crítica. As atividades elaboradas visam levar o aluno a perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, o que abre espaço para uma pluralidade de leituras. Procurou-se, assim, desenvolver a habilidade de leitura crítica a partir de textos que abordavam temas variados. Vislumbrou-se, desta forma, levar o aluno a conceber o texto na sua dimensão discursiva de significação e perceber a tarefa de leitura como a de

construção de sentidos determinados pelo contexto sócio-histórico-ideológico do leitor.

Baseadas nesta concepção, as unidades didáticas em questão propõem atividades que iniciam com o acionamento do conhecimento de mundo dos alunos, a partir do estabelecimento de uma relação com os textos utilizados, levando-os a produzir sentido.

Com a implementação deste material tenta-se modificar o papel de aluno como ser passivo e levá-lo, na condição de leitor, a questionar o conteúdo dos textos e a problematizar “verdades” que parecem naturais e inquestionáveis. Há, principalmente, o desejo de oferecer os andaimes necessários para que o aluno construa seus próprios alicerces, intervindo na visão de texto que ele traz consigo e que, provavelmente, o conduz ao equívoco de crer que o texto deve ser interpretado como um aglomerado de palavras que contém em si todo significado. Deseja-se, por fim, abolir a crença de que, ao leitor, cabe apenas a tarefa de ligar palavras umas às outras e decodificá-las para, assim, chegar à totalidade de um sentido predeterminado e único. Portanto, as unidades didáticas em questão se propõem a explorar, pelo viés da prática linguístico-discursiva, textos que tratam de assuntos polêmicos de caráter cultural, social, econômico etc., dando aos alunos oportunidade de relacionarem-se com o texto, com o professor e com os outros sujeitos da interação, posicionando-se criticamente e transformando sua capacidade de pensar e agir.

A expectativa é de que esta abordagem metodológica contribua para a promoção do crescimento do aluno, ampliando seus conhecimentos, resguardando-se o respeito a seu universo e a sua condição de aprendiz de línguas. Na verdade, busca-se contestar a velha crença de que as aulas de língua inglesa estão limitadas à exploração de regras gramaticais. Busca-se disseminar a ideia de que os professores da disciplina podem ir muito além, contribuindo para a formação de alunos-leitores que se preocupam com o que acontece a sua volta e que são capazes de enfrentar as adversidades encontradas, estabelecendo como objetivo da disciplina o desenvolvimento de consciência crítica acerca da língua alvo, partindo do entendimento de todo o contexto em que se efetiva a situação de ensino-aprendizagem. A partir do reconhecimento de textos como representação da realidade, o aluno passa a ter um papel diferenciado, deixando de ser, muitas vezes, mero receptor de conhecimento, para ter uma atitude crítica, através da interação ativa do sujeito com o discurso, a partir da qual ele se posiciona diante do mundo e reconstrói suas atitudes.

5. Observações reflexivas

O Programa de Residência Docente proporcionou mudanças em nível de atuação por oportunizar a revisão de práticas que estavam bastante arraigadas, em função de inúmeras restrições impostas pelos contextos de atuação dos envolvidos.

O artigo intitulado “Parcerias interinstitucionais e suas contribuições para o ensino de língua inglesa em nossas escolas públicas”, escrito pela professora supervisora Mônica Coimbra e suas residentes Carla Viana, Marcia Arruda e Suellen Nascimento, a partir de sua participação no Programa de Residência Docente, reflete bem essa realidade:

O quadro atual do ensino de LE, [...], em grande parte, ao fato de que, por muito tempo, insistiu-se de forma infrutífera, no ensino da língua tal como ele acontecia nos cursos. Hoje, já é reconhecido que, no contexto geral das escolas públicas brasileiras, não se sustenta o trabalho focado nas quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever. A tentativa de ensinar todas as habilidades em situações nada favoráveis era frequentemente fadada ao fracasso. (COIMBRA et al., 2012, p. 4)

Acredita-se que a proposta de construção de material didático com base nos gêneros discursivos indicados pelo *Currículo Mínimo de Línguas Estrangeiras* da SEEDUC/RJ seja de extrema relevância no contexto atual das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, pois visa operacionalizar o conteúdo mínimo para alunos e, também, para professores. Essa relevância é justificada, já que os livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – a partir dos quais a equipe de professores de cada instituição teve que fazer sua escolha antes da implantação do *Currículo Mínimo* – não contemplam, em sua maioria, os gêneros propostos pelo documento acima citado, salvo algumas exceções pontuais.

A experiência proporcionada pelo Programa de Residência Docente, na condição de parceria interinstitucional, oportunizou um intercâmbio de vivências que culminou na produção do material aqui descrito. A experiência superou as expectativas dos envolvidos que, ao iniciarem a execução do projeto, não tinham, ainda, noção da proporção de seu alcance. A leitura e discussão de textos teóricos, a participação em oficinas da área e a observação de aulas ministradas pela professora supervisora foram os principais ingredientes que culminaram na produção do material aqui descrito, cujo resultado se mostrou bastante gratificante e promete, ainda, gerar ótimos frutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II*. Brasília, 2002.

COIMBRA, M. et al. Parcerias interinstitucionais e suas contribuições para o ensino de língua inglesa em nossas escolas públicas. *Cadernos do CNFL*, v. XVI, n. 4, t.3, 2012.

JUNGER, C. V. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Caleidoscópio*, v. 8, n. 1, jan./abr., 2010.

LOPES, R. F. S. *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. 2009. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP, São Paulo.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná: língua estrangeira moderna*. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008.

PETRONI, M. R. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências em sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PEREIRA, R. A. Gêneros do discurso e prática de ensino/aprendizagem de línguas: questões sobre letramento. In: *Seminário Nacional de Formação de Professores*, UFMS, 2007.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: línguas estrangeira*. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo mínimo 2012: língua estrangeira*. Rio de Janeiro,

2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas da linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 11, mai./ago., 1999.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, n. XXX, jul./set., 2009.

**ENTRE A CRUZ E A ESPADA:
UM ROMANCE DE REPRESENTAÇÃO
SOBRE O QUE FOMOS, O QUE SOMOS
E O QUE AINDA HAVEREMOS DE SER**

Rogério Canedo (UnB)
max_canedo@hotmail.com

*A função do escritor é fazer com que
ninguém possa ignorar o mundo e
considerar-se inocente diante dele.*

(Jean-Paul Sartre)

RESUMO

O presente trabalho intenta ilustrar certas condições das relações humanas, tendo como foco o homem em sua estrutura sociopolítica. Por isso mesmo, acessamos teóricos como Georg Lukács (1966), Theodor Adorno (2003), Benedito Nunes (1988), Antonio Candido (2003), e, ainda, intérpretes da história brasileira como Sérgio Buarque de Holanda (1984), Caio Prado Júnior (2000) e Maria Sylvania de Carvalho Franco (1983), para então nos colocarmos diante do romance *O Tronco* (1979) de Bernardo Élis, entendido aqui como forma narrativa ficcional que dá a ver os meandros da vida política, social e histórica do início do século XX em Goiás. Dialeticamente, a partir da microestrutura regional, legitimadora do poder despótico, representado pelo coronelismo goiano, é possível também fazer uma leitura da macroestrutura brasileira, ciclicamente geradora dos desmandos sociais de um país recém-descoloni-zado.

Palavras-chave: *O Tronco*. Sociopolítica. História do Brasil. Goiás.

1. Introdução

As narrativas, de um modo geral, se caracterizam por formar no leitor um ambiente de memórias provenientes dos mais diferentes acontecimentos, factuais ou não. Através dessa ferramenta o homem se vê munido da capacidade de recuperar um tempo, valendo-se dele para a reconstrução de seu passado, tentando se preencher daquilo que não possui, a amplitude do conhecimento sobre si mesmo. Assim, desde o início das civilizações, registros narrativos têm sido promovidos com o intuito de preservar a própria espécie humana, alicerçada nas bases dos antepassados e de sua própria história. Com o passar dos tempos essas narrativas foram tomando formas mais pragmáticas, tornando-se ciência, ganhando contornos particulares de linguagem documental. Em especial, coube à historiografia o encargo de trazer à luz do presente uma realidade que já

não é mais a do aqui e agora, a realidade do passado. Esta ciência, em específico, buscou sempre recuperar o que está indubitavelmente concluído, remontar vários tempos, momentos, colocar sempre em pauta a imortalidade das ações, vista pela tela do passado.

2. *Desenvolvimento*

Por outro lado, com o advento da modernidade, ganha destaque particular a literatura, narrativa entendida desde então como arte da criação; do fictício. No entanto, o material de que esta se vale deixa claro a sua capacidade de interação com a realidade, basta lembrar que a linguagem já é por si posse social e histórica, ou ainda, que a *poesia* é imitação das ações humanas, como definiu Aristóteles (1988). Desta forma, a relação que a literatura tem com a história sempre foi pauta para colóquios entre os críticos empenhados pelas duas áreas do conhecimento. Aliás, a tendência ao entrecruzamento das epistemologias em questão se deu desde sempre com vigor, sobretudo na América Latina devido também ao posicionamento das ex-colônias que peculiarmente eram reflexo da cultura importada das respectivas metrópoles, ao mesmo tempo em que empreendiam grande esforço pela busca da autenticidade através da construção da identidade nacional. Percebe-se que a arte, no território dos dominados, também foi combustível essencial para as questões de caráter político e de emancipação.

Pensando na relação entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional, Benedito Nunes (1988, p. 12) coloca que “oriundos de um mesmo tronco, a história e a ficção entrecruzam os seus ramos diferentes na medida da temporalidade que elaboram”. O crítico salienta que “narrar é contar uma história, e contar uma história é desenrolar a experiência humana do tempo” (NUNES, 1988, p. 34). Descobre-se, de fato, que ambos os discursos compartilham do mesmo universo – o universo da linguagem humana.

Coube mais particularmente ao romance boa parcela contributiva do contato entre literatura e história. Este gênero foi, desde o seu surgimento, responsável por reconstruir esteticamente os acontecimentos que acometeram o homem nos seus mais diferentes tempos e manifestações. Nele, ficção e história se entrecruzam e se complementam dando à matéria narrada uma tessitura que envolve o leitor num misto de deleite e conhecimento, graças à força estética e de pesquisa a que se desdobraram vários autores desse gênero. Segundo Bakhtin (1990, p. 397), isso ocorre

porque “o nascimento e a formação do gênero romanesco realizam-se sob plena luz da história”. Sendo assim, diríamos ainda que a história exerce uma determinada força criadora do romance, na medida em que fornece ao romancista painel vasto e rico para a ficcionalização da matéria narrada.

O diálogo entre literatura, história e romance torna-se cada vez mais presente nos séculos que seguem ao XVII a partir de um modelo próprio de escrita, a saber, o romance histórico. Essa espécie narrativa surge com o escocês Walter Scott, como nos apresenta Lukács em sua teoria⁴², difundindo-se por toda a Europa e tendo visibilidade particular no Brasil do século XIX, sobretudo quando da necessidade de configuração de um perfil de nação.

O século XX abre novas frentes para a produção literária no Brasil. É principalmente nos decênios de 20 e 30 que o intelectual brasileiro toma pra si uma postura então mais consciente de sua própria sociedade e de sua prática como responsável pela representação nacional. Essa mudança no perfil do homem se dá principalmente em função das mudanças também políticas e sociais da época. No cenário nacional as literaturas regionais ganham força e passam a representar um forte apelo ao conhecimento real do país a partir das questões locais. “Pode-se afirmar que com os escritores de 30 o processo de tomada de consciência da realidade regional como estímulo e substância da criação literária atinge a plena maturação” (ALMEIDA, 1999, p. 19).

Em Goiás, a literatura foi refém das próprias condições de penumbra a que permaneceu os recônditos do país em seus quatro primeiros séculos. A questão histórica e geográfica neste aspecto é dado importante quando se quer pensar também a produção literária goiana. Historicamente as particularidades vão do fato de ainda haver, sobretudo no século XVIII e XIX, um número reduzidíssimo de intelectuais nestas terras e de ser, talvez por consequência disso, um Estado amorfo artisticamente em um contexto maior de nação. Do outro lado, na contramão do desenvolvimento artístico, está a questão da riqueza material. Nestes dois séculos citados, Goiás viveu seu apogeu econômico e também sua decadência. Tanto em seu momento de maior extração aurífera quanto na época

⁴² Georg Lukács é o precursor da teoria sobre o romance histórico. O teórico traça um perfil desse gênero nascido a partir da escrita de Walter Scott, apresentando os principais pilares dessa narrativa de visível diálogo com as questões históricas e sociais de época. (Cf. LUKÁCS, 1966).

de sua derrocada a imagem de um Estado atrelado à questão das finanças advindas do ouro era pauta, seja para louvá-la ou para negá-la. Esse terreno de extração do capital pouco ou nenhum espaço pode dar à literatura, até porque essa relação não se dá de forma harmoniosa. (Cf. BASTOS, 2009) Assim Goiás, até o século XX, era terra pouco profícua à promoção das artes.

A história dos primeiros anos do século XX em Goiás ainda traz em seu bojo as marcas e as consequências do isolamento e da decadência que acometeram o espírito do povo goiano desde o fim do ciclo aurífero, nos primeiros anos do século anterior. Mas é sobretudo o jogo político que engendra com vigor as páginas da historiografia goiana nas três primeiras décadas do século XX e que se torna temática recorrente para autores da literatura regional no Estado. Ocorre que, acompanhado pela visão de mundo distante e inóspito, Goiás foi obrigado a conviver com duas forças políticas bem divergentes. De um lado a instituição do Estado, a que chamaremos de *Nova Ordem*, dispondo de uma pretensão moral e oficial ao mesmo tempo em que se deparava com inegável degredo e sucateamento militar; do outro o Coronel, tido aqui como *Velha Ordem*. É esse o cenário do romance *O Tronco*, nesta análise cotejado e publicado pela primeira vez em 1956, cujo autor é Bernardo Élis.

Nascido em 1915 na cidade de Corumbá, hoje Corumbá de Goiás, Bernardo Élis Fleury de Campos Curado publica contos, poesias, crônicas, ensaios, antologias e romances, além de ter contribuído para o cinema brasileiro. Sempre teve um contato muito íntimo com as classes sociais e de linguajar peculiar. Tanto é assim que esse contato se reflete em suas obras, trazendo ao artista o título de regionalista. O primeiro livro, *Ermos e Gerais*, de 1944, já tinha alguns contos de ficção histórica. Dos três romances que Élis escreveu, dois são sobre temas históricos goianos, como *O Tronco* e *Chegou o Governador*, o segundo de 1987. Assim, é possível verificar como o autor se apropriou da historiografia para reconstruir o cenário goiano. Em obras como *O Tronco* o autor revela um determinado tempo e espaço que levam o leitor a um viver peculiar do centro-oeste brasileiro dos primeiros anos do século XX. O fio condutor da história, nesse caso, se faz extremamente importante para a construção da narrativa ficcional, tanto que promove no romance o que de melhor vem se produzindo quando dialogam literatura e história.

A obra em questão pode ser vista como um romance de ficção que revela um povo simples de um lugarejo isolado das “agitações” da capital goiana. Vila do Duro, como é conhecida a cidadela, presencia a superio-

ridade de figuras locais que exercem sua força sobre a pequena comunidade, principalmente sobre as figuras da “lei” que representam naquele inóspito lugar uma intenção de ordem promovida, ou pelo menos desejada pelo poder do Estado.

O romance *O Tronco* é dividido em quatro capítulos que abarcam a apresentação da vila de São José do Duro – extremo norte de Goiás, hoje estado do Tocantins – onde ocorre a maior parte do enredo, que em seus desdobramentos dá a ver a comunidade, seus costumes e características próprias. O desenrolar dos acontecimentos revela o perfil dos personagens e do lugar a partir da abordagem de um contexto típico da região descrita, incluindo, é claro, as manifestações jagunceiras. Vicente Lemes, coletor municipal, protagoniza o romance quando busca estabelecer na vila do Duro a ordem institucionalizada pelo Estado. Para tanto, confronta-se com Pedro Melo, coronel que exerce na região força suprema e inquestionável, pautada sempre pela imposição de suas próprias leis. Em *O Tronco*, o poder do coronel Pedro Melo subjuga todos daquele ermo sertão. Revelar via ficção as demandas próprias de um Estado desprovido de maior apoio, em que o homem está entregue às forças ditatoriais de um chefe local, na figura do coronel mandatário e despótico é, antes de tudo, retratar a situação da macroestrutura política a partir da abordagem local. Ao tomar as palavras de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1984), percebe-se o reino do mandonismo rural em que o chefe maior fora durante muito tempo o dono de terras. Sua força consistia assim em “uma lei moral inflexível, superior a todos os cálculos e vontades dos homens, pode regular a boa harmonia do corpo social, e portanto deve ser rigorosamente respeitada e cumprida” (1984, p. 53).

No romance, do lado oposto à força incontestável do coronel Melo está a frágil representação do Estado, na figura de Vicente Lemos. Destinado a manter a ordem oficial Vicente sofre todo tipo de assalto moral e físico, até ser obrigado a fugir da Vila do Duro, resguardando assim sua vida e a dos familiares que permaneceram reféns da própria sorte no vilarejo. Vale dizer a respeito de sua fuga sobre a habilidade do romancista ao propor o desfecho dessa narrativa com Vicente refugiado. Para chegar ao rancho do vaqueiro, situado em um inóspito lugar, o coletor e seus companheiros precisaram vencer diversos obstáculos. Após remarem por intermináveis horas se aproximaram do barranco, sob forte e constante chuva,

se meteram pela mata enlameada, cheia d’água. Os córregos e regatos que afluíam para o rio estavam represados e cheios de meter medo, obrigando os

homens a dar voltas e voltas. Perigo eram os bichos. Nesse tempo sucuri fica alvorçado, cobra sai da toca (*O Tronco*, 1979, p. 252).

Os representantes da lei em Goiás concluem sua luta escondidos num rancho que sequer conhece o sabor do mínimo tempero como o sal ou que, por ser tão selvagem o ambiente já não se tem cavalo algum, em razão de ter sido todos devorados por onças. Contraditoriamente, esse é o espaço que resta à *Nova Ordem*, a saber, o mais inóspito do sertão, distante físico e espiritualmente de qualquer indício civilizatório. Quando Vicente Lemes se vê afastado definitivamente do Duro, emigrado e em direção à Vila Boa, percebe-se claramente a dialética das forças da *Nova Ordem* e da *Velha Ordem*. Opondo-se ao idealismo nacional do período, no romance é a *Nova Ordem* que recua, chegando ao mais inabitável lugar, como se pouca ou nenhuma saída lhe restasse.

Engendrada na ficção, a história de Goiás vai sendo recontada. Assim, é através da mediação que o escritor faz entre a historiografia e a literatura, por meio de seu trabalho com a linguagem, que o leitor vai tendo acesso ao mundo dos personagens, que se apresenta tão autêntico como se real fosse. Além do trabalho estético, dados mais explícitos desse diálogo compõem o romance.

A representação em *O Tronco* se dá porque a obra é capaz de captar em seu enredo os próprios movimentos sociais e de época, reforçando a ideia de que um fato, ao ser escrito, deve ter ligação com essas duas frentes, pelo contrário não há representação. Bernardo Élis capta e corresponde assim a uma determinada classe que se coloca ao mesmo tempo individual e coletiva. É assim porque representa o povo local ao mesmo tempo em que o faz ao expor as condições reais da macroestrutura do país nos primeiros anos do século XX, respectivamente. Seu poder como artista está em promover na obra o espaço de lutas que, como já dissemos, não se resolve por ser antes luta que ultrapassa os limites da ficção. Aliás, é no extraficcional que se encontra o mote que dará fôlego à narrativa em questão. A eficácia estética depende desse poder de caricatura e só um artista que represente de fato um grupo é capaz de executá-la, tendo em vista que ela não é apenas literária, mas também social. (Cf. BASTOS, 2008)

3. Conclusões

O artista deve estar atento se seus modelos literários respondem às necessidades de uma sociedade. É por essa e outras que a obra vai se va-

lidando. Por ser um mediador de culturas o escritor deve agir, trabalhar de forma a se apropriar de uma tradição cultural em que o ponto de vista corresponda tanto ou seu próprio quanto mais ao da sociedade que representa. Por tudo isso é que ele se faz escritor, ao eleger, conscientemente, seu narrador ou outra técnica narrativa, por exemplo. Bernardo Élis parece ter compreendido essa necessidade e em seu romance trouxe à luz o povo inserido entre poderes tão despóticos e contraditórios. E nessa medida o autor continua revelando, para nós, os goianos, ou ainda, para nós, os brasileiros o que fomos, o que somos e o que ainda haveremos de ser, numa desprezível intenção de ligar o passado ao presente e fazer ver um possível futuro, tal qual se constrói a partir de uma perspectiva cíclica da história. Não se trata de dizer que figuras típicas do início do século XX, como o coronel, surja em seus moldes tradicionais. Mas em *O Tronco* é possível, a partir de uma leitura atenta, pensar nas forças despóticas que ainda nos cercam e que veladas estão, por isso, mesmo muito mais nocivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Maurício Gomes de. *A tradição regionalista no romance brasileiro (1857-1945)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. 3. ed. Trad.: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BASTOS, Hermenegildo. Literatura como trabalho e apropriação. *Remate de Males*, Vol. 28, n. 2, 2009.
- _____. O que vem a ser representação literária em situação colonial. In: LABORDE, Elga Perez; NUTO, João Vianney Cavalcanti. *Em torno à integração: estudos transdisciplinares: ensaios*. Brasília: UnB, 2008.
- BERTRAN, Paulo. Elegia a Bernardo Élis. *DF Letras: A Revista Cultural de Brasília*, Brasília, ano IV/V, n. 47, p. 20-23, 1998.
- ÉLIS, Bernardo. *O tronco*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravo-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

crata. 3. ed. São Paulo: Kairós, 1983.

GOMES, Eugênio. *Aspecto do romance brasileiro*. Salvador: Progresso, 1958.

HOLANDA, Sergio Buarque. *Raízes do Brasil*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

LUKÁCS, Georg. *La novela histórica*. México: Era, 1966.

NUNES, Benedito. A narrativa histórica e a narrativa ficcional. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (Org.). *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

TELES, Gilberto Mendonça. *Goiás e literatura*. Goiânia: E.T.G, 1964.

ENTRE A NORMA E O USO: CONFLITO DO REVISOR

Solange Carvalho (UFPE)
carvalho.solange@gmail.com

RESUMO

Este artigo discutiu o posicionamento do revisor diante dos usos da língua. Para tanto, buscou-se elucidar os conflitos conceituais mais frequentes (língua, norma, uso, erro, desvio, variação) que, por sua vez, são pontos de conflito entre os revisores linguísticos. Como um profissional que trabalha com os variados gêneros textuais e, sobretudo, com os gêneros formais da língua, o revisor que deve conhecer tanto as prescrições da gramática normativa, para corrigir possíveis desvios de convenção da escrita e os considerados erros gramaticais, como os casos conflitantes que se apresentam, considerando o nível de formalidade dos registros. Nessa perspectiva, foi observado o processo de gramaticalização na atividade técnica de revisão linguística, buscando esclarecer os aspectos entre a norma e o uso do português brasileiro, conflito do revisor. É cabível de registro que a abordagem funcionalista assumida se fundamentou nos pressupostos teóricos de Hopper e nos postulados de Ataliba de Castilho sobre a gramática do português brasileiro. O artigo analisou a concepção de língua que norteia o revisor de textos. Entende-se que a reflexão deixada pela abordagem dada aos conflitos do revisor avisado do ponto de vista linguístico se presta ao interesse de pesquisadores da língua das variadas perspectivas de base funcionalista e demais interessados nos rumos do português em uso no Brasil.

Palavras-chave: Concepções de língua. Norma culta. Revisão linguística.

1. Introdução

A dissimetria entre a norma e o uso, ou seja, a discrepância entre as prescrições normativas da gramática tradicional e o uso espontâneo da língua é um dos grandes condicionantes para a aversão de alguns nativos com a língua portuguesa. Mesmo nas séries iniciais o aluno “aprende” que não conhece a língua, que não sabe usar a língua materna, que precisa monitorar-se para deixar o uso espontâneo da fala para utilizar expressões da língua, muitas vezes em desuso, se quiser ascender socialmente. O que ele não sabe é que sabe sim a língua nativa, não sabe que alguns usos perderam carga semântica inicial e foram por eles mesmos substituídos intuitivamente para atender as suas necessidades de construir sentidos, de compreender e dá-se a compreender, como dizia Marcuschi (2008). Não sabe que sabe, porque não aprendeu com seus “mentores” (pais, mestres) suas referências, e que são estrangeiros em sua própria língua, como afirmou Coseriu (1974), mas que todos têm condições de encontrar o seu espaço.

Há dez anos no combate ao preconceito linguístico, sendo contra o uso de expressões de preconceito ao vernáculo para ver, em pleno século XXI, em eventos de médio e grande porte, expositores destilarem em suas falas expressões de preconceito linguístico é, de fato, lamentável.

O aluno retirou um texto da Internet e algumas palavras não estavam de acordo com a prescrição da gramática tradicional ou da chamada norma culta, então o professor responde que está errado e que ele teria que contextualizar... A questão é: O que seria contextualizar? Não seria o caso de a professora conduzir o aluno à pesquisa em vez de mandá-lo contextualizar ou mesmo responder a forma que se coaduna à formalidade da norma culta?

“A Internet vem influenciando de forma inadequada o aluno, e o professor de português se posiciona errado porque vai aceitando!”, afirma certa profissional da língua, valendo-se de expressões como certa, correta, errada e incorreta como forma de orientação metodológica. Essa terminologia usada, marcando uma forma discursiva autoritária não estaria na contramão construção do sentido, como queria Koch (1974)? Qual o papel do professor de língua portuguesa é apontar e ensinar o que é certo e errado em língua (quando o que se pretende é a construção de sentidos) ou orientar para o aprendizado? Qual o papel do revisor de textos, ser inquisidor e varredor de desvios gramaticais? Será válido mesmo afirmar que esse comportamento dos profissionais da linguagem (e aqui estendemos dos docentes aos revisores e demais estudiosos) se coadunam com o pensamento de preservar a língua portuguesa? Preservar de quê exatamente? Da fala, já que ela se afasta da tradição escrita?

Em pleno século XXI, é inconcebível na sociedade contemporânea, marcada por mudanças recentes em tempos de tecnologias, um comportamento pautado em educação estática, baseada em valores preconcebidos em busca de respostas prontas, previsíveis que alimentam um sistema cujo intento seja fabricar cidadãos acríticos. Se quisermos formar pensadores críticos, segundo propõe Freire (1983) em sua *Educação para a Liberdade*, devemos reivindicar um currículo flexível, sensível às exigências socioeconômicas e culturais para o ensino da língua materna. A revisão linguística deve buscar o equilíbrio entre a chamada norma culta de uma língua idealizada e sua realidade, quebrando barreiras linguística em busca de um texto coeso, claro conforme os critérios de textualidade.

O objetivo desse *paper* é apresentar a situação conflitante na atua-

ção profissional do revisor de textos avisado do ponto de vista linguístico, ou seja, que conhece a dinamicidade da língua em seu funcionamento, mas precisa atender à função imposta pelo mercado de “limpar” o texto do que se convencionou como “padrão” da língua portuguesa.

Essa discussão sobre a atividade do revisor linguístico interessa tanto aos revisores quanto a todos os produtores e leitores de textos, que se interessam pelos rumos da língua portuguesa no Brasil.

2. Breve retrospectiva histórica da língua portuguesa

2.1. Português europeu e português brasileiro

Faz-se necessário se ter informações sobre a diferença existente entre as modalidades oral e escrita da língua portuguesa falada no Brasil. Para tanto, compreende-se de início a discrepância entre os usos do português europeu e brasileiro. É ilustrativo remeter à referência de Gilberto Freyre a João Cabral de Melo Neto sobre essa “língua brasileira”: “ninguém falou em português no brasileiro de sua língua”⁴³. O escritor referido pelo sociólogo de Apipucos se referia à disparidade existente entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal, cuja semelhança é mais visível na forma escrita da língua, que está mais “presa” à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Com essas palavras, assumidas por esses renomados escritores, abre-se espaço para se inferir “a existência de duas línguas: o português e o brasileiro.” (CARVALHO, 2011). Esse reconhecimento de uma “língua brasileira” pode servir de estímulo para que os profissionais da revisão linguística reflitam sobre questões pontuais de conflito possivelmente oriundas das distintas realidades sócio-histórica e cultural desses dois países (Brasil e Portugal) cuja origem e formação foram decisivas para estabelecer alguns usos.

A dissimetria entre o português de Portugal e o do Brasil é inquestionável, haja vista o distinto processo sócio-histórico e cultural de formação dos respectivos países (Cf. Seção 3). No entendimento que há uma relação de imbricação entre língua e cultura não há como se esperar uma uniformidade nos usos. O uso dos pronomes é um excelente exemplo dessa dissimetria.

⁴³ Essas palavras estão inscritas na parede externa da Fundação Joaquim Nabuco/Diretoria de Pesquisas Sociais, em Apipucos – Dois Irmãos, Recife – PE.

O paradigma pronominal e as flexões verbais do português Brasil sofreram alterações ao longo da história. Conforme registrado por renomados estudiosos da língua, a exemplo de Mattoso Câmara, Perini, Oliveira e Silva entre outros, as formas “você” e “vocês” entraram no paradigma pronominal do português brasileiro desde o século XVIII, alterando o quadro dos pronomes de nosso português. Os possessivos “seu”, “sua” e respectivos plurais tornaram-se ambíguos, podendo referir-se tanto a segunda pessoa do singular (ou plural) quanto a segunda pessoa do singular (ou plural). “Você” de pronome de tratamento passa a segunda pessoa. Também foi inserido no paradigma pronominal do português brasileiro a forma pronominal “a gente” que, gramaticalizado, incorporou-se ao novo paradigma como pronome pessoal em concorrência com os pronomes nós e eu.

Diante desse quadro revelador da dinamicidade da língua, usa-se em quase todas as regiões do Brasil para preencher a segunda pessoa do singular as formas você e tu.

O revisor deve ser consciente da relação de “imbricação” entre língua e cultura sendo, pois, pertinente considerar essa distinção nos registros dos escritores brasileiros.

Nessa perspectiva, faz-se variante brasileira em relação a Portugal, como as variantes usadas nas várias comunidades de fala do Brasil. Além do mais estará contribuindo para o incentivo a estudos variacionistas.

2.2. Língua falada e escrita

A modalidade oral da língua é uma fonte rica para identificar processos estruturantes da língua, para recordar Humboldt, que entende a língua como entidade dinâmica. Isso significa que a língua falada necessita de recursos expressivos (extralinguísticos) que lhe sirva de apoio. Já a escrita, sem apoios, requer elaboração e certo refinamento.

A partir do princípio de que a língua deve ser entendida como sociolinguística, histórica e cognitiva e que uma produção linguística deve se adequar às condições de produção no ato da comunicação. O discurso deve se acomodar às situações cotidianas das relações sociais.

Fala e escrita devem, portanto, serem analisadas no contexto sócio-histórico. Os processos que vão da fala para a escrita não encontram

necessariamente barreiras concretas, uma vez que não se podem definir quais são os liames que separam as duas modalidades da língua. Há porém características peculiares a cada uma.

A língua falada é marcada por diálogos presenciais (face a face) ou ausência (telefone), e passa pela fase do planejamento pré-verbal (processamento cognitivo) e a execução verbal (sociointeracional). Quando a questão é o domínio da gramática, tem-se a sintaxe colaborativa em que os interlocutores (interactantes).

A língua escrita é um modo de produção textual-discursivo complementar à língua falada para fins de comunicação. Pode-se ser alfabética, ideográfica ou iconográfica. A língua escrita, embora criada pós-oralidade, envolve todas as práticas sociais das comunidades gráficas.

Hoje se entende que até analfabetos são influenciados pelas chamadas “prática de letramento”, adquirindo sócio-historicamente. Vale dizer que letramento não é a escrita, como confundem os indoutos, mas há letramentos sociais que se realizam além dos meios da escola.

Cabe registrar que fala e escrita estão relacionadas às perspectivas sociais, possivelmente esse é o motivo de tantos correlatos entre a variação sociolinguística e a sociocultura.

Assim as distinções que se podem fazer levam em consideração os aspectos formais estruturais e semiológicos. Do ponto de vista conceitual não há de fato liames que as dicotomizem. Fala e escrita são formas comunicativas que, segundo Marcuschi (2008), se limitam ao uso do código.

Há três direções descritas em Ataliba de Castilho (2010), em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, para a compreensão da língua falada e escrita. A primeira, postulada por Mattoso Câmara Jr. É a que somente a língua falada tem seu próprio estatuto, e a escrita, sua transposição, a segunda direção é que ambas são manifestações autônomas da linguagem, em que, na fala, o sentido está no contexto e, na escrita, o sentido está no texto.

À filosofia interessa o texto escrito, já a linguística centra seu olhar para a linguagem oral. Isso se dá porque a fala reflete mais do que a escrita o funcionamento da linguagem, conforme diz Martelotta (2008). A terceira direção, diga-se, mais aceita atualmente, é que as línguas falada e escrita estão dispostas em um *continuum* de usos.

Há que se pontuar ainda as várias tendências que estudam as relações entre a fala e a escrita em seus aspectos formais, estruturais e semiológicos.

Iniciamos relacionando aquela que tem uma visão distorcida e equivocada que é a dicotômica que separa língua e uso, forma e conteúdo.

Outra tendência é a sociolinguística que considera a dinamicidade da língua, estudando-a como fenômeno interativo, cujo enfoque contempla os dois tipos de textos (falado e escrito) e suas respectivas funções na sociedade. No tratamento da fala e da escrita são relacionados forma, função, interação e significado.

Uma tendência muito disseminada é a perspectiva variacionista que considera fala e escrita como distintas da língua nas modalidades de uso da língua. Ente que a fala está relacionada a condições de informalidade da comunicação. Nessa perspectiva, a fala e não a escrita viabiliza o funcionamento da linguagem humana. Para finalizar, enquanto a escrita é estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a fala é considerada concreta, contextual e estruturalmente simples. Não podemos considerara fala superior à escrita porque veio primeiro e tampouco o contrário, a escrita por esta, em sua arqueologia do relacionada ao saber e ao poder (para lembrar Foucault, *Arqueologia do Poder*) como superior. Por questões ideológicas, políticas e pessoais, a modalidade escrita goza de maior prestígio social. Isso possivelmente se deve por se aproximar da chamada norma culta, numa tentativa de padronizar o uso e não revele, por exemplo, a classe social da produção textual, diretamente da fala.

2.3. Concepções conflitantes

O que de fato temem tais “eruditos”, que a variedade dessa gente, de tão disseminada, destrone a língua da Coroa? Que a variação linguística como uma característica inerente à língua, passe a gozar do mesmo prestígio da chamada padrão? Que os falantes do português do Brasil – já considerado, por alguns estudiosos, um dialeto do português de Portugal, devido a tantas e tão variadas distinções – constatem a inoperância, em termos de uso desse português a que se convencionou chamar padrão?

Isso tem levantado alguns questionamentos entre os estudiosos da língua: que padrão é esse que privilegia o uso de alguns? Se a língua segue um padrão, por que tanta dificuldade no seu uso? Essas questões nos

inquietaaram a tecer algumas suposições e traçar nossos objetivos.

2.3.1. *Língua, norma, uso*

Há muitas controvérsias conceituais a respeito do que vem a ser norma na língua. Muitos autores de variadas correntes teóricas já debateram o conceito de norma, a exemplo de Coseriu (1973, p. 95) quando diz que a norma é a realização da língua e a fala, a realização da norma. Para esse autor, a língua é o código, a norma o subcódigo e a fala a realização individual do subcódigo.

Nesse entendimento, podemos elencar os variados tipos de norma: *diatópicas* e *diastráticas*. O primeiro tipo das variantes coletivas são normas regionais, o segundo, variantes culturais, ou seja, são normas que destacam a diversidade cultural dentro de uma comunidade de fala, como por exemplo, a chamada norma culta, que segundo pesquisa do Projeto NURC, estabelece como padrão de fala nacional a fala de universitários, e norma popular, considerada a vulgar. Sabemos, entretanto, que a língua vai num *continuum* do menos formal ao mais formal, como dizia o linguista Gomes de Matos⁴⁴, além de comportar as variedades sociolinguísticas. Há quem se refira à norma culta, como a norma de prestígio, nesse caso, vale questionar: o que vem a ser norma de mais prestígio? Qual o porquê desse prestígio? Para responder a tais questionamentos, vejamos o texto a seguir: “O português falado por classes mais favorecidas tem sua variedade prestigiada em detrimento de outras” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 36). Segundo a autora, a norma de prestígio é a norma falada pela elite.

Quando Coseriu (1973, p. 90) afirma que a norma é “como se diz” algo e não “como se deve dizer”, entendemos que o autor conceitua de *norma* o usual entre os falantes de uma língua, mas quando ele usa a locução verbal “deve dizer”, então ele sinaliza para uma possibilidade de um uso que seria mais acertado para a língua. Infeliz na sua colocação sobre o uso, o autor abre espaço para instauração do de preconceito linguístico (Cf. Seção 3). Afinal, o que é certo e errado em língua? Antes de passarmos à discussão, no próximo tópico, sobre as noções de erro, des-

⁴⁴ *In pers com* Gomes de Matos, durante o curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, em 2004. O Professor Gomes de Matos é pioneiro nos estudos linguísticos no Brasil. Professor-Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco.

vio e variação, vale recordar a metáfora do *iceberg*, segundo a qual podemos dizer que a gramática normativa busca descrever uma pequena porção visível da língua que alguns chamam de norma culta. Obviamente que não se pode desmerecer essa tentativa de descrição, mas devemos estar conscientes de que se trata de uma descrição parcial, não podendo assumir, não podendo ser aplicada para o resto da língua, pois o restante do *iceberg* está submerso, ou seja, as demais maneiras de dizer o mundo vão depender do uso, nem sempre essa compreensão é percebida na superficialidade de regras e normas. Somente à medida que o usuário mergulha, ele vai descobrindo outras significações, outros usos. A pragmática determinará as normas, as quais estarão sempre a depender da língua em uso. Todo o problema das normas serem aplicadas a partir da ponta do iceberg reside na aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico (BAGNO, 1999).

Há uma errônea visão que considera para cada evento que a língua oferece uma forma única de falar “corretamente” e outras formas “erradas”, ou seja, as outras variantes são qualificadas como “erros”. O que ocorre é que a língua oferece diversas formas de falar, e, em estudo diacrônico, percebemos que o oral guia a forma escrita que pode se tornar obsoleta, com o tempo. A escrita não muda a forma da fala, mas a fala, por sua vez, orienta a escrita.

2.3.1.1. Concepções de língua

Para tratar das discussões em torno do que vem a ser norma, é preciso compreender que os vários conceitos se coadunam às diversas concepções de língua. Se a concepção de língua é de código simplesmente, a norma pode ser, como classifica Faraco (2008):

Um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard (FARACO, 2008, p. 92).

A concepção de língua como prática social, cujo propósito é a interação entre os usuários, coaduna-se com o conceito empírico de norma envolve a sua heterogeneidade. Segundo o supracitado autor, uma língua se constitui de variedades, não podendo portanto ser tomada como um como e política. É preciso desconstruir o mito da unidade linguística, uma vez que compreendemos ser uma entidade cultural.

As regras prescritas nas gramáticas e ditadas pelos docentes nas

escolas e pelos revisores de textos tradicionais, os quais se consideram os conhecedores da língua são muitas vezes obsoletas e em desuso. Tais regras em vez de assegurarem a chamada norma culta formam, na visão de Faraco (2008) a norma “curta”, possivelmente assim denominada pelo fato de ter vida curta, ou seja, antes da obsolescência. Essa chamada norma culta frequentemente associada à norma padrão é, nas palavras desse autor, um impedimento à compreensão da forma vernácula culta. Na abordagem histórica feita por esse autor a norma padrão fora assim designada para unificar os dialetos regionais europeus a uma única língua (padrão) que serviria como instrumento político linguístico.

Essa necessidade política de padronizar a língua gera a confusão terminológica que suscita a palavra norma, a qual em vez de *normalidade* fez-se opção por *normatividade*, surgindo a nomenclatura gramática normativa.

Um revisor avisado, do ponto de vista linguística, fará, após a leitura atenta ou durante ela, a normalização do texto e não a normatização purista que não liberta o texto das amarras da tradição gramatical, com regras obsoletas que há muito se afastaram das regras de uso.

O Brasil foi liberto politicamente de Portugal, mas não linguisticamente. Assim os gramáticos elencaram um conjunto de fenômenos e apresentaram como cultos, numa possível tentativa de concretizar o impossível: uniformizar fala e escrita. A primeira gramática foi criada por Dionísio Trácio, com o intuito de abstrair o usual da língua. O conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores (FARACO, 2008, p. 88). A Academia cria o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP) e uma gramática, numa tentativa improdutiva de “aprisionar” a língua, a qual no uso se modifica.

A gramática normativa (e a prescritiva) elenca regras as quais são impostas como condutoras da forma “correta apropriada e bela” de se expressar, como diz Bortoni-Ricardo (2005) não acompanhando, por conseguinte, as inovações da língua, refletidas nas variações linguísticas em progresso. Há fatos da língua que são ponto de conflito entre os profissionais elaboradores dos instrumentos normativos (gramáticos e lexicógrafos), e que chegam às mãos dos revisores. Os inquisidores puristas logo aplicam as regras da língua idealizada, O revisor avisado, porém, vai buscar o equilíbrio “entre a norma e o uso”.

É preciso pensar numa gramática que leve à reflexão sobre a estrutura da língua e seu funcionamento na sociedade que se preste a subsi-

diar o usuário e não deter sua criatividade produtora. Para tanto, há que se considerar a perspectiva semântica e pragmática nos textos, ou seja, é preciso subordinar à gramática à fala e à escrita e não o contrário. Segundo Faraco (2008), estuda-se a norma para o domínio da forma, em situações monitoradas de fala e de escrita, como é o caso da atividade de revisão de textos.

2.3.2. Erro, desvio, variação

Em pleno século XXI, com tantos avanços dos estudos linguísticos e sociolinguísticos, ainda encontram-se estudiosos da língua que se dedicam a atividades de corrigir os “erros de português” cometidos pelos usuários em uso espontâneo da língua.

Um dos autores mais debatidos entre os linguistas, pela veemência com que vem tratando o que considera uso errado da língua portuguesa, entre os falantes do português do Brasil, é Pasquale Cipro Neto, cujo programa “Nossa Língua Portuguesa” lhe rendera muitas honrarias. O professor Pasquale é criticado como “purista da língua” e por se considerar “único conhecedor” das normas que regem o português. Segundo Bagno (1999), a língua portuguesa parece ser uma flor que nasceu no jardim de Pasquale e somente ele é quem sabe como regá-la.

Quando se fala de “certo” e “errado” em língua, observa-se uma ingenuidade em relação à língua. Afinal, qual o certo e o errado quando se está em jogo a construção de sentidos? As discussões entre gramáticos e linguistas sobre a noção de erro já vem contando algum tempo, fazendo-se necessário a compreensão da noção de “desvio” e de “variação”. Esses termos se confundem entre os usuários da língua, por isso torna-se relevante esclarecê-los.

O parâmetro para considerarmos certo uso como erro, desvio ou variação é o que consideramos como norma culta. Tomando por base as pesquisas do NURC, é considerada como norma culta, a fala espontânea de universitários, o que não significa seguir aos rigores da gramática prescritiva, a chamada norma padrão, estabelecida pelos gramáticos. Nessa perspectiva, chamamos de desvio, aquele uso que se afasta do uso da norma culta, nesse caso, há que se considerar como desvio da norma culta os usos de falantes da zona rural, que se afastam da norma linguística urbana.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a sociedade valoriza o

uso da chamada norma culta, tanto o erudito quanto o trabalhador braçal “todos admiram o “falar bem” dos que se comunicam mediante a variedade de prestígio do português, cujas normas estão prescritas na gramática.

É interessante constatar que, nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros de natureza ética, moral e estética (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 13).

Segundo a sociolinguista acima referenciada, para a sociedade, em geral, é mais fácil aceitar a diversidade de valores éticos, morais e estéticos do que a diversidade de usos linguísticos. Para Bordoni-Ricardo (2005, p. 14), tais valores culturais, em relação ao uso da norma prestigiada, ou seja, o prestígio relacionado ao português-padrão pode ser questionado, desmistificado, apontado como influência das desigualdades sociais, mas não pode ser negado, pois o comportamento em relação à língua “é um indicador da estratificação Social” (*Idem, ibidem*).

Os variacionistas, por sua vez, vão de encontro à chamada norma culta, pois entendem que a língua não pode ser estudada sem considerar os usos não somente regionais, mas os diversos usos que se afastam da gramática prescritiva. Eles questionam a terminologia padrão, pois, segundo entendem, padrão mesmo é o uso flexível com que os usuários, na espontaneidade da fala, se comunicam. Uma característica inegável da língua é sua mobilidade; é seu caráter flexível. Há que se considerar, portanto, a variação linguística como inerente aos estudos linguísticos. Nessa perspectiva, a verdadeira norma seguida é a variação e a mudança, pois quando duas formas sobrevivem em tempo síncrono, dizemos que está em variação, quando ao longo do tempo uma das formas desaparece, sobrevivendo apenas uma das formas, entendemos que houve mudança.

3. A revisão linguística

Para a atividade de revisão linguística, consideramos pertinente a compreensão da ciência da linguagem. O avanço da ciência da linguagem se configura quando passa a sistematizar o conhecimento teórico-gramatical a partir do uso oral da língua na espontaneidade da fala, não se prendendo unicamente tradição escrita. As gramáticas do português brasileiro tanto de Perini (2010) quanto de Castilho (2012) são exemplos desse avanço. O que consideramos avanço refere-se às abordagens respaldadas nas teorias linguísticas que estão sendo acompanhada pelos do-

centes da língua portuguesa.

Fora do âmbito da linguística a concepção de revisão de textos se limita à tradição gramatical, entretanto levando em consideração o fazer científico, há que se considerar sua multiplicidade. Segundo Pétiillon e Garnier (2006), a atividade de revisão de texto é entendida pelo viés da Psicologia cognitiva, pela didática e pela linguística.

Corroboramos a ideia de revisão como uma das etapas da produção de textos (processamento de ideias, tradução, revisão e monitoramento), pois o desvio é também parte da linguagem. Cabe ao revisor verificar possíveis desvios de convenções da escrita, falta de clareza, ininteligibilidade entre outros casos. O uso oral ou escrito, ou seja, as modalidades da língua levam à compreensão que não há como atender a todas as disposições da tradição gramatical, como afirma Bagno (2004) não há como não distanciar das regras gramaticais, nem mesmo os textos clássicos.

Cabe informar, antes de passar às especificações sobre os profissionais que lidam com o texto e muitas vezes se confundem as suas ações (editor, parecerista e revisor), sobre alguns equívocos quanto à ciência da linguagem. Há um equivocado entendimento de que a linguística é permissiva e a gramática tradicional rigorosa. Não há “permissividade” não linguística, mas sim uma preocupação descritiva dos fatos da língua e não prescritiva, uma vez que a compreensão da língua como dinâmica e variável é a realidade de qualquer língua natural.

3.1. Editor, parecerista e revisor: cada um no seu quadrado

Cabe ao revisor o profissional que tem o papel de corrigir dos textos os desvios da chamada norma culta e as variações linguísticas, alvo de preconceito nos textos científicos. Nesse papel, seria possível incluir correções de conteúdos equivocados? O revisor pode dar parecer positivo ou negativo ao texto? Teria o revisor autorização para alterar o texto do autor, caso considere uma melhor disposição das ideias?

É comum algumas confusões no que respeita aos papéis do revisor, do parecerista e do editor. O parecerista vai se ocupar do conteúdo, o que não o impede de fazer recomendações formais; o revisor linguístico, por sua vez, já deve receber o texto previamente aprovado para a publicação, não lhe cabendo o papel de rejeitar o texto previamente aprovado. Já revisor técnico, com o domínio do conteúdo, ou seja, da área e da linha de pesquisa a que pertence o texto a ser publicado (livro, revista

etc.), pode ser confundido com o parecerista, afinal tem o poder de dar um parecer favorável ou não ao texto. No caso do revisor de revista (magazines), cabe-lhe aceitar ou recusar um artigo para a publicação, pois segundo Correa Júnior (2009), tem a missão de selecionar os artigos mais relevantes para a publicação, nesse caso dá-se a confusão de papéis, revisor técnico e parecerista. No caso do revisor linguístico de livros e revistas (textos científicos), em um lugar como Diretoria de Pesquisas Sociais, da Fundaj, por exemplo, como é o nosso caso, não lhe cabe o papel de decidir pela aceitação ou rejeição de uma possível publicação, papel esse exercido pelos pareceristas da comissão de publicação ou, se for o caso, um parecerista *ad hoc*. Tem, contudo, a responsabilidade de informar ao editor os problemas graves que passaram despercebidos pelo parecerista. Caberá, nesse caso, ao editor impedir a publicação ou devolver ao autor repassando as recomendações do revisor linguístico, para que seja posteriormente representado.

Como revisora técnica de textos, numa instituição de pesquisa, em que se trabalha com a chamada norma culta, chega as nossas mãos um riquíssimo material representativo do português do Brasil. São textos de doutores e pós-doutores, em sua maioria, todos aprovados para publicação, necessitando tão-somente da revisão técnica. O olhar de um revisor avisado, ou seja, com formação em linguística, pode facilmente perceber como funciona a língua neste país. Nesse entendimento, é cabível de registro a pertinência de uma análise do funcionamento da “gramática brasileira”, na modalidade escrita, mediante a qual se poderá identificar a dinamicidade da língua. Vale dizer ainda, que essa atividade diária que realizamos há mais de 16 anos nos credencia a desenvolver discutir os processos criativos do português do Brasil e o processo de gramaticalização, discorrendo sobre as implicações para o trabalho do revisor.

3.2. Relato de experiência (produção e avaliação de textos)

Minha experiência como produtora de textos data de vários anos, porém como avaliadora de textos, desde que abracei o magistério em 1994, quando lecionava português (gramática, redação e literatura) na rede estadual de Ensino. Essa época, já atuava como revisora linguística na Editora Massagana da Fundação Joaquim Nabuco, contudo, em que pese a familiaridade com as prescrições da gramática normativa, sempre me incomodou a ideia de ensinar regras obsoletas com frases e orações descontextualizadas, com exemplos distantes do uso. Sempre quis aproximá-

los da realidade do aluno. Em 2004, iniciei minha especialização em linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa, na UFPE, passando então por um período de “conflito” entre a norma e o uso, mas logo adquirindo um novo olhar sobre língua. Hoje passei da fase do conflito, reconhecendo que não sou nenhuma “caçadora de erros”, como se consideram muitos revisores, como revisora técnica e linguisticamente avisada, procuro compreender o que antes considerava erro crasso como simples desvios das convenções da escrita formal (uso inadequado de letras, acentos e hifens) e desvios gramaticais (pontuação, concordância, regência etc.), comuns entre os usuários do português brasileiro, muitos dos quais aceitáveis pelos falantes com elevado grau de letramento. Não, não me choco mais com tais desvios, sobretudo aqueles conflitantes entre os nossos melhores gramáticos, nossos melhores instrumentos normativos. Como exemplo desses casos, temos a regência do verbo assistir, no sentido de ver, presenciar, que o falante não sente mais a necessidade da preposição, prescrito como transitivo indireto pela gramática normativa. Chamamos a esses casos de conflito, os casos de variação progressiva, ou seja, usos que estão prestes à mudança na língua.

Há quatro anos ministro aulas de sociolinguística e, livre das amarras da tradição, passei a compreender a realidade heterogênea da língua e a aceitar os usos variáveis. A minha experiência com a norma, somente veio a solidificar o que venho defendendo em minhas aulas, que a dissimetria entre a norma padrão e o uso natural constitui-se nos maiores entraves para a compreensão da língua.

Há os que se pautam por uma visão mecanicista da língua bem como aqueles aceitam a questão da heterogênea da língua (com suas irregularidades e desvios do sistema), ou seja, os que buscam a formalização de seu objeto e os que entendem ser o próprio objeto um fenômeno heterogêneo. Ambas as perspectivas atendem a diferentes momentos de análise da linguagem. Essa última concepção da linguística contempla as situações reais de uso, que sempre me atraíram ao longo de minhas práticas de ensino em sala de aula.

4. O conflito do revisor

A revisão de texto é uma atividade muitas vezes entendida à parte da ciência da linguagem, sendo considerada correção de texto. Ao considerarmos suas várias concepções estaremos com as construídas pela tradição gramatical.

Corroboramos Hopper quando diz que não há uma gramática, mas uma gramaticalização, pois as necessidades dos usuários vão se consolidando e sendo incorporada à gramática da língua. Em busca de consolidar as regras do “uso correto” da língua, concebe-se a gramática como um sistema constituído de subsistemas: fonologia, morfologia e sintaxe. Nessa perspectiva, define-se gramaticalização:

Um conjunto de processos por que passa uma palavra, durante as [sic] quais (i) ela ganha novas propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas; (ii) transforma-se numa forma presa (iii) e pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização externa (CASTILHO, 2010, p. 138).

As mudanças da língua ocorrem em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático e semântico). Tais mudanças não ocorrem da noite para o dia, são longos processos até sua acomodação nas gramáticas, daí o conflito dos revisores linguísticos, pois devem estar atentos aos casos de variação progressiva a exemplo do uso de “através”, tanto para o sentido de atravessar de um lado para outro como nos demais casos; enquanto para demarcar “na qualidade de” e não somente como conjunção adverbial de temporalidade. Se um texto chega às mãos do revisor com tais casos, ele deve usar o bom senso e, em acordo com sua chefia, não varrer do texto expressões utilizadas pelo autor como naturais e em uso pelos falantes da chamada norma culta. Outros casos como o onde, o qual em vez de referir a lugar, serve de “coringa” dos termos relacionais, servindo para substituir outros pronomes relativos (que, o qual, cujo, em que) colocam o revisor em conflito, pois se coloca no ponto de decisão entre a norma padrão e o uso. O revisor avisado entra em conflito por sentir necessidade de ser flexível quando ao uso natural da língua, mas ao mesmo tempo sabe que seu posicionamento é esperado pelos leitores e observado pela chefia. Em nosso entendimento ele deve trabalhar em parceria com o editor e o autor do texto, compreendendo o que este último quis passar ao leitor e convencendo aquele a aceitar os casos que estão em variação progressiva na língua.

5. Algumas conclusões

Esta breve reflexão sobre as inquietações do revisor deixou abertura para outras reflexões mais profundas sobre os rumos dos estudos do uso da língua portuguesa. O que apresentamos nessas considerações finais são apenas algumas conclusões a que chegamos sobre o conflito por que passa o revisor durante o processo vivenciado entre a norma e o uso

que pontuaremos a seguir.

O revisor linguístico, ou seja, o revisor avisado do ponto de vista linguístico, deve ser conhecedor dos casos conflitantes na língua os quais colocam não asseguram a unanimidade entre os profissionais da linguagem que trabalham com os instrumentos orientadores dos estudos da língua.

O revisor deve conhecer os desvios de convenção da escrita (que são os que estão relacionados ao uso inadequado de letras, acentos gráficos e hífen) e os gramaticais, atuando nos problemas de construção dos períodos, nos problemas de concordância verbal e nominal, de regência verbal e nominal (atentando para os casos de variação progressiva, os quais já não sofrem preconceitos dos usuários da chamada norma culta), pontuação (sobretudo nos casos em que suscitam problemas de compreensão pelo leitor). Não cabe ao revisor, contudo, intervir na excelência do texto e escolha de registro pelo autor, pois não deve “melhorar” o texto do autor, rebuscando as palavras e expressões. Não se trata de ser um profissional imparcial, uma vez que pode sugerir alterações e mudanças ao para “aperfeiçoar-lhe” o texto se assim o consentir o autor, mas o que o revisor não pode ser é um autor frustrado que deseje se realizar no texto alheio. Há que ter respeito pelo texto do outro ainda que o tal não apresente perfeito domínio da modalidade escrita formal da língua e versatilidade nos registros.

Revisar um texto não é julgar e condenar certos registros, mas remover os truncamentos, verificado se reproduz as ideias do autor (por isso é um trabalho de parceria com o autor e não de avaliação e julgamento) com clareza e precisão, de maneira que o resultado alcance o leitor. Há que se considerar, contudo, que o revisor não é o responsável pelo conteúdo do texto, em termos de não se responsabilizar pelos valores expressos pelo autor.

As abordagens nos mostraram que o revisor, antes de tudo, deve ser um profissional compromissado com a clareza do texto, além de estar se consciente do “bom uso” da língua materna, para isso deve estar aberto às novidades da língua. Sua postura em se curvar diante da chamada norma culta, consciente que é da variação linguística. Se, porém, assumir uma postura purista da língua, por algum tipo de preconceito ou por não ter autonomia científica em sua relação à chefia, é possível que não esteja contribuindo com os avanços linguísticos em processo de variação e mudança, em prol de uma compreensão satisfatória da língua, pois o leitor

não teria oportunidade para criar e recriar seus textos, se não tiver aberto a novas formas de uso e logo se tornando um assassino da língua interesse pelo estudo da língua, cujo uso nega que a língua segue um padrão.

Ficou esclarecido que o perfil do revisor desavisado: 1. Sem formação relacionada à variação linguística. 2. Apto a utilizar a gramática normativa sem levar em consideração o uso. 3. Pautando-se pelo “certo” e o “errado,” vai *julgar as formas de uso* e condenar aquelas que se desviarem da norma prescrita nessa gramática. 4. Conteúdo engessado.

Diante dessas colocações, ratifica-se a pertinência desse profissional da linguagem, o revisor de textos ou revisor linguístico, na produção de conhecimento, ressaltar também sua relevância na disseminação desse conhecimento, uma vez que prima por tornar o texto inteligível conforme o seu respectivo público-alvo. Ficou evidente que a concepção de língua como prática social assumida pelo revisor em sua formação e durante sua experiência é fator determinante, para a busca do equilíbrio entre a norma e o uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nada na língua é por acaso*. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística; educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CARVALHO, Solange. Preconceito linguístico e sua repercussão a vida social do aluno. In: *Webartigos*, 2011. Disponível em:

<http://www.webartigos.com/artigos/o-preconceito-linguistico-e-sua-repercussao-na-vida-social-do-aluno/62683>>. Acesso em: 3-04-2012.

_____. A compreensão da língua a partir do fenômeno da variação. IV SEF – IV Simpósio de Estudos Filológicos. *Anais...* Salvador: Ucsal, 2009.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. João Pessoa: Parábola, 2004.

PÉTILLON, Sabine; GANIER, Franck. L'étude de la revision de texte: de la mono- à la pluridisciplinarité. *Langage*, Paris, n. 164, p. 3-9, abril 2006. Disponível em:

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726_2006_num_40_164_2668>. Acesso em: 31-03-2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade da retextualização*. São Paulo: Corter, 2001.

**ENTRE SERTÕES:
DIÁLOGOS ENTRE EUCLIDES DA CUNHA E COELHO NETO
EM FACE DA LITERATURA REGIONALISTA**

Luis Fernando Ribeiro Almeida (FAMA)
fernandoalmeida15@yahoo.com.br

RESUMO

Observando os temas tomados como inspiração para a construção literária ao longo da história cultural do Brasil, constata-se que uma vertente muito profícua para os escritores é a chamada literatura regionalista, compreendida como a vertente literária que trata de assuntos peculiares de determinada região do território nacional, ressaltando as características do ambiente e da população local; corrente essa muito valorizada durante o Romantismo e Pré-Modernismo e a Geração de 1930. Neste tocante, tem-se a contribuição de Euclides da Cunha e Coelho Neto que buscaram ambiente de sua construção literária no Nordeste. O primeiro nos legou *Os Sertões* como o retrato dos momentos finais da Guerra de Canudos, destacando a figura do homem e da terra do interior baiano. Já o segundo, maranhense, em sua obra *Sertão*, traça um esboço do homem sertanejo com sua cultura e hábitos. Compartilhando dessas informações, buscou-se fazer uma análise comparativa entre as obras desses autores para estabelecer pontos de semelhança entre os textos em relação à corrente regionalista de dois momentos distintos da literatura brasileira. Ao longo do estudo foi possível observar certa correspondência entre as duas obras, a saber: a tentativa de caracterizar o sertanejo, seus costumes e cultura, bem como a paisagem local em vista de construir um arquétipo do homem dos “confins” do Brasil. Como fundamentação teórica, pausamos em Bosi (2006) e em Jobim (1987).

Palavras-chave:

Sertões. Euclides da Cunha. Coelho Neto. Literatura regionalista. História literária.

1. Introdução

A temática do sertão é uma constante na história da literatura brasileira, sendo mais ou menos desenvolvida em cada escola literária, do Quinhentismo ao Pós-Modernismo. Isto porque o misto de curiosidade que circunda a palavra “sertão” e seus inúmeros sentidos que dele depreendem foi e é um campo fértil de criação, claro que em cada momento da história esse espaço teve maior ou menor repercussão a já vista que em alguns momentos foi apenas pano de fundo para a narrativa, como no caso da escrita romântica, já é outros momentos constituiu-se como elemento principal do texto, personificando-se, o que pode ser comprovado com os romances da geração de 1930.

Buscando correntes teóricas que pudessem trazer luz ao uso desse

tema na literatura, foi possível chegar a uma corrente também muito profícua nos estudos literários, a chamada literatura regionalista, esta que detém muitos sentidos, parece trazer em seus estudos um olhar para o espaço do sertão. Muitos autores dedicaram-se ao estudos de textos de caráter regionalista e até dedicaram capítulos exclusivos em obras para o tratamento do tema, a saber Afrânio Coutinho em sua *Introdução à Literatura no Brasil*, e Alfredo Bosi em sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, esses dois autores nos legaram esclarecedores estudos que revelam o gosto dos escritores brasileiros para focalizarem o peculiar de uma dada localidade do país.

Isto posto, o próximo passo foi buscar, em dois momentos distintos do fazer literário no Brasil, autores que utilizaram o espaço do sertão como elemento alicerçante de suas criações. Daí aparecem as obras *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e *Sertão*, de Coelho Neto, obras de dois expoentes das letras nacionais e que buscaram nesse substantivo masculino não só o título de suas respectivas obras, mas também espaço de suas narrativas. Separam-se por cinco anos as duas obras em questão, a de Coelho Neto no final do século XIX e a de Euclides nos primeiros anos do século XX, os anos parecem pouco, mas, nesse ínterim, a literatura brasileira passava por profundas transformações.

Baseado nessas informações, este estudo buscou verificar até que ponto essas duas obras se aproximam como também se distanciam, tanto em relação à escola literária em que estão enquadradas, à linguagem empreendida pelo autor, bem como o trato com os personagens e discursos latentes na trama narrativa, além de este representar também um esforço de construir um paradigma entre as respectivas obras que possa servir de base para futuros trabalhos que se busquem investigar a produção literária do final do século XIX e início do século XX e seus principais temas trabalhados, especialmente o “sertão”, como espaço de construção do enredo.

Para a construção teórica deste, além da leitura e análise das obras *Os Sertões* e *Sertão* de Euclides da Cunha e Coelho Neto, respectivamente, também se recorreu a autores como Coutinho (2001), Bosi (2006), Jobim (1987), Moisés (2001) e outros que dessem luz ao tema em estudo.

2. O “sertão” como espaço literário

“Sertão”, esse substantivo masculino de pujante sonoridade e de

múltiplos sentidos sempre despertou a curiosidade de pessoas comuns, bem como de escritores. Qual poderia ser a razão desse fascínio? Uma possível explicação poderia repousar no sentido de que a palavra pespon-ta um certo ambiente hostil e longe, este último não só na questão espacial, mas também no sentido de lugar longe do progresso da sociedade. Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (CUNHA, 1986, p. 718), sertão pode ser compreendido como “região agreste distante das povoações ou das terras cultivadas”.

Essa primeira tentativa de compreendê-lo prontamente já revela alguns problemas e/ou preconceitos, a de uma região longe e pobre. Essa situação não está muito longe dos dias de hoje. Sim. De fato, sertão agrega essas caracterizações, tanto que já no século XVI, em pleno Classicismo, Camões, em *Os Lusíadas*, no canto X, estrofe 134, nos quatro últimos versos faz menção a esse lugar:

A gente do sertão que as terras anda,
Um rio diz que tem miraculoso,
Que, por onde ele só, sem outro, vai.
Converte em pedra o pau que nele cai.

É possível perceber nesses versos que Camões utilizasse da palavra sertão no sentido bem próximo do já descrito por Antônio Geraldo da Cunha. O sentido dado por Camões à expressão “a gente do sertão”, por meio da voz narrativa de um navegador, chama a atenção para um dado espaço, em terra, em que também transcorrem aventuras, pressupostas, no poema, nos testemunhos cantados como sabidos, vividos por grupos que se aventuram por terra e por um dado espaço, um certo lugar, o sertão. Com isso é possível constatar a caracterização dada à palavra, isso já no século XVI. Portanto, o uso recorrente desse termo na literatura não é novo. Pelo contrário só foi sendo aperfeiçoado a tal ponto de culminar com as brilhantes produções dos escritores da geração de 1930. Obras do porte de *O Quinze*, de Rachel de Queirós, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, são um bom exemplo.

Pode-se atrever a dizer que o termo chegou ao Brasil pelas mãos de Pero Vaz de Caminha, este talvez não se desse conta que a terra que outrora descrevera ao rei de Portugal seria terra fértil, não só para a plantação, mas também como profícuo espaço de criação literária. Assim, Caminha usou o termo para descrever a terra que os portugueses encontraram em 1500, “de pomta a pomta he toda a praya Parma mujto chaã e mujto fremosa pelo sartaão nos pareceu do mar mujto grande” (VICENTINI, 1998, p. 45). Pode-se dizer que foi assim que o termo chegou ao

Brasil, servindo como caracterização de algo distante, longe, agreste, remoto. Aportado em 1500 pelas mãos de Pero Vaz de Caminha, as vicissitudes da palavra “sertão” percorreram séculos de uso nas diversas escolas literárias brasileiras, de início um lugar fora, exterior à vida do escritor, como se vê na feliz colocação “o sertão é outro lugar, ou lugar do outro”.

“Fala-se dele, mas ele está sempre longe da enunciação, a qual se ampara num dêitico adverbial para melhor caracterizá-lo: esse, lá, ali, acolá...” (VICENTINI, 1998, p. 45). De fato, com exceção dos romances de 1930, o sertão é visto, de certa maneira, como um outro lugar, lugar este que não caracteriza por vezes o mundo real, mas sim como um emaranhado de tipos e costumes humanos. Mas esses altos e baixos do uso do termo não diminuem seu vasto uso.

Para Marchezan:

O conceito de sertão, tanto o literal como o literário – este, representando um pensamento ficcionalizado –, ambos, enfim, nasceram da idealização com o não idêntico, da apreensão da diferença entre o espaço organizado, projetado, construído – situado nas cercanias do litoral, urbano – e o não construído, natural – entendido como um espaço de campos e matos [...] A palavra sertão fez-se, assim, uma possibilidade de leitura do mundo a partir do universo e espaço rurais; suscitou estados de ânimo e, no interior de uma forma literária, mostrou-se diferente, encantou leitores e ultrapassou indiferenças.

3. Pressupostos do “regionalismo” na literatura brasileira

O apego pelo regional na literatura brasileira é um espaço profícuo de criações, o olhar voltado para o interior do Brasil se fez e ainda se faz atual, na medida em que revela para a sociedade espaços e tipos humanos que por vezes são discriminados, mas que carregam um cultura e um saber particular, este por sinal que torna o Brasil diverso social e culturalmente. Para Coutinho (2001, p. 201):

Desde o Romantismo, com a valorização do “genius loci”, um fato da maior significação foi a crescente importância do Brasil regional. As influências geográficas, econômicas, folclóricas, tradicionais, que deixaram traços marcantes e características distintivas na vida, costumes, temperamento, linguagem expressões artísticas, maneiras de ser e sentir, agir e trabalhar, fizeram-se perceber na vida intelectual brasileira desde que a consciência nacional brotou para a independência política e cultural.

Coutinho foi muito feliz ao referir-se ao Romantismo como o momento em que o regionalismo de fato encontrou seu caminho na literatura brasileira. Realmente, nesse período, verifica-se um número consi-

derável de obras que mostram o Brasil do interior, longe do litoral, um país notadamente rural em todos seus aspectos. Nessa primeira leva de escritores do período romântico, podem ser citados José de Alencar, com *O Gaúcho*; Franklin Távora, com *O Cabeleira*; e Taunay, com *Inocência*. Esses escritores, seguindo os padrões estéticos da época, buscaram caracterizar espaços interioranos, porém idealizados, nos moldes românticos; mas o gosto pelo local, retratando o sul, nordeste e centro-oeste do país respectivamente. Em relação ao apego a essa vertente da literatura brasileira, Coutinho (2001, p. 204) continua:

De norte a sul do país, escritores aparecem procurando captar em prosa, com a máxima veracidade, os temas, os costumes, os tipos, a linguagem, das várias regiões de que, geograficamente, se compõe o país. Cria-se, inclusive, um tipo de herói – o herói regional – de estatura quase épica em seus aspectos de super-homem, em luta contra um destino fatal, traçado pelas forças superiores do ambiente.

Dentro da chamada literatura regionalista, é inegável a tomada do sertão, como já foi mencionado no tópico anterior, como espaço da narrativa, nesse sentido em muitos casos o sertão está no regional, porém nem todo regional toma o sertão como tema. Nesse aspecto, Vicentini (1998, p. 41) esclarece: “A temática do sertão na literatura brasileira determina uma espécie de corrente literária intitulada literatura sertanista ou literatura sertaneja, situada dentro da corrente maior da literatura regionalista [...]”

4. Diálogos entre Euclides da Cunha e Coelho Neto

4.1. Euclides da Cunha, o Pré-Modernismo e *Os Sertões*

Durante o final do século XIX e início do século XX, o Brasil presenciava transformações, tanto a nível sociopolítico quanto no campo literário. No que concerne à literatura, a partir de 1902, com a publicação de *Os Sertões* de Euclides da Cunha, as letras nacionais entravam em um momento de transição temática e formal. De acordo com Jobim e Souza (1987, p. 217):

O período da literatura brasileira que se situa entre o apogeu dos estilos da segunda metade do século XX – Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo – e o surgimento do Modernismo, isto é, esquematicamente entre 1900 e 1922, se caracteriza pela coexistência de diversas orientações estilísticas distintas. Por outro lado, caracteriza este período o fato de nele ocorrerem certas experiências literárias da revolução modernista.

Essa situação – retratando os problemas sociais brasileiros – co-

meça a mudar com o romper do século XX, em que transformações na sociedade insurgem e revolucionam as relações sociais e de mercado. “Politicamente, vivia-se o período de estabilização do regime republicano e a chamada *política do café com leite*, com a hegemonia de dois estados da federação: São Paulo [...], e Minas Gerais [...]” (CEREJA, MAGALHÃES, 2003, p. 348).

Em meio a essas transformações, insurge então uma nova forma de fazer literário diretamente ligado ao momento histórico da época. Esse momento em que diversas tendências artísticas coabitam – características do Realismo e do Simbolismo – ou seja, um período sincrético, passou a denominar-se Pré-Modernismo. Ainda segundo Jobim e Souza (1987, p. 217), o momento do Pré-Modernismo pode ser interpretado da seguinte forma:

A primeira característica deste período por nós mencionada – coexistência de diversas orientações estilísticas distintas – lhe valeu a designação de período sincrético ou eclético (sincretismo e ecletismo significam “mistura”, “coabitação ou harmonização de elementos heterogêneos”); a segunda – experiências literárias preparatórias da revolução modernista [...].

Esse movimento Pré-Modernista é considerado um momento importante para a literatura nacional, pois foi nessa época que os ideais apregoados a partir da semana de 1922 foram gestados. Entre as principais características desse movimento pode-se destacar: ruptura com o passado, denúncia da realidade, regionalismo e tipos humanos marginalizados. Durante esse período têm-se a importante contribuição de autores como Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato, Graça Aranha e Augusto dos Anjos. Em relação a Euclides da Cunha, é necessário que se ressalte a sua importância para esse movimento literário, uma vez que sua obra-prima, *Os Sertões*, de 1902 é considerada o marco desse estilo de época.

Em *Os Sertões*, o autor amalgama o que os seus antecessores buscaram descrever pela corrente regionalista, quer seja na idealização romântica ou na tipificação humana dos realistas. Euclides, agora, talha o homem desnudo de caracterizações excessivas e idealizadas, e o pano de fundo é a natureza, tal qual ela se apresenta: árida, angustiante, sufocante. Na visão do autor, o sertão e o sertanejo podem ser assim entendidos:

A entrada do sertão:

Está sobre um socalco do maciço continental, ao norte. Demarca-o de uma banda, abrangendo dois quadrantes, em semicírculo, o rio de São Francisco; e de outra, encurvando também para sudeste, em uma normal à direção

primitiva, o curso flexuoso do Itapecuru-açu. (CUNHA, 2006, p. 36)

O sertanejo:

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neustastênicos do litoral [...] É desgraçoso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo reflete nos aspectos a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. (CUNHA, 2006, p. 146)

Euclides é considerado um dos nossos maiores expoentes da literatura do início do século XX. Expoente, porque, através de seus escritos, congregava o olhar sociológico, detalhista dos aspectos sociais e da formação da nação brasileira; jornalístico, sempre atento a denunciar os problemas sociais, como já o fizera em Canudos e, por fim, o olhar literato, do homem das letras que zelava pelo puritanismo da linguagem.

Todas essas características fazem de Euclides da Cunha um dos fundadores do Pré-Modernismo brasileiro, alicerçando as bases para a literatura regional engajada da segunda geração modernista e dos romancistas da década de 1930. A esse respeito, Erthal (2009, p. 14-15), salienta:

Foi Euclides, sem dúvida, quem despertou a atenção dos governantes e dos intelectuais brasileiros para o Brasil real, especialmente o Brasil interiorano e afastado das capitais do litoral: pobre, analfabeto doente e fanático. E pior: desassistido e que devia ser controlado e reprimido à força, em caso de rebelião, como se deu em Canudos. Dir-se-ia que foi ele, com seu grito de alerta, que acordou o país para a nossa realidade, ensinando aos brasileiros a olhar antes para dentro que para fora. Nesse particular, podemos até dizer que Gilberto Freire, Monteiro Lobato, Sérgio Buarque de Holanda, Graciliano Ramos, Arthur Ramos, Guimarães Rosa, Roquette Pinto e tantos outros autores que descreveram ou estudaram com mais seriedade a realidade brasileira, a certos respeito foram discípulos de Euclides da Cunha, ainda que não tenham dado conta disso.

Dessa forma, muitos escritores se apoderaram dos postulados euclidianos, e seu tino para o registro das classes menos favorecidas da sociedade brasileira – a exemplo do sertanejo – além de ter, como pano de fundo, paisagens consideradas fora do fazer literário do Romantismo – embora existissem eram feitas com certo ar idealizado – esse espaço era a caatinga nordestina. Outra característica que os escritores tomaram emprestado da linguagem euclidiana foi a visão sociológica empregada ao fazer literário. Todos esses atributos de Euclides da Cunha lhe renderam, em 1903, a eleição, com 37 anos, para a Academia Brasileira de Letras, figurando-se na cadeira cujo patrono era o poeta baiano Castro Alves.

4.2. “Sertão” de Coelho Neto: narrativa idealizada

Quanto à figura de Coelho Neto, é indiscutível a admiração dos escritores da época por seus escritos, a tal ponto de ser considerado o “príncipe dos prosadores”, por tamanha destreza com a linguagem e poder de criação de tipos humanos. O autor está enquadrado dentro do estilo de época do Realismo brasileiro, com uma obra vastíssima e com algumas obras que merecem destaque, apesar de sua produção se estender às primeiras décadas do século XX.

Em relação ao Realismo, é importante destacar que a temática regional continua nesse período, porém menos “enfeitado” que o Romantismo. Para Bosi (2006, p. 173):

O sertanejo altivo de Alencar não sofria das misérias que nos descrevem *A Fome*, de Rodolfo Teófilo, e *Luiza-Homem*, de Domingos Olímpio. Os costumes regionais, tão castos em Taunay e em Távora, tornar-se-ão licenciosos na selva amazônica, a ponto de transviar o missionário de Inglês de Sousa.

Dessa forma, a sua obra *Sertão* (1897), tomada aqui para análise, retrata a vida no sertão nordestino, talvez relembrando sua vida em Caxias, interior do Maranhão.

Nessa obra, Coelho Neto fala de tipos humanos característicos dessa parte do Brasil, como Firmo, o vaqueiro, exemplo de homem trabalhador e forte da imensidão do sertão: “Sentados na soleira da palhoça, em face do verde campo, à hora vespéral em que os rebanhos recolhem, o velho Firmo e eu fumávamos, relembrando passagens alegres da vida de outrora”. (COELHO NETO, 1933, p. 121)

5. Considerações finais

Ao longo do estudo das duas obras: *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, e *Sertão* (1897), de Coelho Neto, a primeira inauguradora do Pré-Modernismo e a segunda ainda resquício dos últimos sopros do Realismo, é possível concluir que as obras têm em comum:

- São exemplares daquilo que se chama literatura regionalista, uma vez que buscam retratar determinado espaço do Brasil;
- Têm como espaço narrativo o sertão brasileiro;
- Os autores criam a figuram de um herói sertanejo;

Apesar dessas semelhanças, as obras apresentam diferenças importantes:

- A linguagem de Coelho Neto é demasiadamente cheia de adjetivações, tornando a obra o retrato do sertão longe do real, o autor narra em primeira pessoa, com reminiscências da infância, de um lugar dos sonhos.
- Já Euclides da Cunha mostra a real situação do homem do sertão, o sertanejo que segue seu destino fatigado pelo determinismo que o cerca, esse tipo humano se mostra “nu”, sem carga excessiva de adjetivações idealizadoras, e muito menos o espaço do sertão é pitoresco ou acolhedor.

Enfim, com semelhanças e diferenças as duas obras escolhidas para análise se constituem exemplares de textos bem escritos e que revelam o olhar sobre a realidade brasileira em dois momentos distintos da história do Brasil, e que Euclides da Cunha e Coelho Neto carecem de mais estudos sobre seus escritos que, vistos por um leitor/pesquisador atento, mostram-se atuais, uma vez que pelo uso da linguagem particular desses dois escritores brasileiros, seus textos ultrapassam o regional, o particular e chegam ao geral, ao universal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VICENTINI, Albertina. O sertão e a literatura. *Sociedade e Cultura*, ano 1, n. 1, p. 41-54, jan./jun.1998.

MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. *O sertão no interior da máquina do mundo*. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2006/textos/sertao_maqulina.htm.

JOBIM, José Luís; SOUZA, Roberto Acízelo de. *Iniciação à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

ERTHAL, Clélio. *Euclides da Cunha e o culto que lhe é prestado*. Niterói: Nitpress, 2009.

COELHO NETO, Henrique Maximiliano. *Sertão*. Lisboa: Chardron, 1933.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

**ENTRE UM GRAMÁTICO E UM ETIMOLOGISTA:
DE JOSÉ DE ANCHIETA A ISIDORO DE SEVILHA
O SIMPÓSIO NACIONAL
DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS⁴⁵**

Ilustres Colegas da Diretoria do CiFEFiL;

Ilustres representantes da Direção da Universidade Estácio de Sá;

Prezados ouvintes e demais participantes do VI SINEFIL:

A data da realização do Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos foi decidida a partir da criação da Medalha Isidoro de Sevilha de Destaque em Linguística e Filologia, com a qual foram condecorados mais de duas dezenas de filólogos e linguistas brasileiros na última década.

O nome da primeira medalha com que o CiFEFiL condecorou os filólogos e linguistas de destaque até 2011 se deve ao fato de Santo Isidoro de Sevilha, autor das *Etimologias*, ser o patrono da instituição, em escolha realizada logo nos primeiros anos de sua criação.

Coincidentemente, hoje, dia 2 de abril de 2014, a Igreja Católica está canonizando o missionário jesuíta, poeta, teatrólogo, professor e gramático José de Anchieta, como um exemplo de dedicação às causas da evangelização dos índios brasileiros.

É importante este fato histórico, assim como também me parece ser oportuno esclarecer que canonizar é termo utilizado no sentido de incluir alguma pessoa falecida no rol dos santos.

Santo, para a Igreja, é uma pessoa incluída no rol daqueles que podem ou devem ser tomados como exemplos na prática de vida cristã. Este título só é concedido a pessoas falecidas porque, mesmo tendo sido exemplar durante muito tempo, uma pessoa pode ser execrável em outras atividades de sua vida, ou não ter perseverado até o fim como exemplo de vida cristã.

⁴⁵ Fala de José Pereira da Silva na abertura do VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 02 de abril de 2014, em que São José de Anchieta seria canonizado, segundo anunciado na imprensa. Efetivamente, a canonização ocorreu no dia seguinte (dia 03 de abril).

Neste momento, queremos destacar as qualidades intelectuais e culturais de Anchieta, que se dedicou inteiramente às causas da cristianização dos índios, não somente pregando-lhes, divertindo-os no teatro, instruindo-os nas escolas e nas igrejas por onde passou, mas escrevendo obras de teatro, poesia, gramática etc., em português, espanhol, latim e tupi, criando e dirigindo escolas, além de ensinar nos seminários, onde eram formados novos sacerdotes para as causas do catolicismo.



A Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil foi publicada em 1595, em Portugal, e é o primeiro estudo descritivo de língua indígena brasileira, uma uniformização dos diversos dialetos da língua geral mais usada nas proximidades da costa brasileira.

A gramatologia da época seguia o padrão geral da gramática latina, fazendo as adaptações possíveis para a descrição da língua indígena. Tanto que, a gramática de Anchieta descreve a língua indígena em português, seguindo bem de perto os modelos da gramática latina, inclusive com exemplos em espanhol e em latim para explicar fatos do tupi.

Entre os intelectuais da época, era muito importante conhecer o latim, o grego e o hebraico, como base para os estudos clássicos e religiosos, assim como surgia a necessidade de descreverem as línguas dos povos que iam colonizar outras regiões (português, espanhol, francês etc.) e as línguas americanas e asiáticas encontradas por eles.

Mas, conforme nos lembra Navarro (2006),

se a gramaticalização das línguas vernáculas e se a renovação das gramáticas das línguas antigas eram um fato caracteristicamente renascentista, a obra de gramaticalização das línguas americanas, asiáticas e africanas seria fruto do trabalho missionário.

Ainda segundo Eduardo de Almeida Navarro, na obra citada:

Em dois aspectos Anchieta esteve presente na nova Babel dos tempos renascentistas e contrarreformistas: compondo epopeias latinas (algo típico de um humanista erudito) e fazendo uma gramática de uma língua indígena americana (coisa de missionário).

Aos 14 anos, em 1548, vai estudar no *Colégio das Artes*, um dos chamados “colégios das três línguas”, isto é, do latim, do grego e do hebraico. Seus poemas *De beata Virgine Dei Matre Maria* e *De Gestis Mendi de Saa* evidenciam sua excelência no uso do latim renascentista. (NAVARRO, 2006, p. 12)

Como missionário gramático, Anchieta haveria de refletir em sua *Arte* tu-pi sua vasta formação linguística, aperfeiçoada com seus mestres renascentistas. (NAVARRO, 2006, p. 13)



O jesuíta José de Anchieta escrevendo o "Poema à Virgem" enquanto era refém de indígenas no litoral brasileiro, em quadro de Benedito Calixto (Foto: Divulgação/Museu de Anchieta)

A gramática de Anchieta

Anchieta chegou ao Brasil em 1553, com a esquadra de Duarte da Costa, o segundo governador-geral. Passaria os primeiros anos em São Paulo de Piratininga, onde aprenderia a língua tupi e faria um esboço manuscrito de sua gramática já em 1555. Sua publicação, porém, somente ocorreria em 1595, quase no final de sua vida. (NAVARRO, 2006, p. 13)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O conhecimento do tupi foi considerado uma condição indispensável para a admissão de um candidato à Companhia de Jesus, condição fundamental para o bom êxito da catequese.

Já nas primeiras linhas do Capítulo I de sua obra, Anchieta utiliza termos latinos de permeio com formas portuguesas, o que ocorrerá ao longo de toda a sua gramática, hibridismo morfossintático que não é encontrado em outras gramáticas de sua época.

A explicação para isso seria o fato de a *Arte* de Anchieta ter sido escrita, originalmente, em latim. A publicação de 1595 seria uma tradução, na qual se percebe um texto latino original.

A verdade é que a *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* é uma das obras gramaticais mais originais de todo o século XVI.

Em Anchieta, a pretensa “regularização da língua pelo modelo da gramática latina” está ausente quase sempre, mesmo no capítulo destinado ao verbo em que se evidencia maior subordinação àquele modelo.

Embora educado no *Colégio das Artes* de Coimbra, onde recebeu a mais genuína cultura renascentista, e fosse considerado em sua época um grande latinista, Anchieta foi, talvez, o gramático missionário menos vinculado ao modelo latino de todo o século XVI. Ele foi um homem da Companhia de Jesus, escrevendo catecismos e poemas religiosos e místicos, e um homem do Renascimento, se levarmos em conta o latim em que suas obras épicas se vazaram. (Cf. NAVARRO, 2006, 17-18)

Anchieta foi, enfim, como conclui Navarro, “um homem situado muito adiante de sua época se considerarmos o valor de sua obra gramatical que é, sem dúvida, um dos maiores monumentos da linguística americana”. (NAVARRO, 2006, p. 18)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, J. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595)*. Apresentação de Carlos Drumond. São Paulo: Loyola, 1990.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. Anchieta, um humanista e um gramático na babel do renascimento. *Revista Philologus*, ano 12, n. 35, p. 7-19, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/35/01.htm>>.

**FALA DE VELHOS:
O INTERCAMBIAR DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA
E A DEFESA DA ANCESTRALIDADE
NO CONTO FANTÁSTICO DE MIA COUTO**

Marta Cristiane de Figueiredo (UNIGRANRIO)
tata-fig@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a ancestralidade representada na figura do velho, em dois contos fantásticos de Mia Couto. Neles, os protagonistas – o velho Tuga e a avó Carolina – encarnam dilemas que, a partir da estética do conto fantástico, carregam múltiplos significados e suscitam importantes reflexões sobre o papel dos velhos na contemporaneidade. A opção pelo gênero conto como forma de resistência na narrativa miacoutiana é discutida à luz da teoria de Todorov. A dualística entre possibilidade e limitação de os velhos intercambiarem suas experiências de vida e a representação de sua presença como guardião de memórias nos contextos familiar e social é compreendida sob a perspectiva filosófica de Walter Benjamin.

Palavras-chave:

Ancestralidade. Velhos. Intercâmbio de experiência. Literatura fantástica. Mia Couto.

1. Introdução

No cenário global contemporâneo presenciamos uma aceleração radical de mudanças sociais, sobretudo ligadas ao advento das novas tecnologias que, ao engendrar novas formas de comunicação, favorecem a difusão de informação de massa e acentua significativas mudanças de hábitos, valores e costumes. Tais mudanças geram uma constante preocupação com a memória e as tradições como forma de resistência frente às transformações da modernidade.

Mas afinal, até que ponto continua-se a presenciar a morte da experiência e da arte de narrar? Até que ponto *o saber*, fruto da troca da experiência vivida, é valorizado frente às exigências do *ter conhecimento* como moeda de troca? Em que sentido o assombro da descartabilidade do *velho* numa sociedade impulsionada pela exaltação do *novo* desqualifica ou torna obsoleta a voz do passado, a experiência e as tradições, a memória e seus guardadores?

Na era da tecnologia, as limitações da experiência de ouvir contar estão diretamente ligadas às condições impostas pelas práticas diárias de trabalho e de comunicação cuja rapidez é sinônimo de eficiência. Os es-

paços dedicados à comunicação – aos encontros – entre pessoas, grupos ou comunidades vêm sendo substituídos por inúmeras formas de mediação tecnológica – virtual, dinâmico, fluído e veloz. Mesmo nos espaços mais reservados onde um determinado grupo – nas famílias, por exemplo – podem compartilhar saberes ou fruírem por meio de uma contação, dificilmente ela acontece. Televisões, celulares, tablets e outros meios substituem os momentos de comunicabilidade, de troca, de presença. Indiferente da classe social ou da idade, no cenário dos grandes centros urbanos ou mesmo nos lugares mais ermos, dificilmente presenciaremos pessoas reunidas para narrar, ou para ouvir contar. A busca por informação em qualquer área do conhecimento ou do entretenimento está a um *click*. E tudo segue o empuxo voraz do consumo e sua utilidade/descartabilidade, de uma otimização do tempo onde aceleração conjuga-se à eficiência.

Submersos em danosos efeitos das interações ou vivências sociais neste modelo de relação com o tempo, onde tudo muda constante e rapidamente, e em que nada é feito para durar – a que Baumam denomina *liquidez* das relações humanas – “desenvolvemos o crônico medo de sermos deixados para trás, de sermos excluídos” (2008, p. 29). Vivemos sob a perversa lógica de que quanto mais nos *modernizamos*, mais nos desumanizamos, no sentido de que mais pobres ficamos em experiências coletivas e que valorize a memória e a história – a nossa e a de todos. O medo de perdemos nossos laços, tradições, de nos fragmentarmos a tal ponto que já não possamos mais ter história para contar traz a memória de volta ao centro do debate em vários espaços de discussão.

Diante de questões humanas fundamentais como esta, a literatura sempre se apresentou como território de importantes reflexões. Neste sentido, os estudos literários contribuem para aprofundar-se na releitura do real ao incorporar significativos temas da trama social e se traduzem em uma possível sinalização à várias questões da vida humana.

Com este artigo, pretende-se abordar a dualística entre os avanços da modernidade e o apagar das tradições, tomada a partir da figura dos velhos na família e sociedade. Tal análise se dará pela leitura de dois contos do escritor Mia Couto: Falas do velho Tuga e Sangue da avó manchando a alcatifa. Neles, a temática aparece representada pelos personagens do velho Tuga e da avó Carolina, respectivamente. A realidade é o aspecto fundante da história, entretanto, por meio do discurso fantástico, nos convoca a uma reflexão frente a este conflito de caráter universal.

Nas narrativas analisadas contempla-se, do ponto de vista universalista, a questão da ancestralidade e a abordagem do tema tomado como forma de resistência às transformações impostas pela modernidade que, ao desvalorizar a rica cultura da tradição oral e do respeito pelos saberes dos mais velhos, por exemplo, perdem valiosas marcas identitárias. No âmbito da literatura miacoutiana, estas marcas dizem respeito a Moçambique, seu país. Para o contista, a luta pela valorização das tradições é uma forma ativa de construção social e nacional. Levando em conta o processo de colonização em sua terra natal e as consequências das guerras que fustigaram sua gente, o escritor constrói personagens emblemáticos, que vão representar fatos que incidem sobre a realidade. Sua narrativa privilegia a manifestação do insólito e elabora, por este viés, um discurso contra hegemônico que denuncia os males da modernidade ocidental e aponta para uma necessidade da construção de um presente mais humano.

Na leitura das histórias do velho Tuga e da avó Carolina, identificamos elementos significativos centrados na memória, na tradição oral, na possibilidade e limitações de o velho narrar sua experiência de vida e na valorização/desvalorização de seus saberes e conhecimentos. Os acontecimentos, sejam reais ou sobrenaturais, conduzem o leitor ao debate sobre o papel dos mais velhos; os lugares que ocupam na família e sociedade; suas expectativas e postura que pendulam entre resiliência e rendição. Tais temas estão presentes em muitos outros contos na literatura fantástica deste escritor moçambicano que, latentes, assentam-se sobre a questão da recuperação da ancestralidade, problematizando a coexistência entre o antigo e o moderno. Representa, neste caso, um debate pungente sobre questões universais, debatido não somente no cenário acadêmico, como em todos os espaços de convivência.

A reflexão partirá, primeiramente, para uma compreensão do conto fantástico como gênero, e a opção deste aclamado escritor em expressar suas concepções de mundo por meio deste estilo. Para tanto, buscaremos respaldo teórico em Todorov. No segundo momento, a partir das contribuições de Walter Benjamin, faremos considerações sobre os dois contos, garimpando nas entrelinhas do discurso fantástico, os temas em questão, qual seja: a tradição oral e a ancestralidade – representada pelo(s) velho(s) e pela (in)viabilidade de narrar suas memórias, em confronto com o advento das *modernidades* que agem no sentido de desconstruir o espaço de respeito e valorização aos mesmos.

2. O conto fantástico e seu autor: um texto prenhe de significados

A obra *Introdução à Literatura Fantástica* iniciou discussões sistematizadas sobre o fantástico, sendo considerada essencial para o estudo deste gênero. De acordo com Todorov (2004), a essência deste gênero consiste na irrupção, em nosso mundo, de um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis racionais. O sentimento de dúvida causado no leitor sinaliza a construção do fantástico.

A distinção entre o fantástico e o maravilhoso também é ponto de discussão em Todorov. Se ao observar um texto, identificamos um esforço do autor em construir uma narrativa cujo objeto a ser apresentado é relatado por meio de fenômeno excepcional ou inexplicável, fugindo às expectativas da ordem naturais das coisas que regem o mundo real, ou a compreensão racional, poderemos está diante do fantástico ou do maravilhoso. Entretanto, quando a dúvida ou hesitação, que muitas vezes mantém-se até o final da narrativa, são provocadas no leitor, estamos diante do fantástico. Mas se o leitor “ao contrário, decide que se deve admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero maravilhoso” (TODOROV, 1970, p. 156). Isto é o que ocorre nos contos de fada, por exemplo, nos quais deparamos com animais e plantas falantes.

Assim, para além da perspectiva da hesitação, no contexto do discurso fantástico, subscreve-se no conto uma função social que, por meio dos procedimentos retóricos simbólicos e significativos, permite ao autor veicular uma ideologia. Neste sentido, por meio da adoção do fantástico como linguagem literária, o autor procura subverter ou transgredir a ordem imposta, apontando para uma nova ordem de cunho político, social ou moral. Por sua propriedade moralizante, referenda-se na tradição oral, onde uma história tem sempre um intuito pedagógico, sustentado e fecundo de valores como a bondade, o respeito, a honra ou a sabedoria.

O autor dos contos em análise é um dos mais representativos escritores das literaturas africanas de língua portuguesa. Romancista, poeta e contista, o moçambicano, também biólogo por profissão, tornou-se escritor recordista de vendas na década de 90 com o livro *Terra Sonâmbula*. Sua escrita repousa nas frestas entre a realidade e o fantástico, desde e as construções morfológicas, à constituição de seus personagens e enredos. Através dela, busca refletir sobre o sentido da experiência humana que, em meio às drásticas transformações globais, procura encontrar respostas para a sua fragilidade e limites. Assim, através de um discurso

fantástico, dissemina suas opiniões e convicções políticas, fruto de uma percepção aguçada sobre as grandes questões presentes na comunidade humana.

A breve narrativa do conto de Mia Couto intenta aludir um sistema social rígido, subvertendo-o, transgredindo-o. Vivendo sob o regime das ditaduras impostas aos países africanos por longos anos colonizados pelos portugueses e, posteriormente, sob a égide das guerras civis que os assolaram países como Moçambique, Angola e Guiné Bissau, podemos relacionar este gênero literário como viés do discurso carregado de significados, mas principalmente o da subversão. Genericamente o relato fantástico procura romper a norma racional. A literatura fantástica tornou-se para o autor este canal por onde pode contestar a nova ordem política, social e cultural, buscando uma releitura do real, atrelando-se a ele e, ao mesmo tempo, superando-o por meio de linguagem figurativa.

É preciso estabelecer limites na distinção do gênero fantástico e do maravilhoso, pois ao fazê-lo, nos orientaremos sob a ótica de uma discussão teórica de concepção eurocêntrica. Sabemos que para muitos povos, indígenas ou africanos, por exemplo, aquilo que para uns parece *estranho*, para outros pertence à esfera da normalidade. Na narrativa miacoutiana o racional e o irracional coexistem naturalmente e é por excelência, condutor de ambiguidades. As narrativas em análise proporcionam a leitura de realidades e irreais possibilidades, para cumprir a tarefa de representar uma ideologia ou concepção que não caberia numa perspectiva lógica, ou não seria tão pungente e múltipla fora da esfera do fantástico.

Uma obra sempre representa a construção de ideias e concepções resultantes da relação entre o autor e seu contexto social e histórico. O estilo fantástico, além de proporcionar a discussão de aspectos essenciais à condição do homem, procura subverter muitos dos princípios relacionados com as ideologias dos sistemas sociais. “Quer seja no interior da vida social quer no interior da narrativa, a intervenção do elemento sobrenatural constitui sempre uma ruptura no sistema de regras pré-estabelecidas” (TODOROV, 1970, p. 148). Neste sentido, estamos diante de uma construção literária de resistência, pois sua escrita “é um meio de combate” (TODOROV, 1970, p. 142)

Mia Couto não deixa de denunciar em sua obra a luta contra as mazelas do homem moderno e, ao mesmo tempo, anunciar uma possibilidade de ruptura com uma lógica que pulveriza o sentido de comunida-

de, de legado e de presença do passado na construção de um futuro melhor. Sua narrativa é representativa tanto do seu imaginário individual, como do imaginário da comunidade da qual sua literatura emerge. Em sua múltiplas significações, as narrativas de Mia Couto ensinam, instigam e resultam em um exemplo, antes mesmo do sentido propriamente extraído na leitura do texto, de uma bandeira à prática de se ensinar pelas histórias, como se faziam nos *velhos tempos* dos mitos e das narrativas orais.

3. Lições do velho Tuga e da Avó Carolina

Os contos “Sangue da Avó, Manchando a Alcatifa” e “As Falas do Velho Tuga” fazem parte de um acervo de muitas outras narrativas que deflagram acontecimentos de arquitetura poética e mítica na literatura miacoutiana. Sua maior riqueza reside no fato de que elas enredam histórias de homens e mulheres que vão representar temas ligados a questões extremamente orgânicas e pulsantes, espelhando o território e a identidade africana, e ressoando mundialmente, visto seu caráter universalista. O que se passa em seus espaços de vivência, situa-se numa perspectiva muitas vezes surreal ou mágica, entretanto seus personagens não se espantam, pois, para o ser do homem da África, o fantástico ou o mágico flui naturalmente e não está separado por uma racionalidade.

Em ambos os contos, de um ponto de vista mais abrangente, o velho ou a velhice são tomados como referências de uma tarefa subliminar que é reafirmar as identidades essenciais às culturas africanas e defender um projeto de nacionalidade vislumbrado pelo escritor. Em função da tradição que fora sufocada pelo colonialismo, observa-se nos contos uma acentuada tendência de se retomar a representação do velho como guardador de memória, o resgate dos costumes típicos do povo e a reverência pela terra e por seus ancestrais. Nesse esforço, delinea-se o espaço embrionário da identidade africana que congrega saberes específicos, sufocados pela colonização que imporia novos costumes, ideias e hábitos. É, justamente, sobre esse esgarçamento entre a convivência do antigo com o novo, que a literatura surge e congrega, através do fantástico, valores da tradição, principalmente através da figura do ancião.

Presentes no título de cada um dos contos, a semântica das palavras *sangue* e *velho* agregam sentido de legado, ancestralidade ou tradição. É, pois, a partir da seleção vocabular, dos cenários e personagens que tudo confluirá para uma necessária leitura da relação entre o passado

e o presente, e de seus elementos mais significativos. A literatura fantástica de Mia Couto provoca no leitor uma (re)leitura da realidade onde aportamos, atravessados pelos rios de esperanças e desesperanças, crenças e descrenças ou de vulnerabilidade e resiliência que os personagens evocam: uma reflexão sobre a cultura da aceleração e do esquecimento em confronto com a cultura da lembrança e do aprendizado das tradições.

A escolha dos textos se justifica devido à proximidade temática. No centro da discussão, o velho e suas relações com a comunidade, seja no espaço familiar ou noutros espaços sociais de convivência, num plano mais amplo, traduzem o sentido ou sentimento da “velhice, das memórias e do legado passado de geração à geração” como uma bandeira de resistência. Tanto o velho Tuga como a avó Carolina, são as vozes insurgentes deste campo de batalha que é o espelho da vida real e seus intermináveis dilemas. Mesmo e apesar do isolamento e do silenciar ao qual estão submetidos, a força interior de suas memórias e do anseio em narrá-las, emerge como meio de superação e resistência. A escolha pelo gênero fantástico amplia as múltiplas compreensões nas entrelinhas do texto, e convoca à reflexão e à busca de respostas que nos acene com uma experiência equânime entre os avanços da modernidade e o legado das tradições representado pela figura do velho.

Em o “Sangue da Avó, manchando a alcatifa” (1991) a temática da ancestralidade vem representada pela figura de uma anciã: Carolina. O texto é narrado em terceira pessoa e, no conto, a personagem é a única nomeada pelo narrador, sustentando a ideia de que esta condensa, em sua *atuação*, as questões ligadas à tensão entre a ancestralidade e sua visão na modernidade. Mas sua importância não se limita apenas à relevância da protagonista, estendendo-se a outros elementos simbólicos já presentes antes mesmo da apresentação dos acontecimentos que se seguiriam:

Siga-se o improvável: dá-se o braço e logo querem a mão. Afinal, quem tudo perde, tudo quer. Contarei o episódio, evitando juntar o inútil ao desagradável. Veremos, no final sem contas, que o último a melhorar é aquele que ri. (COUTO, 2003, p. 25)

Deflagra-se, já no primeiro parágrafo, a riqueza dos saber advindo da tradição oral pela seleção de vários provérbios. E, ao mesmo tempo, um aspecto subversivo, ou de ruptura do que se espera de um provérbio: o reconhecimento de um ensinamento aceito e partilhado. O sentido provocativo na quebra da lógica dos provérbios sinaliza uma desconstrução do real que, somente a partir deste estranhamento será possível, adentrar o texto com postura flexível, aberto à possibilidade de ir juntando os ca-

cos para montar o vitral.

Em ensaio do ano de 1936, intitulado “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, Walter Benjamin faz importantes considerações sobre a figura do narrador e a vocação de trocar experiência. Tanto do ponto de vista do autor, Mia Couto, como dos seus personagens em foco, as considerações encontradas naquele ensaio trazem luz e mobilizam para uma compreensão mais aprofundada da arte de narrar do próprio escritor e da relevância para a valorização da ancestralidade frente aos apelos da modernidade que veremos no interior das narrativas. Para Benjamim (1994) as melhores narrativas escritas são “as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. (p. 198). Compreendido a partir desta ponderação, já na abertura do conto, identificamos um traço de resistência, marca da literatura miançoutiana.

Na história, a protagonista deixa o interior, fugindo da guerra, e vai morar em Maputo. Morar com filhos e netos na cidade significava melhoria em sua condição atual: miséria e *chuvas de balas*. No início, ela é aquela que se apresenta envaidecida pela riqueza dos filhos e sobre seus feitos em prol da independência da pátria. Mas em seguida, ela se questiona sobre as vaidades e excessos em detrimento da distribuição das tais riquezas entre todos da comunidade. É a partir deste momento, que surgem os primeiros problemas, pois a avó é alijada, ignorando-se suas considerações e a submetendo-a ao isolamento. Seu espaço é delimitado, cercado; ali ela poderia existir, mas sem incomodar a ninguém.

“Sentavam a avó frente ao aparelho e ela ficava prisioneira das luzes. Apoiada numa velha bengala, despertava e luscofuscava seus pequenos olhos pela sala. E ali a deixavam”. (COUTO, 2003, p. 26)

Ao ser aviltantemente desmerecido de seu valor e desprovido de utilidade para a convivência na comunidade familiar, o velho perde seu papel agregador e de referencial para a família e para a sociedade, num plano mais amplo. Assim, o drama vivido pela avó, sintetiza, em seu âmago, um problema de caráter universal: a transmissão de saberes que se dá na troca de experiências, e por mérito de tradições milenares, pelas narrativas orais.

Benjamim afirma que existem dois tipos de narradores: o marinho comerciante e o camponês sedentário. Cada um deles acumulou experiência para cumprir o papel de tecer histórias, partilhando saberes e dando conselhos, próprio da arte de narrar. No caso da Avó Carolina, ela

representaria o camponês sedentário, aquele a quem “escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições.” (BENJAMIN, 1994, p. 198)

A velha silencia e observa, *luscosfuscando*. Mas embora a aparente redução ao seu lugar, não estava cega para o que acontecia ao seu redor. Então, o conto aprofunda o colapso da tensão entre o ouvir e valorizar o passado e a rendição às novas formas de comunicação que se difundem entre os cidadãos modernos, úteis para distrair e substituir o saber e o prazer oriundo da tradição oral.

Mais noite, ela despertava e luscosfuscava seus pequenos olhos pela sala. Filhos e netos se fechavam numa roda, assistindo vídeo. Quase lhe vinha um sentimento doce, a memória da fogueira arredondando os corações. E lhe subia uma vontade de contar estórias. Mas ninguém lhe escutava. (COUTO, 2003, p. 26)

O sufrágio da avó é representado no parágrafo, que entre outras palavras, nos evoca a presença e a simbologia da contação e dos narradores da tradição oral: roda, fogueira, memória. Para Benjamim (1994), “a arte de narrar é incompatível com a difusão da informação”, e afirma: “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.” (p. 202)

E a catarse no texto vem em seguida:

Nessa noite, a televisão transmitia uma reportagem sobre a guerra. Mostravam-se os bandidos armados, suas medonhas ações. De súbito, sem que ninguém pudesse evitar a velha atirou a sua pesada bengala de encontro ao aparelho de televisão. O écran se estilhaçou, os vidros tintilaram na alcatifa. Os bandos se desligaram, ficou um fumo rectangular. (COUTO, 2003, p. 27).

Após o episódio, a avó recolhe os estilhaços. Estes sangram. A família simplesmente enxerga a sandice. Para a avó, estão submersos na alienação. Com sua partida, compram novo aparelho, até porque o antigo já nem atendia às exigências das inovações a que estamos, todos, acostumados a desejar: sempre o mais novo é o melhor. Mas o sangue é o elemento fantástico do conto. É através dele que o autor deixa sua mensagem sobre o valor da ancestralidade, a qual compara-se à terra-mãe, à identidade do povo africano, à cultura e às tradições que simbolizam o principal legado entre diferentes gerações. Enfim, à própria essência da vida.

No entanto, ainda hoje uma mancha vermelha persiste na alcatifa. Tentaram lavar: desconseguiram. Tentaram tirar os tapetes: impossível. A mancha colara-se ao soalho com tal sofreguidão que só mesmo arrancando o chão. Chamaram o parecer do feiticeiro. O homem consultou o lugar, recolheu som-

bras. Enfim, se pronunciou. Disse que aquele sangue não terminava, crescia com os tempos, transitando de gota para rio, de rio para oceano. Aquela mancha não podia, afinal, resultar de pessoa única. Era sangue da terra, soberano e irrevogável como a própria vida. (COUTO, 2003, p. 28)

A grandeza da literatura no conto de Mia Couto assenta-se na própria influência das antigas histórias da tradição oral. O exotismo traduz-se em sedução estética e, ao mesmo tempo, meio de romper com a via de entendimento ou percepção do real que se estabelece de forma direta. É preciso hesitar e aceitar o jogo para seguir no rastro da temática, e decifrá-la na composição sobrenatural fascinante que se alcança pela compreensão da semântica das palavras e na construção das imagens fantásticas que se formam a partir delas.

No conto Falas do velho Tuga, o protagonista é quem narra sua própria história. Por ser narrado em primeira pessoa, o próprio personagem é que conduzirá o leitor à crença ou descrença sobre sua *contação*. Neste conto, o ancião sofre com o desprezo da família e da sociedade. Sua fala representa um lamento. O desencanto de sua permanência num mundo em crise deflagra novas considerações em torno do tema em discussão: a perda da memória, o abandono e a morte. Para ele, a impossibilidade de trocar experiências é o grande mal, seu asilo, sua casamata de solidão:

Quer que eu fale de mim, quer saber de um velho asilado que nem sequer é capaz de se mexer da cama? Sobre mim, sou o menos indicado para falar. E sabe porquê? Porque estranhas névoas me afastaram de mim. E agora estou no final de mim não recordo ter nunca vivido. (COUTO, 2005, p. 48)

A memória, que para Benjamim (1994) é a faculdade mais épica, pois permitiria atribuir ao ancião o estatuto de herói, seria o único meio para amenizar seu sofrimento, principalmente sua imobilidade e isolamento. Pela ausência de lembranças, ele se ressentiu: “Já nem as minhas lembranças me acompanham. Quando chamo por elas me ocorrem pedaços rasgados, cacos desconstruídos. Eu quero a paz de pertencer a um só lugar, a tranquilidade de não dividir memórias”. (COUTO, 2005, p. 48)

Entretanto, nos afrescos da memória que ele recupera, é possível garimpar lembranças míticas, principalmente de acontecimentos que envolveram Custódia, sua enfermeira. E, mais precisamente, lhe vem à memória um sonho (ou alucinação?), onde ele passa por um processo de cura, dentro de rituais africanos. Levando-se em conta que as reminiscências do passado não se transformam no tempo, mas que passam por reinterpretções no presente, a lembrança deste evento *fantástico* é trazi-

da à luz da sua narrativa, como algo de valor especial, transformador. Somente aquilo que nos mobilizou de forma particular, carrega a possibilidade de transitar entre o passado e o presente: “as lembranças são como imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador”. (BENJAMIM, 2000, p. 239)

Após regressar, Tuga sente-se novo, curado. Na manhã seguinte, depara-se em estado contemplativo particular, pois ao olhar para as árvores através da janela, começa a percebê-las de uma forma particularmente especial e, a partir de então, passa a reverenciá-las como “sentinelas da terra, monumentos da África, testemunhos da antiguidade.” (p. 48)

No conto, embora o velho Tuga seja estrangeiro, a narrativa evoca a ideia da identidade do país que o abriga e, na construção das imagens, retoma elementos simbólicos que representam uma herança ancestral, marca identitária da cultura africana: “Nesse momento aprendi a espreitar as árvores” (p. 49), diz o velho Tuga, como se pelo processo do ritual de cura que afirma ter passado, ele tenha realizado uma imersão na atmosfera cultural africana. Na África, a árvore é importante e sagrada. Ela simboliza a guardiã da tradição, a força e a fertilidade.

Mas é no último parágrafo que se consolida a ideia fulcral do texto. O leitor entende que o velho Tuga está narrando suas memórias, como numa entrevista oral.

Há muito tempo eu não falava assim, às horas de tempo. Não vá ainda, espere. Vamos fazer uma combinação: você divulga estas palavras lá no jornal de Portugal – (...) – e depois me ajuda a procurar minha família. É que eu só posso sair daqui pela mão deles. Senão que lugar eu terei lá no mundo.

Sua esperança é que suas memórias sejam valorizadas e em troca pede que o entrevistador para que lhe encontre parentes. Por meio ritual, finalmente o homem velho se recupera, mas agora precisa da família ou de alguém para lhe “dá um lugar no mundo”.

No conto, a lembrança e o esquecimento estão em embate. Contudo, quando se escuta um relato, abre-se espaço para as memórias. Contar faz parte da necessidade do narrador de reconstrução do passado e do interesse de que essas histórias e seus sentidos possam transitar no tempo e encontrar lugar no presente. Uma vez garantida à possibilidade de valorizar sua fala, o velho Tuga ensaja contar e lembrar; lembrar e dar sentido as suas memórias; galgar novo estatuto por possuir uma história e garantir seu lugar no mundo. Através das reminiscências, o velho reconstrói o

presente.

Numa sociedade cada vez mais dominada pelo prestígio da cultura escrita e pela comunicação feita a partir das dinâmicas das mídias digitais, a oralidade procura resistir como uma bandeira de valorização do aspecto humanizante das relações sociais. O autor coloca em questão a importância do “ouvir o que o idoso tem a contar”, fortalecendo a lembrança dos antigos contadores de histórias, os *griotes*, que, na tradição africana, eram os responsáveis por manter a memória viva e recuperarem as narrativas repletas de saberes antigos de passados de geração a geração.

No conto da Avó Carolina, sua angústia é o desejo de narrar suas histórias, compartilhar saberes, garantir o legado da tradição na troca da experiência. Mas, “dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.” (BENJAMIN, 1994, p. 200) Então, Carolina retorna às suas raízes, na medida em que sua experiência não tem lugar no mundo *moderno* da cidade. Para o velho Tuga, a oportunidade de narrar é sua redenção. Poder lembrar, suprir um desejo de integridade, poder partilhar, o de possibilitar a liberdade.

Aqui neste conto, como no anterior, o autor explora o fantástico para criar uma *aura* em torno dos elementos míticos, fruto de obstinada luta por meio da literatura, para defender o lugar das tradições na contemporaneidade. Mulher e homem são anciões. Encarnam a mítica experiência de viver. Viver e contar. Viver e lograr lugar no presente. Viver e dar sentido ao vivido, reinventando-o no espaço ocupado pelo novo.

Em ambos os contos, o elemento fantástico é o meio pelo qual o autor expressa sua visão ou concepção de mundo e consolida pela arte literária, sua resistência às transformações impostas pela modernidade que excluem o que é velho, e arrasta consigo o legado das tradições. Tanto Carolina como o velho Tuga, nos envolve e proporcionam uma reflexão mais engajada sobre o conflito entre o passado e o presente.

Para que o passado não se perca, afirma-se a necessidade de intercalar experiências. Para Carolina, seu testemunho foi negado. Sua experiência de vida e o saberes da bagagem poderiam contribuir para uma compreensão da concepção de mundo no qual os mais novos estavam submersos. Consumismo, indiferença às causas sociais e políticas, falta de respeito e valorização dos mais velhos são denunciados no conto. A atitude da avó de quebrar a televisão é um significativo elemento metafórico. Simboliza a ruptura com as fontes de alienação no qual os homens

da modernidade gastam grande parte do tempo com excesso de informações *dadas* e em programas de entretenimento, privando-se dos momentos de partilha comunitárias, da troca de ideias, sentimentos e saberes os mais diversos. Há uma lição essencial nesta cena:

A informação só nos interessa enquanto novidade e só tem valor no instante que surge. Ela se esgota no instante em que se dá e se deteriora. Que diferente a narração! Não se consuma, pois sua força está concentrada em limites como a da semente e se expandirá por tempo indefinido. (BOSI, 1987, p. 87)

Para o velho Tuga, as lembranças o levam a um acontecimento mítico, repleto dos elementos simbólicos da cultura africana, e então, recuperado, angaria lugar no mundo, fazendo da narração de suas memórias o meio pelo qual é valorizado e merecedor de reconhecimento.

4. Considerações finais

Nestes contos, Mia Couto expõe claramente a segregação dos velhos. Ao serem relegados ao isolamento ou não poderem *rememorar* o que viveram, perdem o sentido de ser; não têm mais função produtiva; não podem religar o passado ao presente, incidindo sobre este de forma significativa.

Em contrapartida, o autor mobiliza o leitor para uma leitura da *velhice* como fonte de sabedoria. A vida dos personagens analisados deflagra uma situação em que está ressaltado um apelo do *ouvir e aprender* com o velho, de valorizar o narrar das experiências, de *se abrir espaço* para o velho transitar no presente, ressignificando suas experiências de vida e fortalecendo a daqueles que com ele convive.

As narrativas que mesclam a oralidade com as técnicas literárias permitem uma aproximação do tema em questão. Através da leitura do conto de Mia Couto, a tradição de contar, dos conselhos, do partilhar experiências são ressaltadas, iluminadas por seu estilo próprio da abordar um tema tão caro na sociedade atual.

Ler é imprescindível à cultura humana. Ler Mia Couto é acender a velha fogueira e, em volta dela, olhar para o passado, para melhor enxergar o presente. É lembrar-se de ocupar mais o tempo para ouvir contar e refletir; para reverenciar o velho como aquele que dilui fronteiras entre o passado e o presente e, oportunamente, enriquecem as relações sociais com troca de experiências que veiculam saberes, e que de outra forma,

poderiam se perder para sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: Lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

COUTO, M. *Cronicando*. Lisboa: Caminho, 2003.

_____. *Contos do nascer da terra*. 5. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2005

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E PRÁTICA

Marcela Tavares de Mello (UCP)

marcelababy29@yahoo.com.br

Pedro Benjamin Garcia (UCP)

RESUMO

O presente estudo busca analisar as práticas de trabalho com gêneros textuais de duas professoras atuantes no ensino fundamental de uma escola municipal situada no município de Pirapetinga, verificando qual a concepção de linguagem que fundamenta essas práticas, a fim de averiguar se a forma como os gêneros textuais estão sendo trabalhados favorece o letramento dos alunos. Para isso, adotamos uma metodologia qualitativa utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas, observação e gravação de aulas, análise documental e diário de campo, além de levantamento bibliográfico no site da CAPES sobre pesquisas com base nas seguintes categorias: concepções de linguagem, gêneros textuais, histórias em quadrinho e entrevista. No referencial teórico foram utilizados, principalmente, os autores Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Antônio Marcuschi, Ângela Kleiman, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, Mikhail Bakhtin e Jean-Paul Bronckart. Considerando os dados apurados, constatamos que existe uma disparidade entre o aparato teórico e as considerações dos autores em relação àquilo que deve ser realizado e o que efetivamente acontece na escola que serviu como objeto da pesquisa. Chegamos à conclusão de que a forma como os gêneros textuais foram trabalhados, na escola pesquisada, não favorece o letramento dos alunos.

Palavras-chave:

Gêneros textuais. Concepções de linguagem. Ensino fundamental.

1. Introdução

É notório que se encontra instaurada uma crise no ensino da língua portuguesa, como apontam várias avaliações oficiais como SAEB, Prova Brasil, PISA, entre outras, que mostram o baixo índice de desempenho dos alunos. Diante dessa realidade, acreditamos que os estudos nessa área possam trazer subsídios para nortear as práticas dos professores em sala de aula, auxiliando-os com suportes teórico-metodológicos.

Atualmente, muito tem se discutido sobre a perspectiva socio-interacionista no ensino da língua materna, essa perspectiva propõe que o conhecimento aconteça através das interações, sendo a aprendizagem uma experiência social. Para isso, vários pesquisadores da área do ensino da língua materna recomendam que o ensino da linguagem

esteja voltado para o trabalho com os gêneros textuais, uma vez que interagimos através deles.

As orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do mesmo modo, propõem que os gêneros textuais sejam a base para o trabalho com textos em sala de aula, a partir de uma metodologia de enfoque enunciativo-discursiva, sugerindo uma ruptura com o ensino da língua materna até então realizado de forma normativa e conceitual. Isso significa que o uso da leitura e da escrita deve extrapolar os limites das atividades escolarizadas e atingir o convívio social dos alunos, de modo que eles consigam produzir textos capazes de atingir seus propósitos comunicativos também fora da escola.

Foi a partir desse contexto que surgiu nossa motivação para realizar este estudo, suscitando a seguinte questão: A forma como os gêneros textuais estão sendo trabalhados favorece o letramento dos alunos?

O presente texto constitui o resultado parcial da investigação *Gêneros Textuais: Teoria e Prática em uma Escola Municipal de Pirapetinga*, cujo objetivo foi analisar as práticas docentes por meio da utilização de gêneros textuais em uma escola, levando em consideração: as contribuições de teóricos que fundamentam o processo ensino-aprendizagem da língua materna; as práticas de utilização dos gêneros textuais adotadas pelos professores: averiguar se realmente existia um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e como ele é realizado e as concepções de linguagem que fundamentam essas práticas.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da referida pesquisa centraram-se na pesquisa bibliográfica, com base nas seguintes categorias de análise: concepções de linguagem, gêneros textuais, histórias em quadrinho, fábula e entrevistas; entrevistas realizadas com as professoras (sujeitos da nossa pesquisa), denominadas por nós de P1 e P2, objetivando compreender a concepção que elas tinham relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais; observação sete aulas de redação e análise dos seguintes documentos: produções textuais e exercícios realizados pelos alunos, planejamento anual e o livro didático adotado pela escola.

O texto está organizado da seguinte forma. Nas duas primeiras partes, apresentamos sucintamente os pontos de vista teóricos que guiaram nosso trabalho. Posteriormente, analisamos a utilização dos gêneros textuais na escola pesquisada, levando em consideração os

dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras, bem como as aulas e os documentos analisados. Em seguida, nas considerações finais, destacamos os resultados obtidos na investigação.

No presente texto, buscamos trazer subsídios teórico-linguísticos, ainda que sem esgotá-los, para o processo ensino-aprendizagem da língua materna, através dos gêneros textuais.

2. Algumas considerações sobre as concepções de linguagem

Desde o século XX, estudiosos como Zanini (1999), Koch (2002), Matêncio (1994), Travaglia (2006) e Geraldi (1997), preocupados com a crise do sistema educacional e a crise do ensino da língua, vêm ressaltando a importância do estudo das concepções de linguagem e os conceitos relacionados a cada tendência, ou seja, a forma como o professor concebe a linguagem, e sua correlação com a postura educacional, destacando que a escola deve proporcionar ao aluno um ensino significativo, e que através dele esse aluno seja capaz de interagir de maneira satisfatória na sociedade.

Travaglia (2006, p. 21) afirma que uma

questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Segundo o autor existem três concepções de linguagem que podem orientar a prática dos professores: a linguagem como expressão de pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação; sendo essa última concepção a mais moderna e defendida pelos estudos linguísticos atuais em relação às outras concepções.

A concepção proposta pelos PCN e pelos estudos recentes na área da linguagem é a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, trabalhar com essa concepção significa deixar de lado a visão autoritária e restrita de língua como objeto autônomo.

Essa concepção baseia-se nos estudos mais recentes no campo da linguística, na qual a língua é vista como um lugar de interação humana, considerando o contexto social, histórico e ideológico, deixando de servir apenas para transmitir informações entre os interlocu-

tores.

Nela, são consideradas as situações de interlocução nas quais a língua se materializa e a influência de fatores de diversas ordens, ou seja, a integração dos interlocutores, o contexto de produção, as situações de comunicação, a interpretação, o gênero textual e o propósito de quem produz o texto passaram a ser essenciais.

Nesse sentido o papel do professor é de mediador, e o aluno visto como um sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem, uma vez que a linguagem é constituída pela interação verbal.

Essa concepção possui vínculo com a gramática internalizada, em que são considerados o saber linguístico que o falante desenvolve e o conhecimento implícito que ele adquiriu fazendo o uso da gramática em situações de comunicação das quais estão inseridos. Zanini (1999, p. 84) afirma que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta”.

Em síntese a concepção interacionista da linguagem se define segundo Koch (2002, p. 9):

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

A concepção de linguagem como forma ou processo de interação, de acordo com os autores citados acima, é a mais adequada para atender as reais necessidades dos alunos para que eles possam interagir socialmente através da linguagem. Além disso, a concepção de linguagem como forma ou processo de interação é divulgada e proposta pelos PCN que acreditam que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5). Os autores sugerem que nessa concepção o trabalho com o texto seja baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

3. Algumas considerações sobre gêneros textuais

Nessa concepção de linguagem proposta pelos PCN e pelos

pesquisadores da área, as principais ferramentas para o ensino são os gêneros textuais, pois, como assinala Bronckart (1999, p. 103 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 31), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, ou seja, ferramentas essenciais para o ensino/aprendizagem da língua materna.

Segundo Bakhtin, os gêneros textuais são os diversos textos (orais e escritos) que circulam na sociedade, através dos quais interagimos socialmente. O autor assinala que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 249).

Comunicamo-nos através da linguagem (oral ou escrita), e cada texto se concretiza em um gênero textual: carta, bula, notícia, bilhete, aulas virtuais, e-mail etc.

Conforme a teoria bakhtiniana, interagimos através dos gêneros, e a escolha dos mesmos não é natural, pois devemos considerar vários aspectos essenciais para o processo de comunicação como: quem está falando, para quem está falando, qual é a finalidade e o assunto do texto.

Os gêneros textuais apresentam características relativamente estáveis, mas não são instrumentos estanques, modificam-se e ampliam-se de acordo com a necessidade da sociedade.

Marcuschi (2010), numa mesma visão sobre a teoria dos gêneros textuais, afirma que essas características dos gêneros se dão mais por suas funções comunicativas, cognitivas e funcionais do que por suas especificidades linguísticas e estruturais, uma vez que os gêneros são ferramentas para a interação entre pessoas.

Quando trabalhamos com os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), é relevante definir a diferença entre: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, pois esses conceitos se diferenciam, mas ao mesmo tempo se complementam, constituindo o funcionamento da língua.

Ao conceituar os gêneros textuais, o autor enfatiza a importância de tratá-los como fenômenos históricos, relacionados à vida cultu-

ral e social, visto que novos gêneros surgem e alteram-se de acordo com as necessidades e atividades socioculturais e com o avanço de novas tecnologias (*blog, Twitter, mensagens SMS, bate-papo online*).

Essa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais toma a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. A linguagem é um mecanismo de ascensão social do aluno, já que, tendo domínio da mesma, ele consegue interagir em diversas situações de comunicação e se posicionar diante de diversas situações.

Acreditando no prestígio do ensino dos gêneros textuais em sala de aula, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2011) propuseram uma sequência didática⁴⁶ para o trabalho com os gêneros textuais que tem por objetivo auxiliar o aluno a ter conhecimento e domínio sobre os mesmos, e assim poder utilizá-los em diversos contextos sociais.

Essa sequência didática, proposta pelos pesquisadores, facilita aos alunos conhecer os aspectos de linguagem já internalizados, e os aspectos que eles ainda não dominam o que possibilita um trabalho mais direcionado e sistematizado por parte do professor. Logo, servem para proporcionar aos alunos práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, *op. cit.*).

Os autores apresentam o seguinte esquema da sequência didática utilizado para o trabalho dos gêneros textuais:

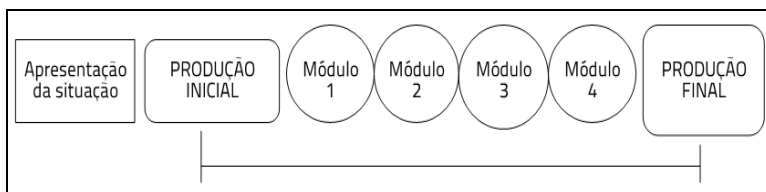


Fig. 1 – Esquema da sequência didática. Fonte: Schneuwly & Dolz (2011, p. 83)

Os procedimentos que compõem a sequência didática envolvem quatro componentes. O primeiro procedimento refere-se à apresentação da situação: nessa fase, o professor apresenta aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final.

⁴⁶ Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

O segundo procedimento é composto por uma produção inicial: nesse momento o professor pede para que alunos produzam um texto a fim de identificar o conhecimento prévio que eles têm sobre um determinado gênero textual que será trabalhado. A partir dessa produção, o professor avalia as capacidades que os alunos já possuem e suas potencialidades, ressaltando os aspectos positivos e negativos da produção que possibilita aos professores e alunos traçar os problemas que serão trabalhados nos módulos seguintes.

Os módulos são trabalhados num terceiro momento: nessa fase são trabalhados os problemas que apareceram na produção inicial, o professor oferece aos alunos suportes para poder superá-los. Aqui os gêneros são trabalhados sistematicamente, por meio de diversas atividades, para que os alunos possam apreender as características dos mesmos: situação de comunicação, estrutura, conteúdo temático e as marcas linguísticas.

Por fim é realizada uma produção final onde o professor consegue verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sequência didática. A produção final oferece ao aluno “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90). Na produção final é importante que professor e aluno consigam fazer uma avaliação do texto produzido observando os conhecimentos adquiridos e pontos mal assimilados a fim de que possam dar continuidade ao trabalho.

Essa sequência didática foi utilizada por nós como instrumento de análise.

4. Resultados

Percebemos, por meio de análise das aulas, que existe um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, entretanto esse trabalho é realizado porque as professoras seguem o que está posto no livro didático, mas não interiorizam o processo, ou seja, fazem, mas parece não saber como e nem o porquê.

Os gêneros trabalhados pela P1 foram a fábula e a história em quadrinhos, porém apenas na história em quadrinhos foram trabalhadas as características. Da sequência didática proposta no livro para a história em quadrinhos, ela trabalhou os módulos que abordavam as

características do gênero, deixando de lado a apresentação da situação, parte destinada à apresentação de um projeto de comunicação e a proposta de produção. Os alunos realizaram a produção textual do gênero, mas essa não foi a produção proposta pelo livro, além de não ter sido utilizada com o objetivo em pauta: verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos necessários para a produção do gênero, uma vez que a professora não fez nenhuma consideração sobre as produções realizadas.

Considerando a característica das histórias em quadrinhos em relacionar linguagem verbal e não verbal na construção do texto, ressaltamos a resposta da professora na entrevista realizada para a pesquisa:

Você acha que o trabalho de leitura de diferentes gêneros textuais auxilia a escrita do aluno?

P1 – Auxilia, porque não faz ficar aquele aluno mecânico. Por exemplo, só saber fazer interpretação de texto, eu encontrei alguns alunos no início que quando olhava uma história em quadrinhos perguntava: – Tia, responder essa história?

Aí eu falava para eles fazer de conta que só existia o texto e depois olhar as imagens, porque, às vezes, a história é muito desenhada, muito elaborada e o aluno se desespera, mas depois que ele passa a separar um pedaço do outro, escrita de imagem, ele vê que não é tão difícil assim. Tanto que fiz atividades para os alunos desenhar o quadrinho e tanto para ele escrever a fala.

Nesse diálogo, a professora mostra a falta de domínio da linguagem do gênero trabalhado, pois, como destaca Mendonça (2010, p. 212):

Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na coconstrução de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de histórias em quadrinhos.

Ao analisar as aulas da P2, que trabalhou com o gênero textual entrevista, observamos que ela também não fez a apresentação da situação de comunicação em que seria inserido o gênero entrevista. Perdiu uma produção inicial, mas não a utilizou para identificar o conhecimento que os alunos já tinham sobre o gênero em estudo, pois a mesma só foi entregue no final do bimestre.

Depois de pedir uma produção inicial ela trabalhou as caracte-

rísticas do gênero entrevista, todavia o livro didático propunha a seguinte sequência para o trabalho: uma produção inicial da entrevista na qual os alunos deveriam utilizar um gravador para gravá-la, em seguida seriam trabalhadas as características do gênero, e por fim, seria feita a transcrição da mesma. Todavia foi inviável realizar o trabalho proposto pelo livro, pois os alunos não possuíam gravador, o que levou a professora a não solicitar que os alunos fizessem uma produção final.

Não houve uma aula destinada à produção final do gênero textual como é proposta pela sequência didática, logo, acreditamos que a professora não teve como identificar se a aprendizagem aconteceu de forma significativa, nem os pontos que precisam ser aprofundados.

5. Considerações finais

Ao analisar no contexto da pesquisa os modos habituais do trabalho realizado com os gêneros textuais, evidenciamos a ausência da contextualização da produção do textual; a falta de conhecimento dos pressupostos teóricos relacionados ao ensino da língua materna e um incentivo ao trabalho ligado basicamente ao castigo e a recompensa por parte das professoras, ou seja, o aluno realiza a atividade para não ser castigado nem perder pontos. Acreditamos que um trabalho dessa forma não estimula nem incentiva o gosto e o prazer pelo conhecimento.

O trabalho é realizado de uma forma mecânica, parecendo que o único interesse dos alunos quando fizeram a produção textual era “ganhar pontos”. Nenhuma das produções realizadas pelos alunos foi vinculada às práticas sociais onde se realizam.

A partir desse estudo, podemos perceber que mesmo a concepção de linguagem como forma ou processo de interação ser proposta pelos PCN e orientada pelos novos estudos do ensino da língua materna desde os anos 90, observamos que o que acontece efetivamente na prática não é o que é proposto pelos pressupostos teóricos atuais.

Sabemos que não é fácil trabalhar textos com os alunos em sala de aula, mas acreditamos que quando os professores, antes de qualquer coisa, conseguem conscientizar os alunos de quão importante eles são para nossa inserção em qualquer meio, esse trabalho posso ser menos árduo e mais significativo para esses alunos.

Partindo dessas reflexões podemos concluir que a forma como os gêneros textuais são trabalhados não favorece o letramento dos alunos. Observamos que mesmo as professoras seguindo o livro didático adotado e se esforçando para dar conta do que é proposto por ele, falta uma atualização sobre os novos estudos voltados para o ensino da língua materna e até mesmo recursos para utilizar as atividades propostas pelo livro didático, como aconteceu com a produção da entrevista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC-P, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. São Paulo: Atual, 2009a.

_____. *Português: linguagens*, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009b.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad.: G. S. Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11, maio/ago.1997.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das

Letras, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento?* Brasília: MEC, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 209-224.

PINTO, C. M. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. UFSM. *Revista da ABRALIN*, v. 6, n. 1. p. 183-203, jan./jun. 2007.

PELLEGRINI, D. Entrevista com Bernard Schneuwly. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>>. Acesso em: 10-11-2013.

RESENDE, V. B. *Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes*; Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Aline Oliveira Moura. *Um gênero é pouco, dois é bom, três nunca é demais...* reflexões sobre o uso de textos e as estratégias de leitura na escola. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2005.

SILVA, M. F. P. S. *Práticas de leitura e letramento em uma sala de EJA em Rondonópolis – MT*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

SILVA, N. Í. Práticas de ensino de língua entre a gramática tradicional e a análise linguística. *Anais do 2º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 2012. Disponível em:

<http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1496_arq_1.pdf>.

Acesso em: ago. 2013.

SILVA, W. B. *Produzindo uma entrevista*. 15-05-2010. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18639>>. Acesso em: 18-11-2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Social, 1985.

**IMPEDIR INFLEXIVELMENTE OS DESCOBRIMENTOS
NO GOVERNO DE MORGADO DE MATEUS
ANÁLISE DO DISCURSO
DE UM OFÍCIO AO CONDE DE OEIRAS**

Renata Ferreira Munhoz (USP)
renatamunhoz@usp.br

RESUMO

Este trabalho baseia-se na tese por ora em andamento, provisoriamente intitulada “*A avaliatividade no discurso de correspondências oficiais do governo do Morgado de Mateus*”. Trata-se da análise de um ofício enviado pelo governador e capitão-general da capitania de São Paulo, o Morgado de Mateus, ao secretário do reino, o Conde de Oeiras (posteriormente, o Marquês de Pombal), apresentando sua posição de obediência e, ao mesmo tempo, de questionamento, diante das ordens para que não mais apoiasse o descobrimento de minas de ouro no perímetro de seu governo. Embora o ofício, datado de 17 de setembro de 1765 na vila de Santos, tenha exercido caráter administrativo oficial em seu período de produção, pode ser analisado como um testemunho do discurso vigente no período setecentista, responsável por garantir um fragmento da comunicação entre o Brasil colonial e sua metrópole portuguesa. Para tanto, será empregada a função substantiva da filologia como ponto de partida, ao se apresentar a transcrição semidiplomática dos fôlios desse manuscrito catalogado pelo Projeto Resgate e ainda não publicado. Com base nas demais funções filológicas, a adjetiva e a transcendente, observa-se a necessidade de subserviência inerente à ideologia monárquica do período. A análise do discurso veiculado no *corpus* será embasada na teoria do sistema de avaliatividade, desenvolvida por Martin e White (2005), a fim de se conceberem as esferas gerais da atitude, do engajamento e da gradação e, desse modo, reconhecer elementos que permitam uma melhor compreensão da ideologia que nos fundamentou socialmente. Pretende-se, portanto, apresentar a análise de um testemunho que exemplifique a intersubjetividade responsável por legitimar o poder e a hegemonia no governo monárquico no período e, sobretudo, observar em que medida a avaliatividade da linguagem permeou, a exemplo desse manuscrito, as correspondências administrativas oficiais setecentistas.

Palavras-chave: Filologia. Análise do discurso. Morgado de Mateus. Avaliatividade.

1. Introdução

Emprega-se a filologia em sua função substantiva, segundo Spina (1977, p. 77), com a transcrição semidiplomática dos textos, associada às funções adjetiva e transcendente, pelo estudo de dados específicos, e de aspectos sociais referenciados no *corpus*. Como ponto de união das três funções da filologia descritas por Spina (1977, p. 77), encontram-se o ofício manuscrito, fidedignamente editado com base em normas de trans-

crição estabelecidas⁴⁷. Como não se podem desenvolver pesquisas na área da filologia sem o respaldo da documentação de épocas passadas, emprega-se o *corpus* (ofício), enquanto fragmento das demais correspondências similares, como fonte de discurso capaz de ampliar o conhecimento de aspectos linguísticos e sociais do século XVIII.

A fim de se analisar do conteúdo presente na forma textual fidedignamente garantida pela filologia, buscou-se o embasamento de estudos que abrangessem a verificação de como se constrói o conhecimento no discurso por meio de representações da realidade coeva, considerando variantes como o contexto, a construção de identidades e as relações de poder.

Tendo em vista a demanda de se vislumbrarem questões sociais vinculadas aos textos, a análise crítica do discurso foi elencada para apoiar as observações do *corpus*. Assim, distante da pretensão de ser um trabalho de análise crítica do discurso, serão empregados seus pressupostos teóricos e metodológicos, sobretudo com base nas obras dessa linha de pesquisa: Dijk (2012a e 2012b), Gonçalves Segundo (2011) e Martin & White (2005).

Muito embora a análise crítica do discurso venha servindo de encaminhamento a trabalhos que analisam textos contemporâneos, sobretudo aqueles veiculados pela mídia atual, pretende-se estender os princípios de análise de discursos contemporâneos aos do século XVIII, a fim de verificar se conceitos como ideologia, hegemonia e dominância pelo poder encontram-se também registrados nos discursos da documentação setecentista estudada.

2. O ofício

Em um governo ocorre a troca de correspondências ascendentes, descendentes e horizontais, das quais aqui se apresenta um exemplar. Trata-se de um ofício ascendente, redigido pelo próprio punho do governador de capitão-general de São Paulo, Morgado de Mateus, ao Conde de Oeiras, seu superior.

⁴⁷ As normas de transcrição empregadas são as "Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos", propostas durante o 2º. Seminário "Para a História do Português do Brasil", realizado em Campos do Jordão, em maio de 1998, disponíveis em Cambraia et al (2001, p. 13).

Os ofícios são documentos não diplomáticos, informativos, por meio dos quais se mantém o intercâmbio de informações de forma padronizada e em caráter oficial entre subalternos e autoridades e entre órgãos públicos e particulares.

Datado de 17 de setembro de 1765 e redigido na vila de Santos pelo governador e capitão general da capitania de São Paulo, o Morgado de Mateus, Dom Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, ao secretário do reino, o Conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo, informa acerca da dúvida resultante de ordens que o dito governador julga contrárias à sua pessoa e ao vice-rei, o Conde da Cunha, Dom Antônio Álvares da Cunha, por carta de 26 de janeiro de 1765, sobre a permissão de descobrimento de minas no sítio onde estão a serra de Apucarana e o rio Tibaji.

3. Contexto do ofício

Uma vez que os manuscritos podem ser comparados a “tecidos”, em que se entrelaçam fatores como “as condições de sua instauração, o contexto social no qual se instaura e, em particular, a estrutura do grupo no qual se realiza.” (BOURDIEU, 1983, p. 163), vale apontar questões referentes ao período histórico em que o ofício foi redigido. Trata-se do início do governo do Morgado de Mateus, em que viveu um ano (1765) na Vila de Santos no intuito de administrar as finanças da região, haja vista que o cofre mantinha-se nessa região litorânea.

Tendo em vista que os cargos políticos eram definidos pelo critério de confiança do rei, vale ressaltar o histórico pessoal de conquistas militares que concedeu o cargo ao Morgado de Mateus. Como forma de manter-se nesse cargo, nota-se a constante necessidade de demonstrações de vassalagem e do cumprimento de seus planos de governo, baseados em descobrimentos e em novas fundações.

Considerando-se o breve relato cenário histórico, pode-se conceber com mais facilidade a asserção de que “os contextos são ao mesmo tempo pessoais e sociais – como é também o caso dos discursos que eles controlam.” (DIJK, 2012a, p. 36) Nesse viés, os contextos seriam construtos subjetivos dos autores, representando experiências únicas por serem “modelos mentais” que representam situações comunicativas a partir das situações e entornos das vidas diárias de seus autores. Assim, o contexto não seria externo ao discurso, mas faria parte dele, organizando-o

de forma esquemática e dinâmica, com atualizações em relação a variantes como tempo, lugar, participantes (papéis), ação, propósito e conhecimento.

4. Transcrição semidiplomática

Para que a cultura e a língua presentes nos documentos manuscritos possam ser preservadas, empregam-se os conhecimentos filológicos em busca da transcrição, que “é uma maneira de resguardar a memória de uma sociedade através da restituição, conservação e fixação dos textos escritos ao longo do tempo” (CAMBRAIA, 2005, p. 19). Isso porque a documentação manuscrita referente à administração pública do Brasil colônia pode apresentar dificuldades de leitura aos leitores atuais, haja vista os diversos aspectos de difícil compreensão da grafia do período.

Como “os textos escritos utilizados como *corpus* para o conhecimento da língua só poderão ser adotados como fonte de dados se espelharem o emprego efetivo da língua, ainda que apenas na sua modalidade escrita” (CAMBRAIA, 2005, p. 20), visa-se a facilitar a leitura do manuscrito neste trabalho estudado como *corpus*. Para tanto, emprega-se a edição diplomático-interpretativa ou semidiplomática, que facilita a leitura por contar com as características da edição diplomática⁴⁸ em acréscimo ao desdobramento das abreviaturas, sem notas elucidativas por motivo de economia. A transcrição segue abaixo da versão fac-similar da respectiva página, de forma justalinear, seguindo a ordem das linhas do fac-símile manuscrito. Por economia de espaço, a transcrição foi feita em fonte de tamanho reduzido.

⁴⁸ A edição diplomática consiste na “reprodução tipográfica do original manuscrito como se fosse completa e perfeita cópia do mesmo na grafia, nas abreviações, nas ligaduras, em todos os seus sinais e lacunas, inclusive nos erros e nas passagens estropiadas”. (MARCOTULIO, 2008, p. 107)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor Número seis A

Na copia da Carta que Vossa Excelência tem di
rigido ao Conde de Cunha ViceRey com data de vinteeseis de
Janeiro deste prezente anno de mil setecentos esessentae
Sinco; aqual Vossa Excelência foi servido participarme para meServir
de instrução: Dis assim no primeiro *parágrafo*.

„ A carta que Vossa Excelência me dirigio em vinteenovede
„ Fevereiro do annoproxime passado, e arepresentação do Coronel
„ Francisco Pinto do Rego, do Capitão Mor daVilla de Sorocaba
„ edas mais pessoas principaes da Cidade de Saõ Paulo: Propon
„ do, que pertendem penetrar os Matos, eSertoes de Guarapuava,
„ que fazemfrente a Cordilheira que prende na Serra de Apu
„ carana. Naõ podiaõ chegar a Prezença de Sua Magestade em tem
„ po mais oportuno parallediferir, epromover os uteis projectos da
„ quelles Vassallos emtudo oque apossibilidade[~~puder~~] permitir.
ELogo prossegue Vossa Excelência na mesma Cartano quarto *parágrafo*.
„ Detudo o referido vem arezultar huademonstração evitente,
„ deque o dito plano oferecido pelos Paulistas, naõ só he muito utilpe
„ los haveres que elles concideraõ, mas quehojese fajas indispensa
„ velmentenecessario, e que nesta certeza selhe devem fornecer to
„ dos os meynos.
De que evidentemente se ve, que Vossa Excelência quer que se

seficação estes descobrimentos.

Porém esta Ordem, no meu sentir se encontra com
aquella particular que V. Ex.º me deu; por quanto no papel
de perguntas com q' consultei a V. Ex.º na pergunta 18. delle
Perguntou. — Respondiome V. Ex.º por letras suas

Se devia procurar des-
cobrimentos de Minas?

De nenhuma sorte; antes
impedir inflexivelmente estes desco-
brimentos.

E como pela palavra inflexivelmente me fez V. Ex.º
saber exuberantemente o quanto me devo opôr aos ditos desco-
brimentos, me pareceu conveniente, ainda que com perda de tem-
po, consultar a V. Ex.º de novo sobre esta materia. E para
q' V. Ex.º me possa decidir de cada uma d'ouida informado de
toda a q'zencia, me pareceu conveniente juntar a esta o ma-
pa, conforme opude fazer, para V. Ex.º vir no conhecimento do
littio em q' fica a Serra de Apucarana, e as ribeiras do Rio Taba-
quary, de donde se conuiderão as ditas Minas, como tambem a par-
te a que fuaõ Alinosens, e a Coritiba. Sobre o que V. Ex.º me
determinara o mais conveniente ao Serviço de Sua Magestade
que D. G.º para eu se por em execução. Tambem he preciso
informar a V. Ex.º que o Sobredito Cerião de Tybragy que

[[se]]facaõ estes descobrimentos.

Porem estaOrdem, no meu Sintir se encontram

outrparticular que *Vossa Excelência* medeo; porquanto nopapel de perguntas com *que* consultei a*VossaExcelência* napergunta 18. delle

Perguntei – Respondeome *VossaExcelência* porletrasua

Se devia procurar des De nenhuaSorte; antes

cobrimentos de Minas?. |impedir *inflexivel*mente estes desco

|brimentos.

E como pela palavra *inflexivelmente* me fas *VossaExcelência*

saber exuberantemente o quantomedeve opôr aos ditos desco-

brimentos, mepareceoco conveniente, aindaquecomperdadetem-

po; consultara *VossaExcelência* de novosobre estamateria. E para

que *Vossa Excelência* mepossadecidir detoda esta duvida informado de

toda a questaõ, mepareceoco conveniente juntar a esta oMa

pa, conforme opudefazer, para *VossaExcelência* vir noConhecimento do

Sitio em*que* fica a SerradeApucarana, e as ribeiras do Rio Taba

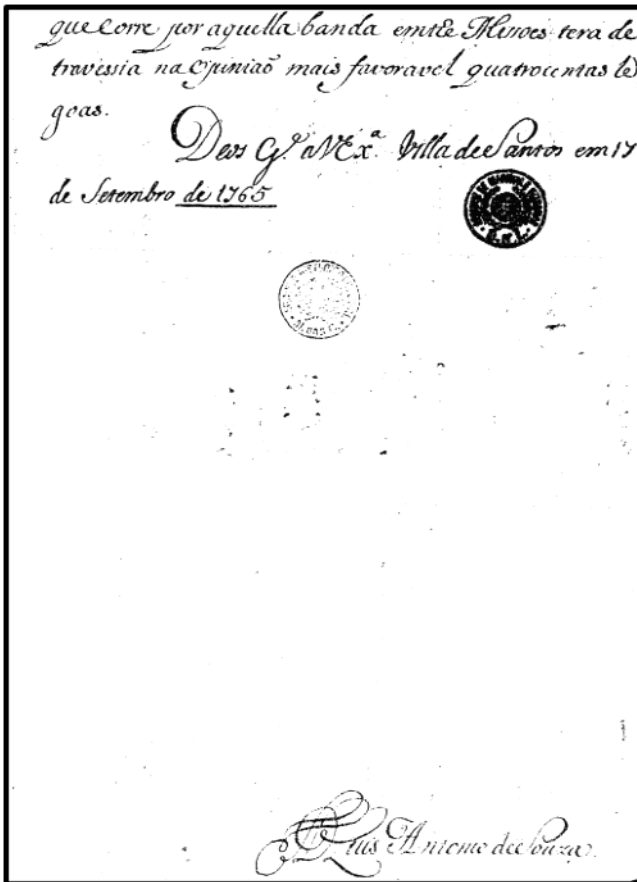
gy, *que* hedonde se concideraõ as ditas Minas, como tambem apar-

te aque ficaõ Missoens, eaCoritiva. sobre o *que* *VossaExcelência* me

determinarao mais conveniente aoServico deSua Magestade

que *Deos Guarde* para eu opor em execucaõ. Tambem heprecizo

informar a *VossaExcelência* *que* o Sobredito Certaõ de Tybagy *que*



[[que]]corre por aquella banda emte Missoes tera de
travessia na Opiniaõ mais favoravel quatrocentas le
goas.

Deos Guarde a Vossa Excelência Villa de Santos em 17
de Setembro de 1765

Dom Luis Antonio de Souza

5. Análise do ofício

Nas correspondências oficiais enviadas do reino à capitania de São Paulo foram veiculados discursos que visavam diretamente ao gerenciamento das mais diversas questões políticas e, indiretamente, à manutenção do poder da metrópole sobre os bens e habitantes da colônia. O ofício em análise reflete a riqueza de estratégias políticas, econômicas, sociais e culturais empregadas pelo Morgado de Mateus em seu governo, em resposta às demandas da metrópole portuguesa, articulando as esferas do público e do privado em sua construção discursiva. Objetiva desenvolver sua governança de modo a atender as expectativas locais e do reino, ao mesmo tempo em que calca seu discurso na manutenção de seu *ethos* perante seus superiores, sobretudo em relação ao Conde de Oeiras, detentor influência política superior ao próprio rei. Para tanto, o contexto discursivo serve-se da intertextualidade, mencionando correspondências recebidas anteriormente, que contavam com posicionamentos divergentes sobre a autorização de novos descobrimentos. Uma vez que “o discurso burocrático pode consistir em amplas *trajetórias de textos*” (DIJK, 2012b, p. 38), verifica-se que essa “trajetória” é essencial à constituição do discurso do ofício.

A importância desse ofício, como exemplar de toda a correspondência escrita que circulava entre o reino e o Brasil colonial, deve-se ao fato de ser a forma por que “chegavam [ao Morgado de Mateus] a legislação e as disposições da Coroa;” (BELLOTTO, 2007 b, p. 14) e, em contrapartida, conduzia à metrópole a descrição das experiências vividas nas suas distantes colônias d’além mar.

Embora tais correspondências manuscritas fossem as representações exclusivas da comunicação administrativa ultramarina⁴⁹, o rigor e a formalidade da linguagem de natureza jurídico-administrativa com que eram redigidas permitiam transparecer a subjetividade, representada em especial pelas marcas de avaliação. Isso porque, de acordo com Mosca (1991, p. 70), o intento de neutralidade (objetividade) pode se permear da opinião e do posicionamento (subjetividade, ou mais precisamente, intersubjetividade), o que faz com que o discurso do ofício transite entre as esferas do espaço público e o privado, o social e o individual. A subjetividade encontrada no ofício pode ser definida, de Benveniste (2005, p.

⁴⁹ Os impressos representavam parcela reduzida da comunicação, empregados em geral para a transmissão de tratados e atos de relevância e abrangência superiores.

285), como a decisão de o autor definir-se como sujeito, estabelecendo seu *status* linguístico.

Reconhecendo-se a existência do aspecto subjetivo no ofício, emprega-se a teoria de Martin & White (2005) (*The appraisal system*), em que são englobados conceitos de atitude, engajamento e gradação, a fim de para melhor observar tais indícios. Esse sistema de avaliação originou-se da metafunção interpessoal, concebida pela *gramática funcional* de Halliday (2004). Tal sistema analisa elementos que representem no texto valores estabelecidos, tais como gostos, emoções e avaliações normativas. Como valorar diz respeito à *modalidade epistêmica*, ao exprimir a atitude do autor em relação à verdade ou à falsidade do conteúdo proposicional, além da evidencialidade e da *intensificação*, a valoração pela linguagem cumpre três funções principais, dentre as quais se elencaram algumas ocorrências no ofício, apresentadas por meio de tabelas:

Atitude: trata dos sentimentos e julgamentos que o autor faz em relação ao que o cerca. Visa a demonstrar o posicionamento atitudinal do autor por meio do elogio e da censura.

<i>Atitude</i>					
Afeto		Julgamento		Apreciação	
Positivo	Negativo	Estima Social	Sanção Social	Positiva	Negativa
		edas mais pessoas <u>principaes</u>	<u>oportuno</u>	he muito <u>util</u>	
		huademonstracão <u>evidente</u>	promover os <u>uteis</u> projectos		
			<u>conveniente</u> ao Serviço de Sua Magestade		

Gradação: intensifica ou mitiga os significados manifestos nos dois outros subsistemas. Explicita os recursos dialógicos utilizados para estabelecer as relações interpessoais entre autor e leitor.

	<i>Gradação</i>		
Força		Foco	
Identidade	Quantidade	Reforço	Mitigação
	todos os meynos		
he <u>muito</u> util			
uqhojesefas <u>indispensa</u>			
.. <u>velmente</u> necessario			
impedir <u>inflexivelmente</u>			
saber <u>exuberantemente</u>			
determinarao <u>mais</u> convenientemente			

Engajamento: manifesta a adesão ou não do autor em relação ao dizer do outro. Expõe seu próprio posicionamento, aceitando ou contrapondo-se a posicionamentos de outrem.

Engajamento			
Expansão		Contração	
Entretenimento	Atribuição	Discordância	
		Negação	Contra-argumentação
	Dis assim no primeiro <i>parágrafo</i>		
	prossegue Vossa Excelência na mesma Cartano quarto <i>parágrafo</i>		
	outraparticular que Vossa Excelência medeo		

Tendo em vista que “o poder social é geralmente indireto e age por meio da *mente* das pessoas, por exemplo, controlando necessárias informações de que precisam para planejar ou executar suas ações.” (DIJK, 2012a, p. 42), as relações de poder (intersubjetivas) manifestam-se sempre na interação discursiva. Com isso, os fragmentos textuais elencados na classificação avaliativa podem contribuir para que melhor sejam observadas as características dessa interação, afinal “todo ato linguístico apresenta marcas subjetivas relativas a quem o enuncia, com maior ou menor comprometimento, com maior ou menor exposição de seus traços identitários.” (GONÇALVES SEGUNDO, 2011, p. 153).

Nota-se que o posicionamento atitudinal é sempre delimitado nos padrões do julgamento de estima e sanção social, o que garante a imagem de perspicácia e bom senso do autor. O engajamento permite que, por meio da atribuição da responsabilidade das informações ao próprio Conde de Oeiras, o Morgado de Mateus mantenha-se na posição de isenção e de neutralidade perante as resoluções. Em contrapartida aos padrões de subserviência, a esfera da gradação apresenta os recursos que justificam, mesmo que de forma implícita, a real intenção do autor em prosseguir com a política de descobrimentos.

De acordo com Gonçalves Segundo (2011, p. 153), “negociação” é o termo-chave para a melhor compreensão do que é interpessoal, pois negociar implica a busca do que se intenta com a possibilidade de concessões. Por conseguinte, a intersubjetividade, observada no discurso do ofício através das marcas de avaliatividade, permite entrever a negociação proposta pelo Morgado de Mateus acerca do assunto mais nevrálgico de sua governança.

6. Considerações finais

Embora seja um documento de caráter oficial, enviado por Morgado de Mateus, observa-se que a intersubjetividade tangencia o contexto do pessoal. As marcas linguísticas que apresentam a avaliatividade evidenciam a tentativa do autor de calcar suas atitudes nas ordens reais, mantendo, com isso, sua imagem de governador comprometido com seu propósito central (manutenção da colônia sob o domínio português), ao mesmo tempo em que visam a manter o seu objetivo de conquistar novas terras. Além dos recursos avaliativos apresentados, empregaram-se também os recursos discursivos da intertextualidade e da metalinguagem, com a análise do termo “inflexivelmente” no discurso do próprio ofício.

Dessa forma, esse trabalho, oriundo da comunicação individual no VI SINEFIL, intencionou apresentar o ofício setecentista como um fragmento textual, à medida que é um recorte de uma intensa correspondência responsável pelo gerenciamento do sistema administrativo do Brasil colonial. Objetivou-se retratar o uso da linguagem na instância do discurso da documentação oficial coeva, com seus traços peculiares, tais como a ausência de limites entre o público e o privado – característica do governo do período colonial brasileiro – e a interação social geradora e gerada pelo contexto de tais correspondências. Observa-se a seleção de marcas linguísticas voltadas à atitude de julgamento, ao engajamento com a atribuição, de modo a interagir com os discursos antecedentes e, sobretudo, ao recurso da gradação pela força da intensidade, emprego do qual resulta o título desse trabalho. Pode-se concluir, portanto, que o Morgado de Mateus construiu o seu discurso com base na tentativa de revogar as ordens a ele dadas tão “inflexivelmente”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOTTO, H. L. *Autoridade e conflito no Brasil Colonial: o Governo do Morgado de Mateus em São Paulo (1765-1775)*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2007.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes e Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes. 2005. p. 277-293.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, A. G. da; MEGALE, H. A *Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIJK, T. A. van. *Discurso e poder*. Judith Hoffnagel, Karina Falcone (org). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. *Discurso e contexto*. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012b.

GONÇALVES SEGUNDO, P. R. *Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana*. 2011. – Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

MARCOTULIO, L. L. *A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês do Lavradio: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez linguística*. 2008. – Dissertação (de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2005.

SPINA, S. *Introdução a edótica*. São Paulo: Edusp, 1977.

MOSCA, L. do L. S. *Subjetividade no editorial: uma análise retórico-argumentativa da adjetivação*. 1991. – Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

**LAÇOS E CONTA COMIGO:
UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL E SEMIÓTICA**

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)

leticia.uems@hotmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

RESUMO

A *Grafic Novel Laços* de Maurício de Souza faz parte das inovações do mundo das histórias em quadrinhos, diante de tanta novidade, a história em quadrinhos brasileira mais vendida no mundo, não deixaria de apresentar novas versões das aventuras da *Turma da Mônica* para um público mais adulto. Foi então que, em parceria com os irmãos Cafaggi, surgiu a *Grafic Novel* intitulada *Laços*. Nessa edição, especificamente, temos o roteiro e ilustração desenvolvidos pelos irmãos Cafaggi. O enredo da aventura dos amigos: Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão tem como temática o valor da amizade. O enredo dessa história em quadrinhos nos leva a perceber traços e até mesmo uma “releitura” do filme “Stand by Me” do ano de 1986, traduzido como *Conta Comigo*, dirigido por Rob Reiner, trata de um escritor, relatando sua história com seus três amigos, na época dos seus doze anos de idade, em que juntos vivem aventuras e situações adversas, ao saírem em busca de um colega que está desaparecido. Diante de tais semelhanças, o presente trabalho visa analisar os elementos de intertextualidade e também os semióticos que contribuem para que tal relação entre as obras seja percebida.

Palavras-chave:

Análise intertextual. Intertexto. Semiótica. Histórias em quadrinhos. Quadrinhos.

1. Introdução

Maurício de Sousa nos presenteou na década de 1950 com a querida *Turma da Mônica*, com seus amáveis personagens que estão desde de nossa infância até hoje conosco, e mais, essa turma de amigos ainda conquista a nova geração. Não importa se é em uma versão encadernada vendida dentro de uma livraria, uma versão simples vendida em uma banca de jornal de esquina ou edições anteriores que só conseguimos por meio de trocas ou em sebos. É a *Turma da Mônica* que em todos os seus aspectos nos encanta.

Seus personagens com características únicas nos demonstram como realmente somos diferentes um do outro, mas que mesmo com essas diferenças podemos ter amigos inesquecíveis e viver as situações mais

improváveis que se poderia imaginar. E falando dessa diferença que existem nas pessoas, mas não as impedem de criar um forte vínculo de amizade, temos a obra cinematográfica *Conta Comigo*, da década de 80, que foi inspirado em conto do renomado Stephen King.

Logo, não podemos deixar de dizer que teve dois motivos que nos impulsionaram a esse estudo. O primeiro deles foi o fato da Turma da Mônica ter enchado não somente a nossa infância, como também nossa vida de adulto, de alegria e lições que carregamos conosco até hoje e que o filme da década de 1980 não leva somente os seus personagens para uma grande aventura, como também nos leva junto, fazendo com que também crescamos com o enredo. O segundo motivo é essa intertextualidade entre as duas obras, mesmo que uma aconteça em páginas e outras em uma tela de televisão, e a possibilidade de uma pequena abordagem semiótica.

2. A intertextualidade e semiótica

Trabalharemos aqui os conceitos de intertextualidade e semiótica, antes de partimos para as análises. Bem, sobre a intertextualidade podemos dizer que são os textos que estabelecem um diálogo entre eles. Segundo Koch (2002, p. 22): “Podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes.”

Nesse sentido, Goldstein (2009, p. 47) nos diz que todo autor, em seu texto, expõe uma opinião sobre o tema que aborda. Porém, essa opinião não ocorre de maneira isolada, pois remete a outros pontos de vista, dialogando com eles. Consequentemente, um texto estabelece uma intertextualidade com outros textos – da mesma ou de outras épocas. O diálogo entre textos é permanente.

Observamos em *Laços*, que é mais recente, elementos presentes do filme *Conta Comigo*, que fica evidente na questão de um grupo de amigos que saem juntos para uma aventura. Os elementos dialogam entre si. Logo, para a escrita de um texto também precisamos levar em consideração que o indivíduo possui conhecimentos que Koch (2000) denomina enciclopédico, ou seja, aquele conhecimento de mundo que o autor do texto carrega em sua memória.

Agora sobre a semiótica, compreende-se, de uma forma simplificada, que a semiótica estuda o sistema dos signos linguísticos, tornando o

seu campo de estudo muito amplo. Claro que esse campo não existe sem uma delimitação, em outras palavras, a semiótica está ligada aos sinais, signos e linguagem, e conseqüentemente ela nos permite a compreensão de sons, palavras e imagens nas mais diversificadas manifestações. Sem intrometer em outras áreas é por meio da semiótica que estudamos os meios pelos quais o homem se comunica, tanto a linguagem verbal como não-verbal.

Para Santaella (1983, p. 02) “semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.”

3. Apresentação das obras

Já vimos as definições, de um maneira simplória, as definições de intertextualidade e semiótica, e antes de fazermos as análises, iremos apresentar as duas obras que motivaram a escrita do artigo.

3.1. *Laços*

Como já dissemos anteriormente, *Laços* é uma *graphic novel*⁵⁰. Só que não foi escrita pelo próprio pai da Mônica, mas sob sua autorização pelos irmãos Cafaggi. É feita uma releitura dos personagens.

Laços não foi a única releitura que Maurício permitiu, entre elas temos: *Astronauta* por Danilo Beyruth, *Pavor espacial* por Gustavo Duarte e *Piteco* por Shiko. Esses títulos mostram os personagens com outros traços, mas a essência dos mesmos estão lá. Sobre esse fato das *graphic novels*, o próprio Maurício disse em uma entrevista concedida ao Estadão: “É uma estratégia de marketing. Se não fizermos isso, ficamos parados. Precisamos de sucessos renováveis. Fazer releituras faz parte da jogada e com elas você pode encontrar novos veios.”

⁵⁰ É o termo geralmente usado para referir-se a qualquer forma de quadrinho de longa duração, é o análogo na arte sequencial. Pode ser aplicado a trabalhos que foram publicados anteriormente em quadrinhos periódico, ou a trabalhos produzidos especificamente para publicação em formato livro. Uma *graphic novel* não precisa ser voltada para o público adulto; às vezes, é necessário apenas que tenha uma boa estrutura e um visível grau filosófico. (ALMADA, 2012, p. 138-139)

As histórias em quadrinhos⁵¹ não costumam só atrair as crianças, como permeia o senso comum, não é anormal encontrar adultos que gostem de ler a nona arte. E esse processo de releitura criada pelo selo Graphic MSP do Sousa, nos permite ver nossos personagens favoritos de outra forma. Como Moya (1970, p. 222) disse: “Mônica, popular nos quadrinhos, na publicidade, na televisão, brinquedos e merchandising.” Crescemos lendo incríveis aventuras, e porque não leríamos atualmente!?

Agora sobre a narrativa de *Laços*, temos uma incrível jornada com toda turma reunida para salvar o cãozinho Floquinho, do Cebolinha, que desapareceu. É mostrado como as diferenças entre Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali são superadas para ajudar nessa busca. O grande vínculo de amizade que os personagens possui é fortalecido, fica nítida a mensagem de que quem tem bons amigos nunca está sozinho⁵².

3.2. *Conta comigo*

Sob a direção de Rob Reiner, o filme retrata a história de um escritor que se chama Gordie Lachance. Ao saber da morte de seu amigo de infância, passa a relembrar dos acontecimentos de um verão de 1959, quando vivia em Castle Rock, Oregon, um lugar com poucos habitantes. A aventura desse verão começa quando Vern escuta outros garotos falando de um menino, da idade deles, que havia sumido. Quando todo o grupo ficou sabendo, cada um deu uma desculpa em casa e foram a procura do corpo. Nenhum dos amigos sabiam que essa aventura marcaria para sempre suas próprias vidas⁵³.

⁵¹ Pereira (2009, p. 153) diz que: “[...] narrativa que costuma atrair os leitores infanto-juvenis é a história em quadrinhos, a qual também pode ser considerada um texto que mistura imagem e linguagem verbal para a constituição da narrativa.” O que tentamos dizer no corpo do artigo é que não é pelo fato de conquistar crianças que as histórias em quadrinhos não deixam de conquistar adultos.

⁵² Veja a capa em **Fig. 01**. Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/-ctN-5xO8JzU/Ujj8PhMxY2I/AAAAAAAAAKI/qgfX6mD2byU/s1600/La%C3%A7os_capa.jpg. Acesso em: 25-04-2014.

⁵³ Veja o pôster na **Fig. 02**. Disponível em: <http://www.concine.com.br/wp-content/uploads/2013/07/conta-comigo.1.jpg>. Acesso em: 25-04-2014.



Fig. 01

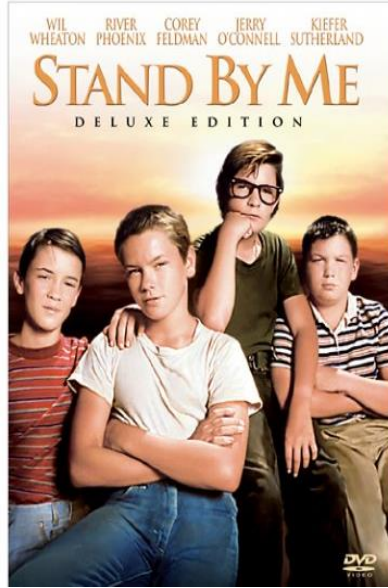


Fig. 02

4. A intertextualidade entre as obras e os elementos de análise semiótica

Com os pressupostos teóricos e a breve apresentação das duas obras, veremos a intertextualidade entre elas e os elementos de análise semiótica. Vejamos:

4.1. A intertextualidade

Abaixo uma breve demonstração dos personagens e suas características.

Conta Comigo

Chris:

Era o líder do grupo, filho de uma família complicada e ele mesmo não tinha muitas perspectivas na vida.

Teddy:

Era caracterizado como o maluco da turma e tinha uma família problemática.

Vern:

Era o menino mais atrapalhado do grupo e que leba a ideia de ir em busca do garoto desaparecido.

Gordie:

o escritor, que conta a história, o único que teve um final distinto do de seus amigos, costumava ser o mais sensato.

Turma da Mônica

Mônica:

A menina que é gordinha, dentuça sofre com o deboche dos amigos.

Cebolinha:

Fala “errado”, tem pouco cabelo e ama tirar a Mônica do sério.

Cascão:

Não toma banho, tem pavor de água.

Magali:

Só pensa em comida.

Logo, no filme *Conta Comigo*, datado de 1986, é contada a história de amizade de quatro amigos: Chris, Teddy, Vern e Gordie. Que vão em busca de Ray, um garoto que estava desaparecido. Já na versão de *Laços* dos irmãos Cafaggi, temos algo que nos remete ao filme pelo fato de quatro amigos inseparáveis irem em busca do cão de estimação de Cebolinha.

O tema do filme e da história em quadrinhos é o elo entre as duas obras, pois ambas abordam a questão do valor da amizade, da união. Outro fator evidente da intertextualidade entre as obras são a questão dos perigos que os dois de amigos correm a irem atrás de seus objetivos.

Quando os personagens do filme acampam, eles contam histórias, o mesmo acontece na *Graphic Novel*, os quatro amigos relembram e contam suas histórias.

4.2. Semiótica

Há cenários que se destacam nas duas obras, e o principal deles é a mata. O lugar onde as aventuras acontecem e os laços de amizade unem mais os amigos tanto do filme quanto da história em quadrinhos.

O acampamento também é uma imagem recorrente em ambas obras. As imagens dos personagens de Maurício de Sousa aparentam estar na fase da puberdade, como os pré-adolescentes presentes no filme.

A escuridão também algo presente nessas obras, como uma representação do sombrio, do desconhecido, que faz o elo com o medo que os personagens sentem.

5. Conclusão

Vimos que toda obra é passível de ser analisada. Sendo ela um filme ou uma história em quadrinho. Isso desmistifica a ideia de que esse tipo de cultura de massa não é de valia para estudos. Claro, que sempre tem de buscar uma abordagem coerente.

Com isso, observamos que era possível fazer uma abordagem intertextual e semiótica entre a obra cinematográfica *Conta Comigo* e a *graphic novel* *Laços*.

Por meio do conceito de intertextualidade e de semiótica observamos que os elementos principais do filme estão presentes em *Laços*. Em ambos fica evidente o destaque para o elo de amizade, de enredo e construção do cenário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Bárbara. O uso de HQs na escola o lado das adaptações de clássicos brasileiros: *O Alienista*, de Machado de Assis. In: GOMES, Nataniel dos Santos. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012, p. 135-154.

CAFAGGI, Vitor; CAFAGGI, Lu. *Turma da Mônica: Laços*. São Paulo: Panini Comics, 2013.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MOYA, Álvaro. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1970.

PEREIRA, Mara Elisa Matos. *Literatura infanto-juvenil*. Canoas: Ulbra, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VITRAL, Ramon. Com a Marvel como modelo, Mauricio de Sousa investe em *graphic novels*. *Estadão*, 15 de novembro de 2013, online. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer.com-a-marvel-como-modelo-mauricio-de-sousa-investe-em-graphic-novels,1097129,0.htm>>. Acesso em: 25-04-2014.

VIDEOGRAFIA

REINER, Ron. *Conta comigo*. Columbia Pictures Brasil, 1986.

LEITURA E DISCURSIVIDADE: FOCO NA INTERPRETAÇÃO

Sérgio Flores Pedroso (UFMT)

Rosária Cristina da Silva Ormond (UFMT)

rosaria.cris@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho decorre do raciocínio que tem norteado uma pesquisa de mestrado em andamento. O objeto de estudo consiste no desenvolvimento da leitura de uma perspectiva crítica -isto é, discursiva- no ensino de língua espanhola na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso. A hipótese do trabalho é que os professores que atuam na rede pública de ensino ministrando a disciplina língua espanhola não trabalham a leitura a partir uma perspectiva crítica cujo foco é a interpretação. Os professores entendem o ensino de leitura como exercício de decodificação, como se o sentido fosse imanente ao texto e apenas tivesse de ser desvelado. Neste artigo pretendo tecer algumas considerações sobre a situação existente na prática escolar, as necessidades atuais a partir da análise do discurso francesa que integra a matriz discursiva contemporânea e explicitar o principal efeito da sua aplicação.

Palavras chaves: Espanhol. Língua estrangeira. Leitura. Discursividade.
Ensino de língua estrangeira.

1. Introdução: Definindo o objeto

O tema leitura em língua estrangeira tem constituído o foco de estudos de muitos autores. Dentre eles: Coracini (1995, 2005), Gasparini (2003), Brahim (2003), Goodman (1995), Mascia (2005), Meurer (2000), Pedroso (2008) e outros que darão suporte teórico a este trabalho, cujo foco é a leitura em língua estrangeira a partir de pressupostos discursivos.

Iniciamos, então, esclarecendo que o nosso entendimento de leitura vai além do ato de percorrer um texto escrito – com começo meio e fim – em busca de uma inteligibilidade pretensamente imanente a ele. A perspectiva discursiva em que nos inscrevemos considera as condições subjetivas, ideológicas e históricas (mediatas e imediatas) como constitutivas do processo de atribuição de sentidos possíveis a um texto.

A leitura é, principalmente, prática interpretativa (ORLANDI, 1996) mobilizada pelas condições a partir das quais se processa a abordagem de um texto, no sentido clássico – a materialização da linguagem verbal escrita – e no sentido contemporâneo: a produção enunciativa oral ou escrita em torno de um tema, a qual propicia posicionamentos e evi-

dência a postura do locutor/escritor.

A leitura, assumida no sentido contemporâneo como explicitado acima, é interpretação – é esse o termo usual quando se trata do texto não escrito –, é sentido atribuído pelo sujeito que aborda o resultado do processo enunciativo do outro, assumindo-o como produção de efeitos de sentido.

Assim considerada, a leitura constitui-se como prática social, já que não existem condições de possibilidade interpretativa fora da dinâmica de funcionamento de todos os aspectos relacionais da vida social que a integram, se formam e são explicitáveis apenas com a linguagem como configuradora, estabilizadora e transformadora desse movimento vital dos grupos humanos (PEDROSO, 2013).

Não há processo interpretativo sem textualidade. Ela é condição apriorística do exercício de ler porque envolve a pressuposição de um trabalho prévio de construção de sentido do texto escrito ou oral, que só termina com o começo do processo de atribuições semânticas ao mesmo por cada leitor.

Endossando as palavras de Coracini (2005) ler pode ser definido como o olhar de quem olha um objeto. Este olhar é gerenciado pela experiência de vida do leitor e a contextualização histórica e social de sua existência, que lhe fornecem as possibilidades interpretativas com que ele conta para atribuir sentido ao outro, a si e ao mundo

2. *Tipologias de leitura*

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI o ensino de língua estrangeira e o de leitura, principalmente, sofreram reorganizações e mudanças epistemológicas que influenciaram no processo de aquisição e aprendizagem de uma nova língua. Desde o método direto, gramática-tradução até a abordagem comunicativa, que é, ainda, muito utilizada nos cursos de idiomas de academias privadas e servem de referencial teórico para diversos livros didáticos adotados no ensino regular da rede pública, apesar de conflitantes com as orientações curriculares de alguns estados.

Há diversas concepções de leitura que subjazem no fazer pedagógico. Desde as mais tradicionais até as mais utilizadas na escola. Faremos um breve esboço destas concepções, entretanto trataremos com maior re-

levância a concepção discursiva de leitura, a partir da matriz discursiva contemporânea⁵⁴.

Dentre as concepções clássicas de leitura temos a leitura como decodificação (GOUGH, 1976), a leitura cognitivista ou modelo psicolinguístico (KATO, 1985) e a leitura interacionista (CAVALCANTI, 1983).

Na primeira concepção de modelo estruturalista, o sentido é concebido como algo arraigado ao texto, preso às palavras e os leitores são sujeitos passivos-receptores que têm a missão de desvendar um sentido preestabelecido, já ali. Esses significados estão contidos na superfície textual, ou seja, nos signos linguísticos, no nível da palavra, impressos no texto.

Segundo Carrel (*apud* GASPARINI, 2003, p.26) o ato de ler se configura, nesta perspectiva, como um processo passivo, de mero reconhecimento de um sentido intrínseco ao texto. Sendo conhecido como processamento ascendente ou *bottom-up*, isto é o processamento pelo qual o leitor parte dos elementos linguísticos do texto e segue linearmente em direção ao sentido do texto. Neste modelo de leitura o uso do dicionário e/ou dos glossários são de suma importância para que o aluno possa “ler”, traduzir e compreender o texto.

O modelo psicolinguístico de leitura de orientação cognitiva concebe-a como um processo em que se dá a relação entre o pensamento e a linguagem, ou seja, um processo ativo de construção mental. Goodman (1995.) defende que nesta concepção de leitura o leitor não necessita usar todas as informações gráficas contidas no texto, pois o sentido será construído a partir do texto e da experiência vivencial do leitor. Este modelo é também chamado de *top-down* ou descendente.

Nesta concepção verifica-se uma valorização do conhecimento prévio do leitor, o que lhe facilitará elaborar pressupostos que se confirmarão ou não. Contudo, não considera os aspectos socioculturais que, no nosso ponto de vista, são essenciais para uma prática de leitura que alme-

⁵⁴ Pedroso (2013) explica a matriz discursiva contemporânea como o conjunto de teorias explicativas do funcionamento da linguagem e da cultura, embasadas no materialismo histórico e, por isso, no conceito de prática social, em que a relevância é atribuída à substância ideológica constitutiva da construção de sentidos no uso da linguagem, evidencia relações de poder e, no sujeito, explicita aspectos identitários. Na matriz discursiva, a influência da perspectiva pragmática nas ciências humanas e sociais justifica o fazer na sociedade em função política, isto é, o sujeito visando imprimir mudanças ou conservar o estado de coisas.

ja ser crítica.

Na terceira concepção, a leitura interacionista é constituída de um processo interativo entre o leitor-texto-autor. O leitor é posto diante do texto, no qual se acredita que há marcas deixadas pelo autor que devem ser perseguidas pelo leitor para que se possa “extrair o sentido do texto”. Neste caso, o texto é detentor do sentido, conforme afirma Kato (*apud* MASCIA, 2005, p. 48) “o texto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos”. É a partir deste momento que a leitura passa a ser vista como uma ação comunicativa, ou seja, o ato de ler é visto como uma transmissão de informação, o autor transmite suas intenções via texto ao leitor.

Entretanto, atualmente, há estudiosos da leitura que sustentam que o leitor não necessita de apenas um ou outro modelo de processamento, mas de ambos simultaneamente. Gasparini (*op. cit.*) declara que a abordagem interativa da leitura é aquela que consegue integrar o processamento ascendente, ou seja, decodificação linear do texto e o descendente, no que se refere à construção de sentido a partir do conhecimento de mundo do leitor.

3. *Leitura e discursividade*

A postura discursiva de abordagem explicativa do processo de leitura sustenta, da sua parte, que a prática de leitura é prática de construção de sentido. A partir desta inscrição teórica, o leitor desempenha papel ativo porque é ele quem atribui sentido ao texto. Como assevera Orlandi (1988. p. 37):

A leitura é o momento crítico da constituição de um texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação verbal (...) é no momento em que se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação.

Coracini (1995), da sua parte, explica que a leitura deve ser encarada como um evento discursivo no qual leitor e autor são considerados produtores de sentido, sendo assumidos como determinados sócio-históricamente e, por isso, constituídos por ideologias.

Em consonância com as contribuições de Orlandi e Coracini, defendemos que a leitura em sala de aula, da perspectiva discursiva, é da

maior importância para direcionar o estudante para a reflexão, a relativização e a formação de opinião própria em consequência da sua imersão no processo de produzir sentidos.

Da visão discursiva da leitura decorre a consideração de que todo processo de leitura consiste, de fato, na produção de um texto afetado pelas circunstâncias do leitor. Como afirma Coracini (*op. cit.*, p. 15) não é o texto que determina a interpretação, mas sim o sujeito em sua constituição histórica.

A prática de leitura crítica decorre da consideração da subjetividade do leitor em termos de como ele é afetado historicamente pela prática social em níveis que vão do familiar ao institucional, tudo sob o efeito da dinâmica de funcionamento da sociedade como um todo macro, propiciando que a abordagem do texto pressuponha a ativação de mecanismos relativizadores que conduzam o leitor a produzir considerações próprias coerentes com os seus interesses a partir das suas experiências.

Para Meurer (2000, p. 159 e 160) ler criticamente

significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e /ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação. (...) Ler criticamente implica aprender a buscar nos textos pistas que conduzam à percepção da relação dialética existente entre linguagem e práticas sociais.

Verificamos, entretanto, que os professores de língua espanhola que atuam na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso ainda concebem a leitura como a decodificação do signo linguístico, desconsiderando o conceito de língua como prática social. Assim, não desenvolvem em sala de aula o ensino de leitura da perspectiva crítica que o mundo atual exige do educando. Pedroso (2008) assegura que as teorias e aplicações que não levam em conta o textual ou o discursivo no trabalho enunciativo, encontram-se ultrapassadas na atualidade porque não satisfazem as novas expectativas e necessidades sociais, em que é atribuída ao sujeito uma parcela cada vez maior de responsabilidade social e no seu desempenho no trabalho.

No entanto, não se trata de depositar culpas nos professores. Para que estes possam subsidiar o aluno no desenvolvimento de um modo de raciocínio pela via da leitura crítica é necessário, antes, que sejam e estejam preparados para fazê-lo, como salienta Rego (2010, p. 46),

Para que o professor possa auxiliar seus alunos na formação do letramen-

to crítico, é necessário que ele mesmo tenha uma formação nesse sentido. Uma vez que o material que é trazido para as atividades em sala de aula passa por ele, o professor deve estar atento aos discursos, valores e ideologias implícitos nos textos selecionados.

Geralmente a formação do professor durante o curso de Letras é direcionada para o ensino de língua estrangeira vista como um fim em si mesma. No que se refere ao ensino de leitura em língua estrangeira, não há uma formação reflexiva. Isto é, o professor em formação não é preparado para trabalhar com os aspectos que, num sentido mais amplo, constituem o ensino crítico, seja no nível fundamental seja no nível médio. Para que haja a instituição do aluno-leitor-crítico, antes é preciso que o professor internalize a concepção de leitura crítica e a partir dela conduza sua prática. Conforme advoga Giroux (2005; p.135):

Os educadores devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho às questões sociais mais amplas, interrogando-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para escrever textos políticos, para ser perseverantes perante a derrota, para analisar os problemas sociais e para aprender a utilizar os instrumentos da democracia e a marcar a diferença como agente social-

Desta maneira ao abordarmos a leitura como um processo discursivo, desejamos propor caminhos que levem o professor a modificar a sua prática. Mostrar que ler e escrever são práticas sociais, corroborando a premissa de que não há textos indiferentes às circunstâncias – histórias, sociais, ideológicas – em que se produz e que todo uso da linguagem está inscrita no mundo. Só assim, é cabível entender que ler nada mais é do que ver o que está no nosso entorno e observar o que nos rodeia.

Logo, sustentamos que o ensino de língua estrangeira é muito compatível com o conceito de letramento ideológico, que, de acordo com Kleiman (2007), tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assim, justifica-se a necessidade de que o professor se sensibilize sobre a impossibilidade de que o aprendizado aconteça de costas ao contexto de práticas sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais em que o aluno está inserido.

Conforme defende Giroux (1987), escorado em Gramsci, o letramento precisa ter um espírito de crítica e um projeto de possibilidade que oportunize aos alunos a sua participação da compreensão e transformação da sociedade. O letramento ideológico apresenta-se como via para a emancipação⁵⁵ sociocultural. E isto acontecerá, segundo o teórico ameri-

⁵⁵ O termo emancipação é entendido aqui como a tomada de consciência do grupo em busca de autonomia política, econômica e social. O processo emancipatório passa pela desnaturalização –

cano, no momento em que o letramento seja reconhecido como o articulador de práticas letradas com capacidades analítico-críticas.

4. Concluindo

Para o ensino de leitura em língua estrangeira de uma perspectiva discursiva, não se trata de fornecer modelos de trabalho com a materialidade linguística. Trata-se, principalmente, de explicitar o dispositivo teórico em que se alicerça toda iniciativa didática que tenha com o foco o reforço das capacidades do sujeito de lidar com as suas circunstâncias históricas, sociais, culturais e ideológicas.

Tudo, para conseguir a finalidade, o efeito principal, dos processos pedagógicos que, diferente dos objetivos, apenas se materializam quando o sujeito concluiu a sua passagem pelas instituições escolares e demonstrou a eficácia, ou não, do seu desempenho das estratégias didáticas dessas. Trata-se da adequação do sujeito às necessidades da sociedade da sua geração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, A. C. S. M. Leitura crítica em língua inglesa: entre a monologia e a dialogia. In: *14º Congresso de leitura do Brasil*. Campinas: Unicamp, de 22 a 25 de julho de 2003.

CAVALCANTI, M. do C. Interpretação pragmática. Princípios retóricos na interação leitor-texto em língua estrangeira. In: *Anais do VIII Encontro Nacional de Linguística*. Rio de Janeiro: PUC, 1983.

CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João Batista: Unifeob, 2005, p. 15-44.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Trad.: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cul-

questionamento—daquilo que afeta negativamente um ou vários grupos sociais em benefício de outros dominantes e a assunção de posturas a partir das quais realizam-se ações transformadoras do estado de coisas.

tura? Entrevista com Henry A. Giroux, concedida a Manuela Guilherme. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n., 73, p. 131-143, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911>>. Acesso em: out./2013.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARREL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Orgs.). *Interactive Approaches to second language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 11-21.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Orgs.). *Theoretical Models and Process of Reading*. Delaware: International Reading Asso, 1976.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*, fev./2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 10-03-2014.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras; São João Batista: Unifeob, 2005 p. 45-58.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, 2000, n. 38, p. 155-171.

REGO, I. M. S. *Incorporação das novas tecnologias na aula de língua espanhola: possibilidades e dificuldades encontradas na produção de um texto publicitário*. Campinas: [s.n.], 2010.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEDROSO, S. F. Da teoria à prática: análise do discurso e ensino de línguas não-maternas. In: ASSIS-PETERSON, A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João; Cuiabá: Edufimt, 2008, p. 197-215

_____. Sobre o conceito da prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. *Revista Tabuleiro de Letras*, n. 13, dez./2013.

SMITH, F. *Reading*. Nova York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

**LÍNGUA PORTUGUESA E ESCOLARIZAÇÃO
NAS CIDADES DE CACHOEIRA, MURITIBA E SÃO FÉLIX:
CRIAÇÃO DE ESCOLAS E PERFIL DO EDUCANDO.**

Anderson Luiz Mota Pinheiro (UFBA)

almopinheiro@hotmail.com

Emília Helena P. M. de Souza (UFBA)

emiliahelena.pm@gmail.com

Erick Nunes Santos (UFBA)

ericknunessantos@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho se insere no campo de investigação sobre a história social linguística do Brasil, no que tange à formação do português brasileiro, e o papel da escolarização (MATTOS E SILVA, 2004). Pretende-se, sob uma perspectiva histórica, apresentar a pesquisa que tem sido desenvolvida sobre três cidades que compõem o Recôncavo Baiano, quais sejam Cachoeira, São Félix e Muritiba, no que diz respeito ao processo de escolarização, no período compreendido entre os séculos XVI ao XIX. Para a realização deste trabalho, fez-se o levantamento histórico dos municípios referidos, inclusive de dados demográficos, das escolas existentes no período supracitado, das populações atendidas, buscando o perfil do educando, quanto à etnia e perfil socioeconômico. Atentando-se (também) para os dados referentes à demografia das cidades pesquisadas, os resultados, mesmo que parciais, mostram o quanto a educação formal esteve, durante muito tempo, restrita a pequenos grupos da sociedade. Outro fator observado diz respeito à instabilidade quanto ao funcionamento das escolas. Assim, a escola, importante instrumento de coerção linguística, esteve afastada de uma grande parcela da população das cidades estudadas. Trata-se, este trabalho, de um estudo bibliográfico e documental. Para análise dos dados sócio-históricos, o método é qualitativo.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Escolarização. Escola. Ensino. Português.

1. Introdução

Esta pesquisa tem como ponto de partida a atuação dos jesuítas, nas três cidades do Recôncavo Baiano referidas. Durante mais de duzentos anos, estes religiosos tiveram uma significativa atuação na educação brasileira, estabeleceram colégios e seminários, nas mais diversas regiões, incluindo o Recôncavo. Em 1759, o cenário da educação da colônia sofreu significativas mudanças, a partir do decreto pombalino, que expulsou os jesuítas. O Recôncavo Baiano, durante séculos, desempenhou importante papel para o estado da Bahia, sobretudo na economia. Dada a fertilidade de seu terreno, esta região atraiu ricos colonos e desenvolveu-se a partir do século XVI, com a instalação de engenhos e alambiques.

Diante de tal desenvolvimento, esta região alcançou grande prestígio no cenário nacional, principalmente Cachoeira, chegando a ser considerada como a cidade mais rica da região (SCHWARTZ, 1985). Nesta cidade, foi fundado o Seminário de Belém, em 1686, sendo um importante centro educacional do país. São Félix e Muritiba são cidades que cresceram em torno de Cachoeira em virtude de seu crescimento econômico. No primeiro momento, pertenciam à Cachoeira, sendo desmembradas no século XIX.

2. Breve histórico das cidades

As cidades pesquisadas estão localizadas no estado da Bahia, mais precisamente, na região do Recôncavo Baiano. São cidades que foram povoadas no século XVI. As informações coletadas nos levam a concluir que esta região, durante séculos, desempenhou importante papel para a Bahia, sobretudo na economia. Cortada pelo rio Paraguaçu, que deságua na Baía de Todos os Santos, a cidade de Cachoeira veio a alcançar destaque no cenário nacional em virtude de sua condição portuária. Embora não pudesse receber navios de grande porte, foi um importante porto para o escoamento de produtos, especialmente o açúcar: “Além da exportação para fora da colônia, também eram vendidas para as povoações que se estendiam até o alto do sertão, em direção ao norte de Minas Gerais, bem como para o Sul da Bahia” (MELLO, 2001, p. 30). Devido a esta condição, esta região atraiu um grande contingente populacional, destacando-se frente às outras cidades do estado.

A cidade de São Félix teve uma participação importante frente ao progresso da cidade de Cachoeira:

São Félix nasceu do outro lado do rio Paraguaçu defronte a Cachoeira porque o que vinha dos lados de Minas Gerais e do Rio de Contas embarcava-se aí e desembarcava o que ia nesta direção, pois ainda não existia a ponte de ferro (OTT, 1996, p. 65).

A freguesia de São Félix foi apenas criada em 1857, desmembrada da freguesia do Monte, cuja matriz ficava do outro lado do Paraguaçu (*idem*). Em 1859, esta localidade já possuía uma notável fábrica de charutos. Outra importante localidade que compõe o cenário dessa pesquisa é a cidade de Muritiba, uma região que nasceu sob a invocação de São Pedro Velho do Monte da Muritiba, cuja freguesia foi criada em 1705 por Sebastião Monteiro de Vide, 5º arcebispo da Bahia e primaz do Brasil (CARDOSO, 2012, p. 21). A vila de Muritiba veio a ser emancipada

no século XX, de acordo com a lei nº 1349, de 08 de agosto de 1919, que elevou Muritiba à categoria de vila e município, como território desmembrado do de São Félix.

3. A escolarização no Recôncavo Baiano: a ação dos jesuítas

Durante dois séculos, os jesuítas consolidaram um sistema de ensino que fora implantado nas mais diversas regiões do Brasil, e por isso são considerados, por muitos historiadores, os primeiros educadores. Quando aqui chegaram, em 1549, a colônia “[...] encontrava-se inteiramente despreparada em matéria de instrução, não só do chamado “gen-
tio” como, igualmente, dos filhos dos colonos”. (NISKIER, 2001, p. 22).

Segundo Casimiro (2008), estes religiosos chegaram ao Brasil com a incumbência de ensinar aos pequenos índios, tanto as primeiras letras e o Evangelho, como rudimentos do ensino profissional. Devido à dificuldade para acesso aos aldeamentos indígenas, os jesuítas criaram as aldeias administradas, “onde se ministrava aos filhos dos índios o duplo ensino da doutrina e do abecedário” (LEITE, 1938, p. 25). Eram espaços situados próximos das cidades e vilas habitadas por portugueses. Estas aldeias eram habitadas por índios catequizados, afastados de suas aldeias originais (NUNES, 2007, p. 57). Em Cachoeira, há registros de um aldeamento, criado em 1560 e estava situado na localidade de Santiago do Iguape. “Esta foi a última das quatro grandes aldeias fundadas depois da vinda de Mem de Sá, pouco antes de sua partida para o sul” (LEITE, 1938, p. 54). Nesta aldeia havia cerca de 4.000 almas, acredita-se que esteve em funcionamento até 1564, período de grande fome e fuga dos índios (*Idem*, p. 55).

Em muitos casos, os índios e mestiços recebiam uma educação voltada para o aprendizado de ofícios desprestigiados na sociedade civil e muitas dessas pessoas “[...] conseguiam trabalho como aprendizes de ofícios mecânicos aqui instalados e, no caso das mulheres, muitas vezes estas aprendiam ofícios domésticos” (CASIMIRO, 2008). Os escravos também foram incluídos nesse processo de ensino:

Os d’Angola criados em Loanda são mais capazes de aprender ofícios mecânicos, que os das outras partes já nomeados. Entre os Congos há também alguns bastante industriais, e bons não só para o serviço da canna, mas para oficinas, e para o meneio da casa. (ANTONIL, 1923, p. 85)

Os engenhos também podem ser considerados como possíveis ambientes de ensino, podemos perceber que nos engenhos havia:

[...] o capelão, a quem se há de encomendar o ensino de tudo o que pertence à vida cristã, para, desta sorte, satisfazer à maior das obrigações que tem, a qual he de doutrinar, ou mandar doutrinar a família e escravos”. E se o capelão “houver de ensinar aos filhos do senhor de engenho, se lhe acrescentará o que for justo e correspondente ao trabalho. (*Idem*, p. 77)

A partir do século XVI, os jesuítas iniciam a criação de externatos e seminários. Em 1686 foi criado o seminário de Belém, pelo padre jesuíta Alexandre Gusmão, nos termos de Cachoeira, sendo o primeiro colégio interno do Brasil (SILVA, 2008). Neste seminário, o aprendizado consistia em ler, escrever, contar, gramática e humanidades, excluindo-se a leitura de filosofia. havia duas classes de latim, uma de arte e outra de latinidade e retórica, conforme a capacidade dos ouvintes, segundo a ordem das classes da companhia, além da classe da solfa, que deveria ser ministrada por um secular. (SANTOS, 2007, p.32)

Como podemos perceber, este seminário fornecia uma educação formal com o currículo diversificado. Esta instituição alcançou grande prestígio, a ponto de ser considerado o principal centro de ensino do país (MELLO, 2001). Por este Seminário, passaram cerca de 1.500 alunos (SILVA, 2008, *apud* LEITE, 2004), entretanto, disponível para as famílias mais ricas, pois era necessário o pagamento de cinquenta mil réis por ano, importância muito elevada, que só pessoa mais abastada podia pagar. Portanto, conforme Santos (2007, p. 32), temos o perfil dos alunos, que frequentavam esta instituição:

- filhos dos nobres senhores de engenhos: meninos que não passassem de doze ou treze anos, e não deveriam permanecer nele por mais do que cinco ou seis anos;
- os candidatos deveriam ser investigados acerca dos costumes e da pureza de sangue, excluindo totalmente os que têm qualquer mácula de sangue judeu, e até o 3º grau inclusive os que têm alguma mistura de sangue da terra, a saber, de índios ou de negros mulatos ou mestiços.
- Não se admitia meninos nascidos “na Cidade da Baía”, ou que estudassem nos “Pátios do colégio da dita “Cidade”, pois o seminário havia sido fundado “para os meninos de fora” e a única exceção seria no caso dos pais morarem fora da cidade”.

Assim, percebermos o caráter excludente desta instituição. Além do investimento financeiro, os alunos eram selecionados por rigorosos critérios, inclusive quanto a sua etnia. Logo, temos o retrato de uma edu-

cação que mantinha a perpetuação das desigualdades sociais, pois a grande maioria da população composta por índios, mestiços e escravos estava alijada dos processos políticos e administrativos da colônia. A escolarização, fator importante para proporcionar a inserção nesses processos, não foi permitida aos escravos e até mesmo aos forros, no período que perdurou até a segunda metade do século XIX (MATTOS E SILVA, 2000).

3.1. O decreto pombalino e a estatização do ensino

No ano de 1759, o ministro de D. José, rei de Portugal, Marquês de Pombal fez uma reforma na educação, que mudou o cenário do processo educacional, em Portugal e em todas as suas colônias. Esse decreto é a primeira tentativa da coroa portuguesa para promover a educação desvinculada da igreja, a saber, o ensino leigo. Promoveu o fechamento dos seminários jesuíticos, inclusive o Seminário de Belém. Posteriormente a essa medida, outras foram tomadas com o objetivo de estruturação de um sistema educacional, a exemplo da criação do Diretor Geral dos estudos.

Essas iniciativas representavam a esperança de um ensino acessível a todos, uma vez que a educação formal ministrada pelos colégios jesuíticos, como já foi mencionado, estava voltada para um seletivo grupo da sociedade. Com a expulsão dos Jesuítas, a colônia não ficou totalmente desprovida de educadores como alguns defendem, uma vez que existiam outras ordens religiosas, tais como os carmelitas e franciscanos, dentre outras, as quais atuavam no sistema de educação da colônia, além do mais, havia outros espaços em que aconteciam aulas particulares, principalmente, nos locais onde os jesuítas não se estabeleceram (CALMON, 1935).

O diretório pombalino também estabeleceu a língua portuguesa como oficial na colônia, devendo ela ser ensinada nas escolas. Entretanto, a instrução pública ainda não estava estruturada. Um dos fatores que dificultaram o estabelecimento do ensino leigo se dava, pela dificuldade em encontrar professores capacitados, ao passo que refletia na dificuldade de abertura de novas escolas. Um importante passo para a mudança desse quadro foi a lei outorgada em 06 de novembro de 1772, conhecida como a Lei e Mapa dos Estudos Menores e Instrução aos Professores. Assim,

[...] nas principais cidades cream-se as primeiras cadeiras régias. Abrem-se, ao mesmo tempo, classes de primeiras letras e curso de latim, gramática portuguesa, geometria, matemáticas elementares, geografia, retórica, filosofia e grego. (CALMON, 1935, p. 26).

Essa medida representava a tentativa do governo de organização do ensino na colônia. Na Bahia, houve uma previsão para a abertura de 10 escolas públicas, no total. Nas cidades de Cachoeira e Muritiba, de acordo com o professor Luís Vilhena (1969), trinta anos após a criação dessa lei, aproximadamente, havia em funcionamento: uma cadeira de gramática latina e uma escola de primeiras letras na vila da Cachoeira; uma escola de primeiras letras na freguesia de Muritiba. Uma das grandes questões a ser analisadas é se o número de escolas conseguia atender a essas localidades, uma vez que a população do Recôncavo Baiano, em 1774, era de 85.891 habitantes, em 1780, crescera para 102.853. (SCHWARTZ, 1988, p. 88)

Para a manutenção das aulas régias, o governo instituiu o subsídio literário, com o qual seriam pagos os mestres nomeados pelo governo, os professores régios. Esta cobrança “deveria proporcionar o funcionamento das Aulas Régias destinadas ao ensino de primeiras letras, de gramática latina, de filosofia e de grego, perdurou até o ano de 1816” (NISKIER, 1989, *apud* NUNES, 2006, p. 61). Entretanto, havia situações em que alguns dos professores não recebiam há mais de dois anos (VILHENA, 1969, p. 284). Por esse motivo, não é surpreendente a dificuldade para a consolidação das leis que tratavam sobre o ensino. Esses fatores podem ter contribuído para a manutenção das dificuldades de acesso à educação formal pela população menos favorecida economicamente. Assim, a escola, importante instrumento para a coerção linguística, ainda se mantinha distante da grande maioria da população das cidades estudadas.

Em 1824, período em que o país já havia alcançado a independência, a primeira constituição outorgada por D. Pedro I previa o ensino primário gratuito nas escolas. Em 15 de outubro de 1827, foi outorgada a lei que determinava em seu primeiro artigo: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (*APB, Livro de Decretos Gerais* 1827). Atendendo aos requisitos dessa lei, o conselho geral da província baiana determinou os locais onde algumas dessas escolas seriam estabelecidas:

Nas Villas da Comarca duas ditas ma povoação da Freguezia da Villa da Cachoeira, sendo huma para meninas. Huma dita no Arraial de S. Félix. Huma dita no de Belem, no convento dos extinctos jezuitas. Huma dita na Povoação da Freguezia de S. Thiago do Iguape (AMARAL, 1923, p. 59).

A partir dos dados acima mencionados, temos a previsão para abertura de cinco escolas, porém não sendo contemplada a cidade de Muritiba. Um ano após a determinação dessa lei, temos as seguintes escolas:

ANO	ESCOLAS	MUNICÍPIOS			
		CACHOEIRA	SÃO FELIX	MURITIBA	
1828	Primeiras Letras	3 nacionais		1 colégio de órfãos.	4
		8 particulares	1 particular		9
	Gramática Latina	1 nacional			1
		2 particulares			2
1832	Existentes	2			2
	Recém-criadas	14 (1 feminina)		1 masculina	15

(Fonte: NUNES, 2006)

Como podemos notar, na cidade de Cachoeira havia 04 escolas nacionais em funcionamento. Como já foi visto, o professor Luís Vilhena (1969) mencionou, em 1759, a existência de uma escola de primeiras letras e uma de gramática latina. Desse modo, podemos inferir, conforme dados da tabela, que essas escolas ainda estavam em funcionamento. Por outro lado, a escola de Muritiba, não mais existia. Em São Félix, ainda não havia sido cumprida a determinação da província baiana. Também há de se notar a presença de escolas particulares, em Cachoeira havia uma maior quantidade, 08 de primeiras letras e duas de gramática latina; em São Félix apenas 01 de primeiras letras e nenhuma em Muritiba.

4. Considerações finais

Os estudos em questão mostram o quanto a educação formal esteve, durante muito tempo, restrita a pequenos grupos da sociedade. Outro fator observado, diz respeito à instabilidade quanto ao funcionamento das escolas. Isso pelo fato de que temos que considerar que, naquele momento histórico, um professor atuante significava uma escola. No momento em que faltava o professor, a escola se extinguía. Assim, a escola, importante instrumento de coerção linguística, esteve afastada de uma grande parte da população das cidades estudadas. Sem considerar que os negros,

escravos e mesmo os forros eram proibidos de a frequentarem.

Deste modo, percebemos que a ausência da ação da escola, permitiu ao português falado no Brasil traços característicos, resultantes do contato de populações que aqui conviveram, e que grande parte esteve fora da ação da escola, esses, os africanos e afro-descendentes, foram os grandes difusores do português geral brasileiro, antecedente histórico do atualmente designado português popular. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 102). São traços que, nos dias atuais, compõem o atual cenário da língua falada por uma grande maioria da população brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIL, Andre João. *Cultura e opulência do Brasil: por suas drogas e minas*. São Paulo: Editora Proprietária, 1923 Taunay.

BRITO Nelson. *Muritiba: resgatando sua história*. Muritiba: JM gráficas & Editora LTDA, 2012.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugália, 1945, 5 v.

LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Orgs.). *História da educação na Bahia*. Salvador: Arcádia, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma socio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MELLO, Francisco José de. *História da cidade da Cachoeira*. Cachoeira: Radami, 2001.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. A obra catequética dos indígenas pelos jesuítas na Bahia. *Revista do IGHB*, Bahia, Salvador, v. 102, p. 55-80, 2007.

_____. A situação educacional baiana no final do 1º império brasileiro. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, vol. 167, n. 431, p. 223-256, abr./jun., 2006.

OTT, Carlos. *O povoamento do Recôncavo pelos engenhos – 1536-1888*. Bahia: Bigraf, 1996.

SANTOS, Fabrício Lyrio. A presença jesuítica no recôncavo da Bahia. *Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras*, vol. 1, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial – 1550 a 1835*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

VILHENA, Luís dos Santos. *A Bahia no século XVIII*. Bahia: Itapuã, 1969, I vol.

LINGÜÍSTICA E LITERATURA NA OBRA DE J.R.R. TOLKIEN

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O objetivo do trabalho é mostrar como um filólogo se valeu da ciência da linguagem para servir de suporte para a criação de sua obra de ficção. Tolkien criou uma grande quantidade de línguas em sua juventude, antes de escrever *O Senhor dos Anéis*, muitas delas chegaram a atingir um certo nível de complexidade. Mas, apenas uma foi do seu agrado e conseguiu expressar os desejos linguísticos pessoais: uma língua com uma forte influência do finlandês, que ele denominou “quenya”. Em 1917, esta língua já atingira um alto nível de refinamento e possuía um vocabulário de muitas centenas de palavras (baseadas em um número bastante limitado de radicais). O quenya tinha origem, como qualquer língua natural, em uma língua anterior; e, a partir deste “eldarin primitivo”, Tolkien criou uma segunda língua élfica, contemporânea ao quenya, mas falada por outros povos élficos. Esta língua recebeu o nome de “sindarin” e teve a sua fonologia moldada a partir do galês, a língua mais próxima do seu gosto pessoal, depois do finlandês.

Palavras-chave: Tolkien. Linguística. Literatura. Filólogo. Línguas.

1. Introdução

Tolkien era linguista, especializado em inglês antigo e médio, que criou idiomas como parte fundamental do mundo em que se passa a sua narrativa. Para López (2004, p. 32-33), o autor era um filólogo, no sentido mais tradicional do termo, ou seja, “um amante da palavra”. Para ele, a palavra é capaz de despertar sentido, além de ser um veículo de contato na comunicação. Vale lembrar que o criador de *O Senhor dos Anéis* “acreditava também na revitalização da palavra na forma do próprio dizer e, sendo assim, ela tornava-se para ele *spell* (“fórmula de encantamento”), do gótico *spill* (“récita”, “conto”).” (PINHEIRO, 2007, p. 10)

Logo a dicotomia linguística e literatura não existe na cabeça do autor que ganhou fama com a criação do mundo de *O Senhor dos Anéis*. Ele soube usar do seu conhecimento linguístico e literário para criar uma obra aclamada e cultuada pelo público.

2. Sobre o autor

John Ronald Reuel Tolkien, mais conhecido por J.R.R. Tolkien,

nasceu na África do Sul em 1892. Seu pai, Arthur, foi trabalhar no país logo depois de pedir Mabel em casamento. Devido às dificuldades de adaptação a mãe de Tolkien voltou para Birmingham em 1895 para uma visita à sua terra natal. No ano seguinte seu marido faleceu, sendo assim ela resolveu permanecer na Inglaterra definitivamente com os filhos.

Mabel criou os filhos sozinha. Como a casa da família de Mabel era pequena receber a todos, ela resolveu viver apenas com os filhos. Essa resolução se tornou ainda mais necessária quando ela resolveu abraçar a fé católica, sendo reprovada por sua família, que origem metodista e anglicana.

Aos 12 anos Tolkien ficou órfão e a sua guarda e de seu irmão passou ao padre Francis Xavier Morgan. Ele os levou para morar com uma tia, Beatrice Suffield. Depois de alguns anos, o sacerdote os alojou na casa de Mrs. Faulkner. Ali Tolkien conheceu Edith Bratt, por quem se apaixonou aos 17 anos de idade.

A possibilidade de um relacionamento do rapaz com uma moça três anos mais velha não foi aceito pelo padre Francis. O jovem manteve distância de Edith, mas prometeu casar-se com ela quando atingisse a maioridade.

Durante esses anos, Tolkien se dedicou aos estudos, mantendo seu relacionamento com Edith como uma fantasia idealizada sublimado na escola e no oratório.

Na King Edward's School, ele tomava parte de grupos de debates e de dramatizações até ingressar em Oxford.

Em 1916, um ano após concluir o curso de língua e literatura inglesa, Tolkien casou-se com Edith.

Com chegada da Primeira Guerra Mundial, Tolkien foi convocado para servir. Depois de quatro meses no front, ele contraiu a chamada “febre das trincheiras”.

Conforme Pinheiro (2007, p. 52):

De volta à Inglaterra, o autor passou a escrever os primeiros esboços de sua mitologia, com as primeiras histórias de elfos, anões e homens. Com o fim da guerra, Tolkien seguiu a carreira acadêmica, sendo escolhido professor associado de língua inglesa na Universidade de Leeds em 1920 e, em 1925, assumindo o cargo de professor de anglo-saxão em Oxford. Sua paixão por línguas antigas, mitos e lendas, no entanto, continuou a acompanhá-lo, sendo suas edições de *Sir Gawain and The Green Knight* e *Beowulf* reconhecidas até

hoje.

Durante boa parte de sua vida, Tolkien lutou para manter as finanças da família em dia, aceitando as mais variadas atividades acadêmicas para servir de complemento para sua renda, inclusive corrigindo redação – mesmo assim aproveitava o pouco tempo que sobrava para desenhar. Apesar de todo seu prestígio na universidade, ele só pode desfrutar do conforto financeiro depois que *O Senhor dos Anéis* se tornou um sucesso mundial.

Em família, Tolkien contava histórias, criadas por ele para seus filhos. Um dia, enquanto corrigia provas, ele anotou no verso do trabalho de um aluno a frase que saltava de sua mente fértil: “Num buraco na terra vivia um hobbit”. Com essa frase, Tolkien criou mais uma história para os filhos, narrando as aventuras do hobbit Bilbo Bolseiro, que originou o livro *O Hobbit*.

Com o sucesso da publicação, a editora pediu uma continuação da história – um trabalho que demorou mais de 16 anos para ser finalizado, dando origem a *O Senhor dos Anéis*, considerado por alguns críticos como uma das obras mais importantes do século XX⁵⁶.

Tolkien faleceu em 1973, dois anos após a morte da esposa, Edith.

3. Sobre a obra

O Senhor dos Anéis se divide em três volumes, por uma imposição da editora, que estava temerosa de publicar uma obra tão volumosa e assumir tal risco de fracasso. Cada volume compreende dois livros, que se chamam: *A Sociedade do Anel*, *As Duas Torres* e *O Retorno do Rei*. O último volume apresenta diversos apêndices sobre a terra criada por Tolkien.

O Senhor dos Anéis levou mais de 16 anos para ser finalizado, conforme dito acima, em um período marcado por profundas mudanças econômicas e sociais, de 1936 (início da escrita da obra) até a publicação do primeiro volume em 1954.

O livro começou a ser escrito durante a grave crise econômica,

⁵⁶ <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2013/09/morte-de-j-r-r-tolkien-autor-de-o-senhor-dos-aneis-completa-40-anos.html>>. Acesso em: 30-04-20014.

que começou com a chamada Quebra da Bolsa de Nova York, que afetou diversas economias ao redor do mundo.

Pinheiro (2007, p. 64) apresenta a seguinte abordagem sobre a obra de Tolkien:

A obra já chegou a ser classificada como uma leitura escapista, alienante da realidade e da participação na vida cotidiana. No entanto, aqueles que assim a julgam parecem não levar em consideração o fato de que as leis que regem o universo da literatura fantástica descrevem uma realidade mítica, fantástica, não sendo, portanto, as mesmas do nosso mundo. Tolkien não buscava relatar as questões do dia a dia das pessoas, nem a realidade de sua época – características típicas da literatura contemporânea –: ele desejava criar uma mitologia para a Inglaterra (...). Ainda segundo López (2004, p.26), em *O Senhor dos Anéis* Tolkien retomou as origens das tradições celta e anglo-saxã, estabelecendo um “diálogo” entre diferentes instâncias míticas, e escolheu o romance de cavalaria para criar a atmosfera e muitos dos códigos de seu universo ficcional. Por isso, não podemos ler a obra com os mesmos olhos com que leríamos uma obra moderna, pois o que contemplamos são mitos – no sentido tradicional do termo.

4. *Questões linguísticas e literárias: interfaces*

Tolkien criou um mundo para ser um lugar onde as línguas pudessem ser faladas. (STANTON, 2002, p. 31). Já que desde criança esteve exposto a influências que o estimularam pelo conhecimento do mundo linguístico. Ele começou a aprender latim com sua mãe, depois começou a estudar sozinho o francês e o alemão.

Mas a grande entrada no estudo do universo da linguagem foi quando estudou em Oxford, quando teve contato com o anglo-saxão, com o gótico, com o finlandês e do galês, conforme apresentado acima, estimulado pelo filólogo Joseph Wright.

O diferencial é que Tolkien se recusou a manter o estudo da língua separado da literatura, e lutava para que a literatura medieval inglesa fosse redescoberta, por meio da compreensão dos poetas medievais.

Como linguista, Tolkien criou primeiramente uma língua para os personagens, em seguida uma sociedade dos falantes dessa língua. A partir daí, imaginou os detalhes dos locais e as características físicas e psicológicas dos indivíduos pertencentes a essa sociedade. O autor não criou apenas um povo, mas vários, cada um marcado aparência física, língua, arte, crenças, cultos, fórmulas sociais – incluídos aí os modos de formação de famílias ou clãs, regras matrimoniais, autoridade doméstica etc. E

para dar maior complexidade, os membros dessas civilizações interagiram entre si. A narrativa ocorre na Terra Média, na chamada Terceira Era desse mundo.

As línguas usadas na obra são invenções, mas que receberam um passado, uma história, como acontece com as línguas naturais, evoluindo com o tempo, com seu desgaste, empréstimos. Para o imaginário de Tolkien, “as línguas refletem a sorte política das raças ou grupos que as falam; os idiomas também refletem *status* social” (STANTON, 2002, p. 166).

As duas variedades da língua élfica apresentam material para elaborar gramáticas, apesar de trazerem pouco vocabulário. Tais línguas refletem uma antiga história. De acordo com a história, havia os elfos do leste, que ignoravam os elfos do oeste, subdivididos em elfos fizeram a viagem para o Mar e os que fizeram a viagem, mas permaneceram na Terra-média. Os elfos que foram e voltaram são denominados de *Eldar*. Para o autor era denominada de “latim élfico”, usada em ocasiões mais formais. Para Tolkien, o quenya é baseado no latim, com material adicional vindo do finlandês e do grego. Para o uso diário, os elfos usam o sindarin, criado a partir da do conhecimento que o criador da obra tinha do galês, com o objetivo de ser parecido com o celta.

A maior parte dos exemplos das línguas élficas aparece nos poemas e canções. As conversas entre os seres do filme ocorre na língua geral, mas expressas em inglês no texto.

O uso das duas variedades de élfico é, contudo, completamente apropriado: sindarin em Valfenda, um lugar onde persiste a memória da antiguidade e onde pessoas vindas de várias terras se encontram e se misturam; quenya em Lothlórien, o reino oculto onde a antiguidade ainda sobrevive (entretanto, o uso de quenya, mesmo na Floresta Dourada, é limitado. A língua comum entre os Elfos é o sindarin). Resumindo, quenya é a língua élfica usada em cerimônias, rituais e cantos de arte. Sindarin é a língua élfica usada na vida rotineira, incluindo nos cantos comunitários (outras línguas élficas como a dos Elfos do Leste não são ouvidas na história). (STANTON, 2002, p. 167)

A base literário de *O Senhor dos Anéis* está ligada ao poema *Beowulf*, datado do século VIII d.C. e seu mais antigo manuscrito está no Cottonian Collection, na biblioteca do Museu Britânico em Londres. (KLAUTAU, 2011, p. 3).

O poema narra a viagem do príncipe Beowulf, no século IV d.C., que parte para Heorot, o palácio real e o salão do hidromel do Rei Hrothgar. Beowulf descobre que Heorot é atacada constantemente por

Grendel, o ogro.

Depois de anos, Beowulf enfrenta o dragão que ataca seu povo, em sua última aventura. Beowulf se sacrifica e o dragão é morto. O funeral de Beowulf anuncia o fim do tempo dos heróis.

Tolkien demonstra a importância de Beowulf, as convicções pessoais e as expressões artísticas em suas obras posteriores e vários pontos em comum para criar uma mitologia europeia em *O Senhor dos Anéis*.

O Senhor dos Anéis narra a aventura do hobbit Frodo Bolseiro rumo à Montanha da Perdição para destruir o anel do poder, o mais poderoso dos anéis criados na antiguidade daquele mundo para evitar a decadência da Terra Média. O anel foi forjado por Sauron, rei de Mordor para dominar a Terra Média e todos os povos.

A obra descreve a luta entre o bem e o mal. O mal é representado pelo anel e por seu criador. O anel possui vontade própria e confere poderes diversos a seu usuário, mas corrompe o caráter.

Quando Sauron é derrotado, o anel fica perdido até ser encontrado por Bilbo Bolseiro, que o dá para o jovem Frodo, que recebe a responsabilidade de destruir o anel. Para realizar a missão ele se une a um grupo de elfos, anões e humanos.

5. Conclusão

A “qualidade moral” das quatorze línguas e dialetos encontrados em *O Senhor dos Anéis* é uma característica muito marcante na obra de Tolkien. Como foi citado por Lopes, Tolkien disse certa vez: “Ele [O Senhor dos Anéis] é, para mim, principalmente um ensaio sobre ‘estética linguística’, como eu digo às vezes para as pessoas que me perguntam ‘afinal, sobre o que é?’”

Quando o autor estava na adolescência já criava idiomas, como o naffarin, uma mistura de espanhol e latim. Quando se tornou pesquisador e professor da área, continuou seus estudos de línguas.

Sem abrir mão de estudos que estavam ligados à linguística e à literatura, Tolkien sempre fez esse tipo de trabalho, começando pelo seu ensaio *Beowulf: The Monsters and The Critics*, de 1936. Como lembra Lopes (2002 B): “Para entender como Tolkien trabalhava filologicamente, é interessante ver alguns trechos de outro estudo anglo-saxão, o ensaio

On Translating Beowulf'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLAUTAU, Diego. As matrizes de Tolkien: as fontes da Terra-Média em abordagem fenomenológica. In. Anais do III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH – Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR), v. III, n. 9, jan./2011.

LOPES, Reinaldo J. Línguas e alfabetos de arda. In. _____. *O universo fantástico de J.R.R. Tolkien*. N. 2. Camargo & Moraes Editora, 2002.

_____. Tolkien, o filólogo. *O Universo Fantástico de J.R.R. Tolkien*, n. 3. Camargo & Moraes, 2002.

LÓPEZ, Rosa Silvia. *O Senhor dos Anéis & Tolkien: o poder mágico da palavra*. São Paulo: Devir, Arte e Ciência, 2004.

Morte de J. R. R. Tolkien, autor de "O Senhor dos Anéis", completa 40 anos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2013/09/morte-de-j-r-r-tolkien-autor-de-o-senhor-dos-aneis-completa-40-anos.html>>. Acesso em: 30-04-2014.

PINHEIRO, Renata Kabke. *Éowyn, a Senhora de Rohan: uma análise linguístico-discursiva da personagem de Tolkien em O Senhor dos Anéis*. 2007. – Dissertação (de mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas (RS).

STANTON, Michael N. *Hobbits, elfos e magos: explorando as maravilhas e o mundo de O Senhor dos Anéis de J.R.R. Tolkien*. São Paulo: Frente, 2002.

**LINGUÍSTICA TEXTUAL:
UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA
E A QUESTÃO CENTRAL
DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTIDA NOS PCN**

Dâmares Souza Silva (PUC-SP)
damares.s@bol.com.br

RESUMO

O tema deste estudo incidiu na análise das transformações pelas quais passou o objeto de estudo da linguística textual e a influência dessas mudanças para a diretriz de ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na atualidade. O objetivo consistiu em identificar a partir de uma vertente histórica as transformações e características da linguística textual com base em estudos desenvolvidos por Koch (2001; 2004) Koch & Cunha-Lima (2005); Blühdorn & Andrade (2009); Beaugrande (1997); Van Dijk (2012), e analisar a relação desse caráter com a atual proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa contida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Considerando os apontamentos sobre as transformações que passou a linguística textual, foi possível compreender as razões pelas quais a competência discursiva é a questão central para o ensino de leitura e produção de texto. Sendo a competência discursiva, segundo os PCN, a capacidade do indivíduo de produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas de uso geral, e considerando todos os aspectos envolvidos no processo dos diversos contextos de comunicação, torna-se impropriedade elaborar propostas de ensino de leitura e escrita dos textos que não considerem as características descritas ao longo de toda trajetória histórica da linguística textual, sobretudo as que se referem ao terceiro momento da linguística textual.

Palavras-chave: Linguística textual. Ensino de português. PCN

1. Introdução

O presente estudo faz parte de um levantamento bibliográfico referente ao ensino da escrita, e apresenta uma síntese da história da linguística textual buscando identificar as transformações pelas quais passou o objeto desse estudo e a relação de tais mudanças com a atual proposta de ensino de leitura e escrita expressa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN); além disso, observa a influência dessas modificações para a diretriz de ensino e a aprendizagem da competência leitora e escritora do texto perante as recentes linguagens midiáticas propiciadas pelo avanço das tecnologias de comunicação.

Nesse contexto, procuraremos responder aos seguintes questionamentos: de que forma a análise das mudanças do objeto de estudo da linguística textual pode contribuir para compreender a atual proposição

de ensino e aprendizagem da leitura e produção de texto? O texto mudou diante das novas possibilidades de comunicação propiciadas pelos meios digitais?

2. Desenvolvimento

Com a intenção de edificar possíveis respostas para tais questões elegemos como objetivo: descrever as transformações das características da linguística textual por uma perspectiva histórica, identificando as relações que há entre essas características e a proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa contida nos PCN; refletindo sobre as transformações do texto ante as recentes tecnologias de comunicação.

Considerando a relevância do texto nos contextos infinitos de comunicação, é essencial que possamos compreender quais os processos e demandas que fizeram validar o elemento textual como fonte central de estudos voltados para o ensino. Por que, embora seja a sílaba a unidade da palavra, e a frase de forte relevância para composição do texto, essas só por elas mesmas, não se bastam e nem mesmo o texto pode ser estudado fora dos contextos comunicativos?

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, PCN, p. 22, 1998)

Segundo os conteúdos dos PCN, a ênfase do ensino da língua tem como objeto central o texto. O conteúdo do documento evidencia que, de modo algum, os elementos que compõem o texto, como a letra, a sílaba, a palavra e a frase fora de contexto, podem incidir em competência discursiva e, muito embora necessitem de especial atenção para o ensino de suas respectivas especificidades em relação ao texto, não podem compor o objeto central do ensino da língua.

Mas o que é a competência discursiva?

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. [...] (BRASIL, PCN, p. 23, 1998)

Uma análise dos elementos que compõem o objeto de estudo da linguística textual pode contribuir para que compreendamos os possíveis

motivos que fazem o estudo do texto, em seu campo discursivo, de suma importância para o ensino da língua. Alguns estudiosos e teóricos exploram em suas pesquisas fontes de informação que colaboram para tal entendimento.

Dentre eles encontra-se Koch (2001), que, numa perspectiva histórica, declara que a linguística textual ou teoria do texto, na condição de vertente de estudo contemporânea do campo da linguística, atinge atualmente cerca de quatro décadas. Ao longo desses anos a linguística textual foi estudada de diversas formas e, segundo a autora, ainda hoje o é.

Koch (2001) descreve a passagem da teoria da frase para a teoria do texto em três momentos: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou linguística do texto, e muito embora acredite que houve espaços de maior ênfase entre elas, defende a ideia de que a sucessão para cada uma delas segue uma ordem mais cronológica que propriamente tipológica.

O que se percebeu, em primeiro lugar, foi justamente a necessidade de ultrapassar os limites da frase, para dar conta de certos fenômenos como: referência, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante. Tentou-se então, encontrar regras para o encadeamento de sentenças, a partir dos métodos até então usados na análise sentencial – questões relativas, como vimos, à coreferência, à conexão entre orações, à relação tópico/comentário, entre outros. O texto, nesse momento, é definido como “sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968) ou “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1970; BELLERT, 1970). Tanto estudiosos da linha estruturalista como da linha gerativista dedicaram-se a pesquisar tais questões. (KOCH, 2001, p. 72)

A afirmação de Koch evidencia que não era mais possível olhar a frase apenas como elemento solitário de análise, ou seja, era necessário relacioná-la às demais sentenças como elemento de significados, por isso a necessidade da análise transfrástica. Mas mesmo a análise entre as frases ainda não era suficiente, tendo em vista que essa ainda deixava fenômenos sem respostas. De acordo com a autora, na tentativa de resolver esse impasse, criaram-se então as *gramáticas textuais* para buscar respostas para os fenômenos não explicáveis por meio da análise transfrástica.

Novamente, envolveram-se nesta tarefa, estruturalistas, como Weinrich, bem como seguidores da gramática gerativa ou, pelo menos, estudiosos que se formaram no interior desse paradigma. É o caso, por exemplo, de Van Dijk 1972, Lang 1971,1972 e Petofi 1972, 1973. (KOCH, 2001, p. 72)

Koch declara que a partir de então ocorre a consolidação do texto

como objeto da ciência linguística e a novidade tinha como base o caráter evidente de princípios morfológicos, sintáticos e semânticos que atuam quando a análise ultrapassa o nível da frase. Dessa forma, torna-se objeto de estudo a unidade maior, ou seja, o texto, e é a partir dele que se estudam as unidades mínimas – frase, palavra e sílaba – sempre com o cuidado de se considerar de modo analítico e classificatório a função textual dos elementos individuais.

Todo empenho dos estudiosos da época, os estudos das gramáticas de textos não se mostraram suficientes, apresentavam limitações e vieram os questionamentos, entre eles:

[...] como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa. (KOCH, 2001, p. 74)

Com essa descrição, Koch conclui que essas e outras questões marcaram o fim da teoria do texto e o aparecimento de um novo cenário para os estudos dos textos, ou seja, estes passam a ser investigados a partir dos seus respectivos contextos pragmáticos. O texto deixa de ocupar o topo da hierarquia, e seu campo de investigação passa a ter um espaço bem maior, isto é: o campo de análise do texto ao contexto, sendo compreendido como um conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos.

Nesse cenário, segundo a autora, o texto ganha um novo conceito, ou seja, ele passa a ser considerado como uma composição bem mais complexa que um conjunto de frases que depende da capacidade específica dos falantes, tanto para sua compreensão, quanto para sua produção, essa competência é que possibilitará distinguir um texto de um aglomerado aleatório de palavras e ou sentenças, bem como reproduzir um texto como, por exemplo, uma paráfrase.

E é assim que entre as décadas de 70 e 80 aparece a segunda geração de estudiosos da linguística textual. Esse cenário é envolvido por uma nova preocupação, ou seja, já não eram mais as relações interfrásticas e/ou mesmo a composição de gramáticas textuais o centro das atenções, desta vez a prioridade é a análise sobre a textualidade e as condições ou critérios para sua realização.

A ênfase passou a recair nos aspectos globais do texto enquanto unidade funcional, nas questões ligadas ao processamento textual, enfocando-se mais

no processo que o produto e concebendo-se o texto como resultado da atividade de sujeitos em interação. Talvez os nomes mais importantes desta fase sejam os de W.U Dressler, Robert Beaugrande e Teun A. van Dijk. (KOCH, 2001, p. 77)

A descrição do panorama histórico da linguística textual delineada por Koch no que tange à análise transfrástica remete à proposta de ensino da língua portuguesa contida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a qual declara que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; [...] (PCN, 1998, p. 22)

O objetivo de ensino da língua portuguesa contido nos PCN vem ao encontro da constatação dos pesquisadores da linguística textual, ou seja, de que a frase não pode ser o centro do ensino do texto, tendo em vista que tal unidade de estudo apresentou fortes limitações para o estudo textual.

A análise entre as frases consistia em dar conta de alguns fenômenos como: referência, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante.

Verificou-se que mesmo essa proposta de estudo da frase sendo bem abrangente não propiciava condições plenas para se fazer uma análise mais profunda do texto. Essa conclusão, elaborada há mais de três décadas, valida a atual instrução dos PCN de língua portuguesa, isto é, a frase, como também as unidades mínimas que a compõem (a letra, a sílaba e a palavra), descontextualizadas, não podem compor o centro da unidade básica do ensino para interpretação e produção de texto.

Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (HEINEMAN, 1982, *apud* KOCH, 2004)

Koch (2004) relata que na década de 80 surge o terceiro momento da linguística textual. Esse período é demarcado por uma nova orientação

nos estudos dos textos a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é acompanhado de processos de ordem cognitiva. Quem age precisa dispor de modelos e tipos mentais de operações. Nesse momento, diz Koch, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem conhecimentos armazenados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, têm conhecimentos representados na memória que precisam ser ativados para que sua atividade da vida social possa ser plena de sucesso.

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo o texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse conhecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder [...] (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 296)

Blühdorn e Andrade (2009) afirmam que no início dos anos 90 pesquisadores brasileiros voltavam suas investigações referentes à linguagem para uma perspectiva sociointeracional e, como consequência dessa tendência, os estudos tinham como perspectivas os processos e estratégias sociocognitivos contidos nos processamento textual. Esse período coincide com o ano de composição dos PCN de língua portuguesa, isto é, 1998.

Dentro desse enfoque, os principais objetos de pesquisa têm sido a estrutura e funcionamento da memória, as formas de representação dos conhecimentos (observando o acesso, a utilização, a recuperação e a atualização), as principais estratégias (sociocognitiva, interacional e textual) acionadas durante o processo de produção/intelecção [...] (BLÜDORN; ANDRADE, 2009, p. 35)

Perspectiva semelhante é observada no trabalho de Beaugrande (1997), no qual ele afirma ser imprescindível ver o texto como um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais” no qual a palavra (padrão de sequência sonora) é parte de uma frase e instrução para inferir o significado.

Logo, a sequência de sons que nós realmente ouvimos ou lemos é como a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi “condensada” por um falante ou escritor e está pronta a ser “amplificada” por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE, 1997, p. 15)

Koch (2004) afirma que os textos já trazem para a situação comu-

nicativa determinadas expectativas e informações referentes aos saberes e experiências a depender da motivação e da formalização de metas, em todas as fases do percurso da construção textual, não apenas na possibilidade de significar seu projeto em signos verbais: “[...] para o processamento textual, concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais”. (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991, *apud* KOCH, 2004, p. 22)

Os quatro sistemas de conhecimento destacados por Heinemann & Viehweger são elucidados por Koch (2004): *o conhecimento linguístico* diz respeito à organização da materialidade linguística da superfície do texto, é o que estabelece sentido ao som pelo uso dos conhecimentos gramatical e lexical e uso dos meios coesivos que a língua disponibiliza para a adequação ao tema e aos modelos cognitivos ativados; *o conhecimento enciclopédico*, semântico ou conhecimento do mundo são os saberes que permanecem armazenados na memória de cada pessoa e podem se referir a fatos do mundo, ou do tipo episódico, *modelos cognitivos* adquiridos por meio da vivência sociocultural; *o conhecimento sociointeracional* é referente ao uso adequado das interações da linguagem nas diversas formas de comunicação social; *os modelos textuais globais* referem-se ao conhecimento que possibilita ao falante identificar gêneros ou tipo de textos.

Van Dijk (2012) apresenta uma teoria dos *modelos de contexto*. Para esse autor tais modelos são provenientes de um tipo específico de experiência do cotidiano procedentes da memória episódica dos participantes do discurso.

Supõe-se que esses modelos de contexto controlam muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas. Isso significa que os usuários da língua não estão apenas envolvidos em processar o discurso; ao mesmo tempo, eles também estão engajados em construir dinamicamente sua análise e interpretação subjetiva on-line. (VAN DIJK, 2012, p. 87)

Considerando todos os apontamentos aqui explanados sobre as transformações pelas quais passou a linguística textual é possível compreender as razões por que a *competência discursiva* é a *questão central* para o ensino de leitura e produção de texto. Sendo a competência discursiva, segundo os PCN, a capacidade de o indivíduo produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas de uso geral, e considerando todos os aspectos envolvidos no processo dos diversos contextos de comunicação, torna-se impropriedade elaborar propostas de ensino

de leitura e escrita dos textos que não considerem as características descritas ao longo de toda história da linguística textual.

Levando em conta todas as mudanças da linguística textual e as razões que influenciaram todas essas alterações, é importante que inclínemos nosso olhar para o contexto que envolve o texto perante as recentes tecnologias da comunicação. Como podemos compreender o texto no ambiente tecnológico? Este texto é o mesmo? Qual é o papel do leitor e do autor? O que mudou?

De acordo com Santaella, o texto se transformou; como exemplo dessa mudança, a autora descreve o hipertexto:

Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas pelo texto verbal, mas estão integrados em tecnologias capazes de produzir e disponibilizar fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc. Essas informações multimídia também constituem os nós. Assim os nós de informação podem aparecer na forma de texto, gráficos, sequências de vídeos ou de áudios, janelas ou mistura entre eles. Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, ou qualquer outra subestrutura do documento. (SANTAELLA, 2008, p. 62-63)

O leitor e o autor têm seus papéis transformados:

O hipertexto é eminentemente interativo. O leitor não pode usá-lo de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência ela deve ser vista e por quanto tempo. (SANTAELLA, 2008, p. 56)

O que mudou é que, sendo interativa a natureza do hipertexto, este possibilita ao leitor que seja também autor. Dessa forma, as funções autor e leitor também interagem no hipertexto.

A definição de texto elaborada por Beaugrande (1997) define de modo sucinto no que se configura o texto no espaço de hipermídia: “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Analisando a definição de texto de Beaugrande, é possível comparar o texto como o processo de comunicação que é permitido atualmente por meio do ambiente de hipermídia. Fazendo uso das diversas mídias de comunicação, conversamos com indivíduos de outras culturas, conhecemos outras identidades étnicas e culturais, a idiossincrasia é uma constante. O texto, no espaço de hipermídia, tal como nós beneficiários das mídias, passou a ser idiossincrático e as questões que emergem a partir dessa transmutação do texto são: Como interpretá-lo? Como escrevê-lo? Como recriar? E para nós estudiosos da língua: como transformá-lo em objeto pesquisa de forma que possa se constituir em conhecimento

visando possibilidades para o ensino e aprendizagem?

Estamos vivendo no cerne das mudanças comunicativas, cujo suporte é a tecnologia avançada, um novo comportamento emerge do indivíduo diante dessas transformações possibilitadas graças, entre outros fatores, às avançadas tecnologias de comunicação. Também nesse contexto a leitura e escrita – tradicionais tecnologias – adquirem um novo *ethos*. Essa nova identidade precisa ser investigada para que assim possamos abrir possibilidades de estudo, compreensão e produção do texto na contemporaneidade.

3. *Conclusões*

Enfim, considerando todos os fatores que abordamos neste trabalho, concluímos que as transformações do objeto de estudo da linguística textual contribuem para compreendermos o atual propósito de ensino de leitura e escrita contido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, e ainda para incentivarmos a estudar as novas identidades e possibilidades de investigação que vem adquirindo o texto perante as atuais tecnologias de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLÜHDORN, Hardarik; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (Orgs.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

DIJK, Teun A. Van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 71-86.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KOCH, Ingedore G. Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3, p. 251-300.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hiper-mídia. In: SIGNORINI, Inês *et al* (Orgs.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 47-72.

**LITERATURA E HISTÓRIA:
POESIA MARGINAL EM DESTAQUE.**

Raquel da Silva Santos (UNIGRANRIO)

raquel92@ig.com.br

Idemburgo Frazão (UNIGRANRIO)

idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho intenta abordar a relação entre literatura e história presentes na poesia marginal, na década de 1970, no Brasil, em meio à vigência da Ditadura civil-militar. O contexto foi marcado pela repressão, resultando em várias formas de protesto, tendo como exemplos marcantes, as composições interpretadas nos grandes festivais da canção da TV Record. Houve também protestos através da exposição do corpo, nas pornochanchadas, no cinema, e na poesia alternativa da chamada geração mimeógrafo. Dar-se-á ênfase, no trabalho que aqui se resume, às estratégias de linguagem centradas em diálogos intertextuais (dialogismo e intertextualidade) na obra do poeta Antônio Carlos de Brito (Cacaso), entendendo que a poesia marginal é marcada pelo ecletismo e pelo diálogo entre períodos literários e gêneros textuais. As obras *Impressões de Viagem* e *26 Poetas Hoje*, de Heloísa Buarque de Hollanda servem como orientação de pesquisas e reflexões. Temáticas relativas à poesia marginal serão analisadas e ampliadas, abrindo espaço para discussões acerca da “automarginalização” da geração 1970, momento em que os poetas engajados à cultura popular e, algumas vezes, à política, publicavam e divulgavam suas obras sem o apoio do mercado editorial.

Palavras-chave: Literatura. História. Poesia marginal. Década de 70. Ditadura.

1. Introdução

As décadas de 1960 e 70 foram marcadas pela efervescência cultural de críticas e protestos contra a ditadura civil militar. No presente trabalho faremos uma síntese de alguns movimentos culturais que integraram esse período de tensão política e destacaremos a poesia marginal. Através da obra “Impressão de viagem” tecida por Heloísa Buarque de Hollanda, problemas sobre cultura e política atrelados à arte no Brasil serão colocados em discussão. Assim, veremos a inserção da cultura popular na erudita, encontrada nas obras dos poetas da geração em estudo. Também, compreenderemos as influências dos movimentos anteriores na essência da poesia marginal.

Intentamos aqui estabelecer uma discussão acerca da intertextualidade nas obras, a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e Julia Kristeva;

e por extensão, questões sobre paródia e carnavalização através de Afonso Romano de Sant'Anna. Além disso, serão enfocados aspectos que possibilitarão o entendimento de como se deu a ascensão da cultura popular, nas obras artísticas do período da ditadura civil-militar. Principalmente em relação à poesia alternativa.

Com essa perspectiva, esse trabalho é relevante no que tange as estratégias de linguagens e literárias no empenho cultural da poética crítica. A forma com que a cultura popular e a postura de inversão se apresentaram no contexto artístico por meio dos recursos teóricos em discussão mostra a importância de se refletir sobre a presença da intertextualidade nas obras do período.

2. Contexto cultural e histórico em 1960 e 1970 no Brasil

Durante o período histórico da ditadura civil militar, a arte na década de 1960 no Brasil apresentou um quadro artístico muito extenso e rico. A arte se fazia presente na transformação da cultura e da identidade dos brasileiros. Alguns movimentos como o Centro Popular de Cultura (CPC) organizado pela UNE, o Show Opinião, o tropicalismo, os festivais de música popular, dentre outros marcaram o período. Principalmente pela rebeldia à temática política, que teve maior intensidade após o AI5, quando a ditadura militar aplica outro golpe e assume por completo o domínio dos direitos cívicos. Com isso, a censura passa a controlar os meios de comunicação e as manifestações artísticas com mais vigor, e os desacatos são punidos com ameaças, torturas e até mortes.

O CPC revolucionou a cultura no país com a “arte popular revolucionária”. Para eles, a arte devolveria o poder ao povo. O tema principal da arte engajada à política era a problemática social e não o individual, com ênfase na cultura popular. O problema vinculado à arte do CPC é a qualidade literária e o engajamento político que não se unificam. Enquanto um, respectivamente, prioriza a linguagem elitizada, o outro a cultura popular e os problemas sociais. Contudo, apesar do fracasso como “palavra poética e política”, o CPC assumiu um importante papel na reformulação da cultura brasileira, e na “mobilização” dos jovens intelectuais da época, influência que se reflete até hoje. (HOLLANDA, 2004, p. 32).

Após 1964, a direita militar não impediu inicialmente a realização da arte cepecista, entretanto limitou sua propagação aos estudantes que já

faziam parte do grupo. Com isso, a literatura saiu um pouco de cena, no circuito engajado, e a poesia passou ser manifestada através do cinema, da música popular e do teatro. Foi nesse contexto que nasceu o show Opinião com a finalidade de “colaborar na busca de saídas para o problema do repertório do teatro brasileiro (...)”, que estava em crise (2004, p. 37). À frente do grupo, João do vale e Zé Kéti, representando o povo, juntamente com Nara Leão, uma jovem que morava em Copacabana, na tentativa de unir o povo à classe média. O grupo Opinião tinha uma característica incerta, até mesmo pelo momento de tensão no país; e ambígua, por unir a sua posição de esquerda à festa, porém sem perder a didática.

Outro grupo atrelado ao CPC é o da poesia de Vanguarda como o concretismo, que foi o mais propagado e construiu seus poemas livre de metáforas, com engajamento político, porém em defesa do proletariado, fazendo críticas ao capitalismo através de jogos de palavras com as marcas dos produtos. Também o poema-práxis, que intencionalmente não se prende a temas, porém se preocupa em trabalhar por áreas, isso para que os textos possam ser argumentados e debatidos. Eles também criticam o concretismo, alegando que a abordagem por temas de consumo é uma forma de divulgação. E o poema-processo, que se inclina para o âmbito da leitura, desvinculando a poesia do poema, transformando o em um produto. Dentre as vanguardas este foi o mais radical, com manifestações culturais feitas em forma de *happening*. Em alguns aspectos o movimento se aproxima da poesia marginal.

Quanto à música popular, sua propagação ocorreu através dos festivais de música transmitidos pela televisão. As letras das canções populares prezavam pela qualidade literária, sem abrir mão da inserção da cultura popular. “A letra passa a exigir um certo *status* literário” (HOLLANDA, 2004, p. 41). Hollanda também cita Chico Buarque como exemplo dessa qualidade em suas letras, devido ao uso das metáforas, dando técnica a sua produção. Sobre a qualidade literária na música popular, a autora declara (2004, p. 41):

Não há dúvida, entretanto, que os jovens compositores, de forma universitária, irão lançar mão de artifícios poéticos na construção de suas letras, através do uso do fragmento e da alegoria, da intertextualidade e da própria referência à tradição literária brasileira.

Cantores como Chico Buarque, Caetano Veloso, Edu Lobo, Gilberto Gil, entre outros nomes fizeram parte desse momento que se estendeu durante todo o período de ditadura política. No período de maior ten-

são política, os festivais apresentavam também a música popular como canções de protesto, uma forma de militância contra o poderio da ditadura. Chico Buarque também marcou essa fase com canções como “Apesar de Você”. A canção falava de forma metafórica contra o regime, o pronome “você” subliminarmente direcionava a canção ao general Médici que governou da forma mais tirana. As pessoas entenderam a mensagem, porém o verdadeiro sentido da música só foi descoberto pela censura depois de ter tomado uma grande proporção. O fato resultou na prisão de Chico, pois ele disse que a canção se direcionava a uma mulher autoritária (ZAPPA, 2001).

Por volta de 1965, surgia o tropicalismo, que foi um movimento marcado pela rebeldia e “subversão” cultural, com um comportamento que desafiava os padrões da época, fazendo alusão ao estilo *hippie*, que eclodia no exterior. O tropicalismo também criticava o engajamento esquerdista e populista.

No final dos anos 60 explode a contracultura, que questiona “o uso de drogas, a psicanálise, o rock, o corpo, os circuitos alternativos, jornais underground, discos piratas etc.” (HOLLANDA, 2004, p. 72).

Durante esse momento, o foco revolucionário muda de ângulo, ao invés de focar o povo e o proletário, passam a visar as minorias que vive nos centros urbanos como negros, homossexuais, carentes. O marginal. Por essa causa, a Bahia passa a ser notada pela diversidade de minorias comportadas no Estado. Os artistas pertencentes à Bahia como Caetano Veloso, Wally Sailormoon, Gilberto Gil lideraram o pós-tropicalismo. Publicações como *Navilouca*, *Pólem*, *Código*, *Corpo estranho e Muda* marcaram o pós-tropicalismo pela reunião de obras do movimento, integrando poetas, artistas plásticos, cineastas e músicos.

O movimento teve continuidade na década de 1970, período em que a Geração Mimeógrafo já estava em vigor e tais publicações não compactuavam com a forma “pobre” da poesia marginal, tanto pela produção, quanto pelo conteúdo que estava preso as concepções concretistas. Contudo, todas essas discussões contribuem para a visão eclética e poética, sem engajamento ou confronto com o tropicalismo ou pós-tropicalismo. A intenção da poesia marginal era ser alternativa e não uma poética de oposição.

3. *Poesia marginal: “O poemão de todos nós”*

Na década de 1970 a literatura, de certa forma influenciada pelos movimentos anteriores, ainda que não engajada, porém com um formato alternativo; assumiu um caráter opcional com a poesia autopublicada. A poesia marginal trás uma poética voltada para o humor e o cotidiano, ligada à vida. Isso significa que a de forma explícita ou implícita, temas, questões e problemas que permeavam a vida humana e a sociedade como a política estavam presentes nos textos. A poesia era autopublicada em livretos mimeografados, mas tarde utilizaram o *offset*, porém sempre com a aparência pobre com o uso de papéis inferiores, envelope de carta, grampos e carimbo.

Esse aspecto estético deu à poesia alternativa o título de marginal. Por ser independente e com material de baixo custo, os livretos eram vendidos com um valor bem inferior ao mercado. Ainda sobre essa característica (FERRAZ, 2013, p. 8):

O livro barato era um objeto político: antiburguês. Não é acaso que “barato” era uma das gírias da época, usada para qualificar algo excelente: uma coisa muito boa era “um barato” (...). Aqueles livros pobres construíram, no entanto, uma estética singular, surpreendentemente inovadora e sofisticada. Como linguagem – basta vê-los hoje –, são, sem dúvida, ricos, porque carregam diversos significados, espalhados graficamente seus conteúdos: o verso veloz, insolente, próximo da fala cotidiana, com o *humor* e a ironia vizinhos à confissão áspera ou a certa sensibilidade romanesca. Tradição literária, vanguardas, mundo *pop*, tudo tinha lugar.

Os poetas marginais eram jovens de classe média. Poetas como Cacaso, Chacal, Francisco Alvim, Ana Cristina Cesar, Wally Sailormoon, Torquato Neto fizeram parte desse circuito. Eles publicaram livretos, criaram coleções como *Vida de artista e Frenesi*, jornais e revistas. Criaram o grupo *Nuvem Cigana*, que realizava eventos como *Artimanhas* e faziam lançamento de livros como o *Almanaque Biotônico Vitalidade*. Outro marco na poesia marginal foi a antologia “26 poetas Hoje” que reuniu artistas de diferentes estilos e influências, com um perfil eclético.

A antologia foi criticada pelos diversos poemas curtos, sem estética de poema, com um conteúdo um tanto proibido, sem aparência de literatura, e sem um padrão que delimitava a aparição daqueles poemas no livro. Os pontos de críticas eram o que definiam a poesia marginal, sem conotá-la como um movimento. Era um “poemão” como disse Cacaso (HOLLANDA, 2007), era um poema escrito por várias mãos. Observe o poema de Cacaso “Logias e Analogias”, com uma crítica implícita ao Estado (MORICONI, 2000, p. 69):

No Brasil a medicina vai bem
mas o doente ainda vai mal.
Qual o segredo profundo
desta ciência original?
É banal: certamente
não é o paciente
que acumula capital.

Cacaso, que teceu seis livros, sendo que o primeiro, “Palavra Cerzida” não teve a característica irônica dos demais (MORICONI, 2010). Em obra “Na corda bamba” a ilustração foi feita por desenhos de seu filho, equilibrando a sutileza dos desenhos com a brutalidade de suas palavras (FERRAZ, 2012). Cacaso também teve muitas influências como a de João Cabral, Manuel Bandeira, Murilo Mendes e Oswald de Andrade; e crítica arduamente todas as vanguardas. Sua poética era embebida de referências poéticas, coloquialidade e ironia. Chacal, poeta da geração AI5, também marcou presença na antologia. Sua marca era a “fugacidade” e a rapidez de seus versos. Vimos Charles Peixoto com um perfil melodramático dentro do contexto da ditadura civil militar.

4. *Intertextualidade, paródia e carnavalização: Características presentes na literatura e no comportamento da geração 70*

A poesia marginal dispõe de recursos de linguagem como a metáfora, que é marca da subjetividade lírica, a ironia, a ambiguidade, “com um sentido crítico alegórico mais circunstancial e independente de comprometimento com um programa preestabelecido” segundo Heloisa Buarque de Hollanda (2007, p. 11); e a referência a outros textos. A essa referência, chamamos de intertextualidade. O termo nasceu a partir dos estudos bakhtinianos sobre dialogismo e polifonia, e foi denominada por Julia Kristeva. Segundo Kristeva “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto.” (2012, p. 142).

Através da intertextualidade, a paródia se define como um efeito de linguagem. Ela se dá pela inversão do significado de um dado texto. Desde a Antiguidade Clássica e da Idade Média, o efeito já era usado, porém se intensificou na Idade Moderna. Affonso Romano de Sant’Anna em “Paródia paráfrase e Cia” analisa a paródia através dos estudos bakhtinianos, que ao avançar sua investigação sobre os efeitos cômicos, acabou contribuindo com estudos sobre a teoria da carnavalização. Com base no filósofo russo e em outros estudiosos, Sant’ana desenvolveu a dis-

cussão sobre a presença do efeito na literatura e na semiótica.

O termo paródia originou-se por Aristóteles em sua *Poética*, quando usou a forma épica para designar textos aos homens, antes comparado aos deuses, para inferiorizá-los. No dicionário de literatura de Shipley, a paródia pode ser verbal alterando uma ou outra palavra no texto; formal, tendo estilo técnico usado com zombaria; e temática, caricaturando o estilo de um autor. (SANT'ANNA, 2003, p.12). Na concepção bakhtiniana, a paródia é o emprego da fala do outro, porém de forma oposta à ideia original. As vozes presentes na paródia não se fundem, pois a voz construída a partir do texto a ser ridicularizado, tem um papel antagonônico. Dentro do contexto de inversão, destaquemos a carnavalização, também um fenômeno paródico.

Nos anos 60, a carnavalização tomou força pela inversão de valores tradicionais, colocando em voga o uso de tudo que pudesse ser oposto do uso cotidiano com a contracultura. Assim, podemos ver que (SANT'ANNA, 2003, p. 79):

O movimento *hippie* foi eminentemente um movimento de *carnavalização*, na medida em que procedeu a uma *inversão* do cotidiano, fazendo a superposição do sacro e do profano, do velho e do novo, ultrapassando as barreiras da interdição em diversos níveis. E a vestimenta (ou a nudez) carnalizadora tem essa função parodística.

A poesia marginal teve um caráter crítico em relação à política da época, e através da intertextualidade com efeitos de paródia esse objetivo foi alcançado. Esse recurso linguístico foi de extrema importância para formação da identidade dessa geração. Analisemos o poema “Canção do exílio” também aparece em “Jogos Florais I” de Cacaso (2012, p. 158):

Minha terra tem palmeiras
onde canta o tico-tico.
Enquanto isso o sabiá
vive comendo o meu fubá.

Ficou moderno o Brasil
ficou moderno o milagre:
a água já não vira vinho,
vira direto vinagre.

Neste poema a paródia é explícita. Nos dois primeiros versos aparece a troca do “sabiá” de Gonçalves Dias, pelo tico-tico de Carmem Miranda. Depois o sabiá é quem come o fubá. Na primeira estrofe o tico-tico representa o povo brasileiro, em um momento em que músicas como “Apesar de você” de Chico Buarque viraram hino de protesto e crítica à

repressão política. Coincidentemente, ou não, o tico-tico canta, enquanto a ditadura, o sabiá, enriquece explorando e enganando os brasileiros.

Na segunda estrofe, acontecem duas intertextualidades. A primeira com o falso “milagre brasileiro” que faz referência ao fato político que ocorreu na ditadura, mais uma tentativa dos militares enganarem o povo. E por último, a palavra “milagre” esclarece os dois últimos versos falado da passagem bíblica, que há a transformação da água em vinho. No poema a água não chega a virar vinho, “vira direto vinagre”, transformando o sentido agradável do milagre, para algo amargo.

5. *Considerações finais*

Ao longo do trabalho podemos perceber que a poesia marginal teve como base os outros movimentos culturais que ocorrerem na década de 1960 e 1970 e isso tem a ver com a característica eclética da poesia. Com a análise de poemas, principalmente do poeta e letrista Carlos Antônio de Brito (Cacaso), identificamos a intertextualidade, através da paródia e da carnavalização e refletir sobre a relação entre literatura e sociedade. Os recursos de linguagem foram essenciais na identificação de elementos que causaram a crítica política que os poetas propõem na geração estudada.

Foi possível perceber a relevância da intertextualidade e os efeitos da paródia na crítica que a poesia marginal propôs aos aspectos da vida cotidiana e intrínseco a isto, à ditadura militar. Com as análises realizadas vimos a integração da cultura popular como uma forma de rompimento da tradição cultural. Tendo em vista que o modernismo também utilizou alguns elementos da cultura popular, entretanto, percebemos que esse uso se intensifica na arte pós-modernista devido ao desbunde, a contracultura e a própria proposta dos movimentos engajados ou não. A poesia marginal teve a sua importância na literatura, pois agregou valores a série de movimentos rebeldes, conta a cultura gerenciada por ser independente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas na poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2002.

BRITO, Antônio Carlos de. *Lero-Lero (1967-1985)*. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2012.

FERRAZ, Eucanaã (Org.). *Poesia marginal: palavra e livro*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2013.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70*. 5. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

_____. *26 poetas hoje*. 6. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

MORICONI, Italo. (Org.). *Destino: Poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

REIS, Daniel Airão; RIDER, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.

SANTANA, Romano Afonso. *Paródia, paráfrase e cia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *Quem canta comigo: Representações do social na poesia de Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. Trad.: Lúcia Helena F. Ferraz. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ZAPPA, Regina; SILVEIRA, Julio (Orgs.). *Para seguir minha jornada: Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

**“NÃO DEVO FALAR EM ALEMÃO”:
OS EFEITOS DE SENTIDO
DA INTERDIÇÃO DA LÍNGUA ALEMÃ NO ESTADO NOVO
(1937 A 1945)**

Luciana Vargas Ronsani (UFMS)
luronsani@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre a memória da imigração alemã, tomada como memória discursiva, a qual se constitui de discursos na e sobre a língua praticada pelos sujeitos descendentes de imigrantes alemães no Brasil. Para tal estudo, buscou-se analisar os efeitos de sentido da interdição da língua alemã no período do Estado Novo (1937 a 1945). Entende-se que cada sujeito tem o direito de falar na língua que lhe permite interpretar e significar os fatos e as coisas e na língua que lhe permite manifestar-se como sujeito falante. Nesse sentido, através das análises, entende-se que o sujeito descendente de imigrantes alemães se significa como afetado pelo silêncio imposto por políticas de interdições e por uma fronteira (escola) que delimita seu dizer em alemão e em português.

Palavras-chave:

Interdição linguística. Política linguística. Preconceito linguístico. Direitos linguísticos.

1. Considerações iniciais

Este tem como principal objetivo refletir sobre a memória da imigração alemã, tomada como memória discursiva, a qual se constitui de discursos na e sobre a língua praticada pelos sujeitos descendentes de imigrantes alemães no Brasil. Pesquisar essa memória implica, mais especificamente, “considerar elementos de língua e de discurso que se encontram inscritos no imaginário social sob o registro da chamada memória oral, estudado enquanto memória discursiva, isto é, formação discursiva” (PAYER, 2006, p. 18).

Os descendentes de alemães, do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, constituem-se, como tantos outros descendentes, pelas condições sócio históricas da Ditadura Militar no período conhecido como Estado Novo, cujo comando esteve nas mãos de Getúlio Vargas (1937 a 1945). Nesse sentido, analisaremos como a memória de tal ditadura constitui o discurso de uma moradora da vila Santa Catarina.

Essa vila, situada no interior da cidade de Salvador das Missões, é formada predominantemente por descendentes de colonizadores alemães.

Nossa proposta é, pois, analisar um trecho de uma entrevista, realizada com uma descendente de imigrantes, e compreender como ela significa sua origem, sua descendência e suas línguas e como se significa enquanto sujeito constituído por uma memória de dizeres da interdição linguística, memória esta que o silêncio também faz parte e produz efeitos de sentidos.

2. Alguns aspectos da história da colonização alemã no RS

A vinda dos imigrantes alemães para o Brasil teve início nas primeiras décadas do século XIX. Conforme Roche (1969, p. 2), “o Governo Imperial Brasileiro sempre considerou a imigração indispensável à exploração do País”. Os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Brasil ainda no reinado de D. Pedro I. Estabeleceram-se no Sudeste e Sul do País, onde, a partir de 1824, fundou-se a colônia alemã de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

A alta natalidade permitiu que os alemães conquistassem e explorassem mais terras gaúchas, chegando ao Noroeste do Estado em 1902 (ROCHE, 1969). Em Serro Azul, atual Cerro Largo, foi fundada, nos últimos anos do século XIX, uma colônia de imigrantes alemães, e dela foram se desmembrando várias outras, como Salvador das Missões.



http://www.macamp.com.br/CidadesC/RS-cerrolargo_i.htm

Na atual Salvador das Missões, há um pequeno povoado denominado Vila Santa Catarina, local onde a maioria das pessoas ainda carregam traços identitários da descendência alemã.

Nos festejos, reuniões familiares, conversas nas ruas e nos falares propriamente ditos, é que percebemos um dos traços da descendência alemã: a língua. Ela ainda faz parte da identidade destes sujeitos, principalmente dos mais velhos.

Nas regiões de colonização alemã, existia uma série de associações, fundadas por grupos de imigrantes alemães, que seus descendentes mantinham (CAMPOS, 2006, p. 17). Segundo a autora (*Ibidem*), “eram sociedades culturais ou de recreação – ginástica, canto e tiro – e educacionais, que mantinham diversas escolas em funcionamento”. Nas escolas, a língua que as crianças chegavam falando era o alemão, por ser a língua familiar e a única praticada pela maioria dos descendentes.

2.1. O Estado Novo e a campanha de nacionalização

Com a ascensão de Vargas à presidência e a instauração do Estado Novo, em meados da década de 1930, as línguas ditas “estrangeiras” foram fortemente coibidas. A campanha de nacionalização visava a “modificar sua prática e adotar a língua nacional” (CAMPOS, 2006, p.17).

Entretanto, conforme nos explica Campos,

os textos de descendentes de imigrantes, em geral, não respeitavam as pretensões governamentais, porque a maioria dos grupos ainda permanecia ligada social, cultural e emocionalmente ao país de origem, persistindo no uso da língua materna. Outros grupos, apesar das tentativas de uso da língua nacional em suas práticas cotidianas, não conseguiam expressar sentimentos e emoções íntimas em português. (CAMPOS, 2004, p. 18)

Em uma tal “política de integração”, dentre as práticas atingidas pelas campanhas nacionalistas, o ensino primário foi alvo de maior atenção. O argumento dado pelo governo da época (1937) foi o de iniciar a obra de nacionalização pela infância, para garantir no futuro as bases econômicas e ideológicas da consciência nacional (PAYER, 2006, p. 92).

Dessa forma, os sujeitos passaram a conviver com formas de silêncio (ORLANDI, 2007), justificadas pelo processo de interdição da língua alemã, no Estado Novo. Para Orlandi (2007, p. 61), “não se trata, aqui, de falar do silêncio da imagem, do silêncio da paisagem ou do mar. Nós nos propomos a falar do silêncio que significa em si mesmo. Com ou sem palavras, esse silêncio rege os processos de significação”. Ainda, segundo a autora (*ibidem*), seu significado não é simplesmente o não dito para significar, mas sim o próprio significante.

A língua alemã que os moradores da Vila Santa Catarina falam é uma língua predominantemente oral, visto que desde a II Guerra Mundial, com a ênfase e a obrigatoriedade na aprendizagem da língua nacional (português), como vimos, o registro escrito caiu em desuso.

O contexto de difusão do idioma nacional é marcado por uma política de nacionalização imposta pelo Presidente Getúlio Vargas, “cujas ações de repressão e controle incidiram diretamente nas práticas linguísticas da população das colônias” (PARCIANELLO, 2011, p. 12). A função de modificar o *status* de uma língua é do Estado e das instituições e órgãos que o representam como um todo (STURZA, s/d).

O discurso nacionalista representou para o Estado uma unidade política, social e cultural no Brasil, entretanto, sabemos que na prática a situação vivenciada pelos imigrantes foi diferente. A fronteira imposta através da escola, a qual funciona/funcionou como “aparelho ideológico do Estado” proibindo as línguas “estrangeiras”, limitava apenas imaginariamente a língua do outro, pois sabemos que, naquela época, as línguas passaram por um processo de interdição/silenciamento, mas elas não foram completamente apagadas, pois alguns sujeitos resistem, e como veremos na análise,

também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÉCHEUX, 1997, p. 316-317).

Nesse sentido, a campanha de nacionalização, das décadas de 1930 e 1940, provocou mudanças na relação dos sujeitos com as línguas que falavam.

Como citamos, um dos “aparelhos ideológicos do Estado” usado para proibir a circulação da língua alemã e reproduzir a língua nacional – o português – foi a escola. Conforme Althusser,

Eles não se confundem com o aparelho (regressivo) do Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões etc., que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho do Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas). (ALTHUSSER, 1985, p. 69)

Entendemos que os “aparelhos ideológicos do Estado” funcionam/

constituem-se de forma ideológica, ou seja, unifica a sua diversidade. A escola, na Era Vargas, funcionou como aparelho ideológico do Estado no sentido de homogeneização linguística em prol de uma ideologia dominante.

Por não termos acesso ao decreto que cita a proibição da língua alemã, nosso interesse na pesquisa, apresentamos o recorte feito por Parciannelo (2011, p. 46) de um texto de Eni Orlandi:

Decreto-lei n. 406 de maio de 1938

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino de línguas vivas.

1. As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.
2. Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.
3. Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

A interdição da língua alemã, na escola, fez com que vários alunos deixassem de falar a língua dos pais e avós. Este acontecimento é justificado pela política de nacionalização do Governo Vargas exposta no Decreto acima. Dessa forma, o fato de os alunos não conseguirem comunicar-se por meio da língua portuguesa, ou de não a compreenderem era totalmente desconsiderado (PARCIANELLO, 2011, p. 47).

O Estado, na tentativa desta homogeneização linguística, e, conseqüentemente, de reproduzir sua ideologia, tentou “salvaguardar e garantir a unidade nacional” (*Ibidem*). A autora ainda afirma que na enunciação o sujeito se marca pela sua história, e sua história se constrói, dentre outros elementos, na língua e pela língua.

Para Frosi,

a língua é o símbolo por excelência da etnicidade... apresenta-se como um vínculo precioso pelo qual se expressam a paternidade, o patrimônio e a fenomenologia. É em si mesma um bem valioso, por ela se faz a transmissão dos elementos culturais relevantes, dos usos e costumes do grupo étnico, da prática dos ritos etc. (FROSI, 2010, p. 34)

A língua é valiosa, no sentido de pertencimento. Dessa forma, os descendentes de alemães são constituídos por outra ideologia, a “não dominante”, a que “sobrevive” à interdição imposta pelo Estado, pois os descendentes, por ainda se significarem em língua alemã, aludem à ideia de que a língua não foi apagada, mas sim, silenciada. Neste sentido, a língua não morre para o sujeito, mas constitui a memória (da língua). (PAYER, 2006)

O processo de nacionalização do século XIX, com o governo Vargas, teve como consequência o surgimento de uma língua estrangeira “aos olhos do Estado”. Segundo Payer,

Não foi apenas nesse contexto histórico e em função da guerra que as línguas dos imigrantes foram silenciadas, já que se trata da história de uma sociedade nacional. Encontramos registros históricos, já no início do século XX, de projetos especiais de educação feitos pelo Estado para as áreas de imigração, lidando com o bilinguismo e visando à nacionalização dos Assim, se por um lado, as línguas dos imigrantes foram de fato interpretadas como línguas de outros Estados presentes no território brasileiro, constituindo suposta ameaça, e sendo, como tal, interditadas vigorosamente no contexto da segunda guerra, por outro lado este episódio serviu também com um argumento para a nacionalização que já se encontrava em curso, saturando no imaginário social a explicação da proibição das línguas estrangeiras no país.⁵⁷

A língua alemã nas escolas, no período do Pós-Nacionalismo, regressa como língua estrangeira para o currículo escolar em 1961, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com efeito, conforme nos explica Payer,

Se a língua nacional – expressamente designada e administrada como elemento de soberania nacional – passa a comparecer enquanto elemento a atestar a brasilidade do imigrante, é enquanto cidadão de uma nação que ele é chamado a se inscrever nessa língua. (PAYER, 2006, p. 100)

Assim, a nacionalização do ensino de português e da interdição das línguas dos imigrantes funciona como uma medida política de instauração do monolinguismo. Porém, esta medida não anula a língua dos sujeitos imigrantes, pois ela os constitui.

Guimarães (2002), recorrendo à análise do discurso, nos explica que o “sujeito que enuncia é sujeito porque fala de uma região do interdcurso, entendendo este como uma memória de sentidos. Memória que

⁵⁷ Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaOnicePayer.pdf>>.

se estrutura pelo esquecimento que já se significa” (ORLANDI, 1999, *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 14). Nesse sentido, analisaremos um trecho de uma entrevista, realizada com uma descendente de imigrantes, a fim de tentar compreender como ela significa sua origem, sua descendência e suas línguas e como se significa enquanto sujeito constituído por uma memória de dizeres da interdição linguística.

3. Um gesto de análise

Partindo do pressuposto de que o discurso não é redutível a uma frase, nem ao texto enquanto organização linguística. É materialidade simbólica (ORLANDI, 1998), analisaremos um trecho da entrevista realizada com uma moradora da Vila Santa Catarina, que tem 51 anos de idade, é filha de descendentes de alemães, e hoje, trabalha em um mercado localizado na Vila.

Quando perguntada sobre qual língua falava na infância, no ambiente familiar e qual falava na escola, a entrevistada respondeu:

Desde pequena eu falo o alemão, porque quando eu comecei a ir na aula, daí eu ficava perto da minha prima que sabia algumas palavras em português, e daí nós não devia falar o alemão, daí... era assim: quem falava o alemão ganhava castigo... e tinha que escrever no caderno: não devo falar em alemão... encher uma página, vinte linha⁵⁸.

Na primeira parte de sua fala “desde pequena eu falo o alemão” podemos dizer que a entrevistada tem como língua materna o alemão. Neste caso, é possível identificar que o alemão, segundo a formação sócio histórica da Vila Santa Catarina, é a língua do intrafamiliar, a língua de comunicação do lugar, a língua que identifica a moradora como inscrita na formação discursiva “uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Em um segundo momento, a entrevistada nos relata que sentava perto de sua prima, para possivelmente ter alguém ao seu lado que soubesse “algumas palavras” em português, já que, a entrevistada não entendia nada.

Dessa forma, observamos que nem a sua prima, também habitante

⁵⁸ Transcrição original da fala

do lugar, sabia falar o português da Escola, apenas “algumas palavras”, como se elas bastassem para dar segurança à entrevistada nos momentos em que estava em sala de aula.

Neste caso, consideraremos outra formação discursiva, a que tenta inscrever a prima e a entrevistada na condição de estudantes, pois o discurso “algumas palavras” “se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2012, p. 43). Mas, nos cabe uma pergunta: será que por ela falar apenas “algumas palavras” em português, isso não inscreveria a prima, e a própria entrevistada em apenas uma formação discursiva – a de imigrante prioritariamente, e não a de pertencente à escola. Porque se constata que não falam o português, falam apenas para inscreverem-se na formação discursiva à qual estão “assujeitadas”.

Nesse sentido, ambas quase não falam..., porém “as palavras falam com outras palavras. Toda a palavra é sempre parte de um discurso. E todo o discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes que se alojam na memória” (ORLANDI, 2012, p. 43).

Aferimos que, por elas estarem inscritas em uma única formação discursiva, elas sofreram com a interdição que o Estado impôs aos falantes da língua alemã. Ou seja, no contexto do Estado Novo, se não se fala português, não se pertence ao Brasil. O Estado, nesse caso, silencia a língua alemã.

Mas antes de considerar as formas de silenciar a língua alemã, vamos analisar as últimas frases do trecho selecionado. “Porque quem falava o alemão ganhava castigo”. Aqui, “castigo” pode significar a interdição da língua através de atitudes humilhantes. Falar em alemão, na época, seria como falar errado, a língua não é aceita pelo Estado brasileiro. A nacionalização da língua portuguesa está muito bem representada pela palavra “castigo”.

A moradora da colônia se sente obrigada a dizer em português, para não ser castigada. A repressão está claramente representada pela figura do professor. É ele, a autoridade, que significa a força do Estado, e está ali para ensinar o idioma nacional, o português.

Na última frase, “e tinha que escrever no caderno: não devo falar em alemão... encher uma página, vinte linha”, podemos identificar que a língua, “em seu modo específico de inscrição histórica e de existência

material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p. 12). A entrevistada faz significar uma “memória de sentidos que fazem parte não apenas do nosso, mas também do seu modo de significar” (*Ibidem*). Seria como aprisioná-los, através da repetição “umas vinte linha”.

Não dever falar em alemão é um modo de silenciar sua origem, sua identidade, sua memória de imigrante alemã. Assim, o “sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Para a moradora da Vila Santa Catarina, descendente de imigrantes alemães, escrever em português seria uma forma de adquirir uma língua que não é sua, pois, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas *tiram* seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (*Ibidem*).

Também, podemos considerar que na escola “o funcionamento da memória histórica que, materializada na linguagem, encontra-se inscrita simultaneamente em uma história ampla de conflito” (PAYER, 2006, p. 13) entre Estado e sujeitos descendentes de alemães. Assim, o fato de não poder escrever em alemão causa estranheza a quem está acostumado a se significar nesta língua.

A outra língua, que para nós é o português, a que não é a da entrevistada, parece ser mais valorizada no ambiente escolar. O alemão passa a ser outra vez silenciado, esquecido, interdito naquele momento em que ela escrevia “não devo falar em alemão”. Dessa forma, “no processo de aprendizagem da língua, no desempenho da escrita de textos, na prática discursiva através da qual vai esse sujeito *falho* inscrever-se nas práticas sociais e históricas” (PAYER, 2006, p. 16).

Nosso primeiro olhar sobre as palavras da moradora da Vila Santa Catarina, evidencia que está em funcionamento uma memória, tratada como interdiscurso, definido

como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, p. 31, 2012)

Na análise que fizemos tudo já foi dito, a interdição da língua alemã já está ali, já foi dada, todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes tem um efeito sobre o que o enunciado da moradora diz (ORLANDI, 2012). Para a autora (2012, p. 32), “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Dessa maneira, a entrevistada é “sujeito de e é sujeito à” (ORLANDI, 2012, p. 49). É sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não se submeter à língua – a portuguesa, a língua do Estado – e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (*Ibidem*)

A língua alemã, nesse sentido, “guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, como língua “apagada” mesmo, e a partir deste lugar, no sujeito e na história, produz os seus efeitos de sentido”

Assim,

aspectos constitutivos da relação entre sujeito e a língua materna – silenciada – e a língua nacional, em que este se inscreve juridicamente como cidadão, vêm sendo estudados quanto a suas implicações na prática de linguagem e nos processos históricos de constituição do sujeito de linguagem (BOLOGNINI; PAYER, 2005).

A interdição das línguas dos imigrantes tem sido abordada, entre outras direções, como um fato discursivo da ordem do “silenciamento” (ORLANDI, 1997), da memória e do esquecimento da língua e, conseqüentemente, da chamada identidade cultural, em sua relação com o processo de nacionalização (BOLOGNINI; PAYER, 2005)⁵⁹.

4. Considerações finais

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão), como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência) (ORLANDI, 1997). Conforme a autora,

⁵⁹ Disponível em:

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss06_04.pdf.

quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o “pensamento”, a introspecção, a contemplação etc. O nosso imaginário social destinou um lugar subalterno para o silêncio. Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporâneas. Isto se expressa pela urgência do dizer e pela multidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano (ORLANDI, 1997, p. 37).

Dessa forma, analisar o funcionamento político do silêncio é perceber quais os efeitos de sentidos causados pela interdição da língua alemã, os quais tentaremos expor em outro momento. Para Orlandi (2007, p. 14), o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.

Entendemos que cada sujeito tem o direito de falar na língua que lhe faz interpretar e significar os fatos e as coisas e na língua que lhe significa como sujeito falante. O Estado, no entanto, por meio de seus aparelhos ideológicos, tais como a escola e as demais instituições (ALTHUSSER, 1992), não asseguraram, durante o Estado Novo, este direito aos imigrantes. Neste sentido, o sujeito descendente de imigrantes alemães se significa como afetado pelo silêncio imposto e por uma fronteira que delimita seu dizer em alemão e em português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. *Ciência e Cultura*, vol. 57, n. 2, p. 42-46, abr./jun.2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a20v57n2.pdf>>.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na Era Vargas*: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil. 1998. Campinas: UNICAMP, 2006.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

FROSI, Vitalina; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Gisele Olivia. Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI. *Estigma*. Cultura e Atitudes Linguísticas. Caxias do Sul: EducS, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. São Paulo: Pon-

tes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. O próprio da análise de discurso. *Escritos*, n. 3: Discurso e Política. Campinas: UNICAMP/LABEURB, 1998, p. 17-22. Disponível em:

<<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>>. Acesso em: 04-06-2013

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

PARCIANELLO, Juciane. *O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa*. 2001. – Dissertação de mestrado. UFSM, Santa Maria.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad.: Bethânia S. Mariani *et al.* Campinas: UNICAMP, 1997.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua*. Imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969.

STURZA, Eliana Rosa. *Políticas linguísticas e políticas universitárias: pesquisa, ensino e extensão*. Disponível em:

<http://celu.edu.ar/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/Políticas_linguísticas_e_políticas_universitárias_Sturza.pdf>.

**NORMAS OITOCENTISTAS EM CONFRONTO:
VARIEDADES CULTAS, VARIEDADES POPULARES
E CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Camila Santos de Oliveira (UNEB)

millasantos94@gmail.com

Pedro Daniel dos Santos Souza (UNEB)

pdsouza@uneb.br

RESUMO

No presente estudo, que se inscreve no âmbito do projeto de pesquisa “Exercitando a arte de interpretar ou para fazer o melhor uso de maus dados: a sintaxe da concordância na história do português brasileiro”, analisamos o fenômeno da concordância verbal em português, a partir de *corpus* constituído por cartas particulares, em edição semidiplomática, do Recôncavo Baiano, extraídas de Lobo (2001), datadas do século XIX. A análise do *corpus*, fundamentando-se nos pressupostos da teoria da variação e mudança linguísticas, envolve uma descrição do perfil sociolinguístico dos informantes, representantes de variedades cultas e variedades populares, e os respectivos contextos linguísticos e extralinguísticos favorecedores da aplicação da regra variável de concordância verbal no português brasileiro oitocentista, o que pode contribuir para uma explicação e/ou compreensão dos usos atuais e, conseqüentemente, uma diminuição do preconceito linguístico quanto/em relação ao uso de variantes estigmatizadas.

Palavras-chave: Concordância verbal. Variação. Português brasileiro. Sócio-história

1. Sobre a concordância verbal no português brasileiro

No português brasileiro, observamos, quanto ao fenômeno da concordância verbal, a coexistência de um sistema de regras categóricas, que prevê, de forma idealizada, a realização da concordância de número entre o sujeito e o verbo da oração e outro sistema de regras variáveis. A perspectiva normativo-prescritiva assumida pela gramática normativa focaliza o caráter categórico de usos da concordância verbal, desconsiderando o caráter variável desses usos linguísticos, embora apresente casos facultativos, que atestam a variabilidade desse fenômeno linguístico.

Contrapondo à visão apresentada pela gramática normativa, a variação da concordância verbal no português brasileiro tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores, desde os trabalhos pioneiros de Lemle e Naro (1977), sobretudo fundamentando-se nos princípios de uma sociolinguística de orientação laboviana. No entanto, mesmo lançando mão de aporte teórico comum, muitos desses estudos têm chegado a conclusões diversas.

Em estudo sobre a concordância verbal, Santos (2011), no artigo “Concordância verbal e suas variáveis”, discute sobre as possíveis variáveis linguísticas e extralinguísticas, quais sejam, posição do sujeito em relação ao verbo, elementos intervenientes na relação entre sujeito e verbo, localidade, escolaridade, variáveis essas que se mostraram relevantes em investigações sobre a concordância realizados por diversos pesquisadores. Por fim, a autora faz um embate entre as visões normativa e variacionista, concluindo que

todas as pesquisas (...) nos mostram uma visão geral do quadro sociolinguístico sobre a CV no Brasil e ratificam a variabilidade da língua e o condicionamento relevante de fatores internos e externos ao sistema linguístico, comprovando, portanto, que a abordagem normativa da língua está longe de dar conta dessa heterogeneidade linguística a partir de regras que só levam em consideração apenas uma única forma da língua, a padrão.

Nesse sentido, a língua caracteriza-se por ser viva, móvel e heterogênea e não de natureza estática e homogênea, apresentando, assim, variação.

No artigo “Concordância variável em português: a situação Brasil e Portugal”, Naro e Scherre (2007) discutem a origem da variação de concordância a partir de dados do português medieval, buscando uma compreensão sobre a variação nessa fase da língua que lance luz sobre a questão das origens e natureza do português brasileiro, o que pode nos levar a uma possível explicação dos usos atuais, como defendem os próprios pesquisadores, uma vez que as variáveis que se mostraram significativas no *corpus* analisado são as mesmas evidenciadas para o português brasileiro contemporâneo.

Numa perspectiva de análise da concordância verbal na dimensão diacrônica, em dissertação de mestrado intitulada “Concordância verbal em português: o que nos revela o período arcaico?”, Souza (2005) investigou a variação da concordância verbal na primeira fase do período arcaico da língua portuguesa – séculos XIII e XIV –, a partir de um *corpus* constituído por textos literários e não literários (oficiais, particulares e institucionais) representativos da produção medieval portuguesa. Os dados, submetidos ao programa VARBRUL, confirmaram a existência de uma regra sintática variável já nessa fase do período arcaico, definida pela influência de fatores de ordem morfo-fônica, sintática e semântica, além de social. Com base nos resultados, verbo inacusativo, menor nível de saliência, posposição ao verbo, sujeito [- humano], texto literário e sujeito realizado tendem a desfavor a aplicação da regra de concordância verbal. Esses resultados levaram à conclusão de que a variação na pri-

meira fase do período arcaico não é aleatória, mas condicionada por fatores que também têm sido considerados relevantes para a variação no português brasileiro.

Ainda, segundo Souza (2005), a observação e análise dos dados retirados do *corpus* possibilitaram generalizações sobre o fenômeno da concordância verbal, levando em consideração as próprias limitações que estudos diacrônicos impõem ao pesquisador. Embora o peso do *input* seja menor, o comportamento das variáveis é o mesmo observado no português contemporâneo, como pontuado pelo pesquisador, revelando a importância da *princípio da uniformidade* para a compreensão do fenômeno variável.

Monguilhott e Coelho (2002), por sua vez, em artigo intitulado “Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis”, discutem a concordância verbal fundamentando-se no quadro teórico da sociolinguística paramétrica e utilizam, como *corpus* da pesquisa, entrevistas de vinte quatro informantes da cidade de Florianópolis, de origem açoriana e estratificados a partir das variáveis sociais sexo, idade e escolarização. Segundo as autoras, a escolha desse quadro teórico justifica-se na medida em que se tenta “explicar uma variação interna ao português Brasileiro” (p. 190), a partir da conciliação dos pressupostos metodológicos da teoria da variação linguística com o modelo chomskyano de princípios e parâmetros, além de contribuir com o “projeto de descrição do português falado na Região Sul”. Para Monguilhott e Coelho, uma das grandes contribuições da pesquisa que desenvolveram foi verificar que a “a inacusividade é um dos ambientes favorecedores da não-marcação da concordância verbal” (p. 213), abrindo caminho para a análise de uma nova variável linguística.

Embora assumindo posturas teóricas diferentes, a partir de *corpus* de natureza diversa, os trabalhos aqui sintetizados apresentam um ponto em comum: atestam a variação da concordância verbal em português, independente da sincronia tomada como arco temporal, divergindo, assim, da perspectiva normativo-prescritiva adotada pelas gramáticas.

2. Do oral para o escrito: o estudo de fases pretéritas da língua

Estudar a língua sob a dimensão histórica, considerando que o olhar sobre fases pretéritas só é possível através de textos escritos, exhibe certas limitações, pois, como ressalta Maia (2002, p. 234), tais testemu-

nhos linguísticos “consistem no fato de serem parciais, fragmentários, escassos e de limitado alcance sociolinguístico”, uma vez que se desconhecem as características sociais dos que escreveram esses textos, ou se conhecem fragmentariamente, bem como são limitadas as informações da comunidade onde se encontravam inseridos.

Considerando essa questão, a linguística histórica se configura como uma disciplina de interpretação, cabendo ao linguista histórico a tarefa de selecionar, organizar e interpretar os dados que estiverem ao seu dispor, apoiando-se em perspectivas de análise e trajetórias que sejam possíveis. Dito de outra forma: “fazer o melhor uso de maus dados”, como definido por Labov (1982, p. 20). Ratificando essa concepção e limitações impostas àqueles que se propõem fazer um estudo histórico de sincronias passadas da língua, Maia (2002, p. 235-236) afirma que

Tendo-se a língua falada de fases pretéritas apagado há muito e não tendo sido possível conservar, por falta de meios adequados, exemplares genuínos desse tipo de manifestação linguística em períodos anteriores ao século XX, resta ao estudioso da história da língua a análise e interpretação dos materiais contidos nas fontes escritas. “Ouvir o inaudível”, estabelecer as relações e discernir as diferenças entre a língua escrita e a língua falada de cada etapa documentada constituem as questões nucleares e mais aceras da língua histórica.

Essa metáfora tomada aqui de Lass (1997, p. 45) – *hearing the inaudible*, ouvir o inaudível – define com propriedade a natureza dos dados com quais se debruçam aqueles que pesquisam no campo da linguística histórica. Podemos então afirmar que analisar dados de textos escritos em tempos pretéritos da língua, especificamente períodos anteriores ao século XX, exige uma interpretação e análise de fontes escritas, cabendo aos estudiosos da área fazer “o melhor uso de maus dados”, como já pontuado, e, por consequência, “questionar-se sobre que mudanças da língua oral terminam na língua escrita e a partir de que momento do respectivo processo evolutivo” (MAIA, 2002, p. 236), ou seja, saber relacionar e discernir as relações o oral e o escrito, refletindo sobre as mudanças da língua oral e as possíveis “marcas” desta na língua escrita.

Refletindo mais acerca das relações entre o “oral” e o “escrito”, Matos e Silva (2008a, p. 22) pontua que

Todos que trabalham com as línguas em perspectiva histórica sabem que a *representatividade* do *corpus* é a grande pedra no caminho: sobre que dados generalizar? São eles, os documentos do passado, os únicos informantes sobre o passado das línguas com escrita. Não dispomos do “falante nativo” para julgamentos de agramaticalidade/ gramaticalidade, aceitabilidade/não aceitabilidade.

Como observamos na afirmação, a pesquisadora aponta a “grande pedra no caminho” que deve ser enfrentada pelos que desejam adentrar os caminhos do estudo de sincronias passadas das línguas, uma vez que dados escritos possuem um “déficit” de informações quando se comparados à fala, mas se tratam de um valioso material linguístico, visto que não se tem dados da língua falada de períodos anteriores ao século XX.

As questões sinteticamente aqui suscitadas levam-nos a ratificar o ponto de vista já apresentado de que cabe aos estudiosos da história da língua “ouvir o inaudível”, ou seja, buscar nessas fontes escritas dados empíricos “que confirmarão ou não as teorias e que permitem rastrear e em parte reconstruir o seu uso vivo” (MATTOS E SILVA, 2008b, p. 45), fazendo, assim, “o melhor uso de maus dados”. Tarefa sobre a qual também nos debruçamos ao realizarmos nossa investigação sobre os usos da concordância verbal no português brasileiro oitocentista, a partir de dados retirados de textos epistolares.

3. *Português brasileiro e usos linguísticos em cartas oitocentistas*

O *corpus* da presente pesquisa constitui-se de 61 cartas particulares, em edição semidiplomática, do Recôncavo Baiano, extraídas de Lobo (2001), datadas do século XIX, especificamente referentes ao arco temporal de 1818 a 1883, uma amostra primorosa para a realização de estudos dentro de uma perspectiva sociolinguística, na medida em que é possível determinar, na ampla maioria dos casos, onde, quando, por quem e para quem os textos foram escritos.

Esse conjunto de cartas, editadas por Lobo (2001), faz parte de um *corpus* geral diacrônico para o estudo da constituição histórica do português brasileiro, contendo um subconjunto de documentos escritos por imigrantes portugueses e um subconjunto de documentos escritos por brasileiros predominantemente pertencentes ou à elite, ou ao grupo social que lhe é imediatamente próximo na hierarquia social. No subconjunto escrito por remetentes brasileiros, há exemplares que se podem considerar representativos de variedades populares do português brasileiro, o que ocorre ou pelo fato de haver escribas pertencentes a estratos sociais inferiores, ou pelo fato de haver escribas pouco escolarizados e/ou com baixo grau de letramento entre os brasileiros ditos da elite.

Conforme Lobo (2001), das 158 cartas editadas, que se encontram preservadas no Arquivo do Convento de Santa Clara do Desterro, cujo

tema mais recorrente destas é a vida financeira e os negócios do convento, 154 foram escritas na Bahia, predominantemente na região do Recôncavo, e 29 cartas foram escritas na cidade do Salvador. Em 32 cartas, não há indicação do local onde foram escritas. São 54, no total, os remetentes das cartas. Mas, como se trata de uma pesquisa em andamento, foi retirado desse conjunto um total de 63 cartas, escritas por 15 remetentes, para a realização do presente estudo. Do *corpus* selecionado para o presente trabalho, 51 cartas foram escritas na Bahia e em 12 cartas não há localização.

A observação dos dados extraídos dessas cartas permite-nos identificar alguns contextos que desfavorecem a aplicação da regra de concordância no *corpus* diacrônico selecionado. Do total de 243 ocorrências de contextos de 3ª pessoa do plural, identificamos 10 dados sem marcação explícita de plural dos verbos das sentenças, correspondendo a 4,1%, o que, de início, levou-nos a pensar sobre a relevância de tais ocorrências. Em contrapartida, a análise dos contextos que desfavorecem as marcas explícitas nas cartas que constituem o *corpus* possibilitou observarmos uma coincidência com os contextos apontados pelos estudos sobre dados da língua falada. Listamos abaixo os dados de não aplicação das regras de concordância extraídos das cartas oitocentistas:

- (1) Vossa *Senhoria* sabe, tem dias, *que* ella, esua/ escrava **anda** dedispeza dequatro *patacas* (C6 r1)⁶⁰
- (2) sendo os/ Capitaes em debito con[trata]dos à juro/ da Ley [?], quando **era** de 5% (C3 r7)
- (3) nem francisco *Ignácio/* enem adonana **quis** me em tregar as teras (C5 r16)
- (4) vi serirar porSertidão toudos/ osdeComentos destes negocios **eseremeteu para** as ferra (C5 r16)
- (5) as/ freras não tem aresevido ja alguns pagamentos/ eLas **pode** Sequexar (C6 r16)
- (6) aodito *Senhor Li/* ma conjuntamente com seus feitos praticados e/ que esta praticando com suas enthiadas, acujos dotes/ **pertence** esses 2000\$000 (C19 r25)
- (7) *pois* com historias/ de ballanso que se **está** dando nem tenho *quemmande;* a / assim como do mais (C22 r25)

⁶⁰ A especificação “C6” corresponde ao número da carta, conforme edição de Lobo (2001) e “r1” ao remetente (informante). Nos demais dados, seguimos a mesma orientação.

- (8) Digo isto ares/ peito do negocio dadevida do lacerda, o qual dehum/ para outro dia **pode** occorrer couzas que não poça ir a/ efeito (C47 r25)
- (9) para outro dia pode occorrer couzas que não **poça** ir a/ efeito (C47 r25)
- (10) Ficando hua letra de 1:163\$334 areceber/ em Mar[ço], cujas vencidas com o juro **mo[n]ta** em/ 5:026\$663, estudo 6:194\$997 (C50 r25)

A primeira variável que nos chama a atenção é a saliência fônica. A atuação dessa variável tem se revelado como de grande relevância para a compreensão da variação da concordância verbal em dados da língua falada, como atestam os diversos estudos na perspectiva da sociolinguística variacionista. Especificamente quanto ao nosso estudo, nos ocorrências (1), (2), (5), (6), (7), (8), (9) e (10), as formas verbais menos salientes, cuja diferença entre a terceira pessoa do singular e a do plural é apenas marcada pela nasalidade, a exemplo de *anda ~ andam*, *era ~ eram*, *pode ~ podem*, favorecem a não aplicação da regra de concordância. Assim, de dez dados sem concordância, em oito, a diferença entre as formas singular e plural dos verbos é menos saliente, atestando a relevância dessa variável para o fenômeno em questão. Dos dados nos quais não se segue o padrão normativo da concordância, apenas há duas ocorrências de formas mais salientes (*quis ~ quiseram*; *eseremeteu ~ eseremeteram*) que não exibem as marcas explícitas de plural.

Analisando os dados quanto à variável posição do sujeito em relação ao verbo, que também tem sido relevante para uma compreensão da variação em questão na língua falada, verificamos que, nas ocorrências do *corpus* escolhido para o presente estudo, apenas os dados (6) e (8) apresentam não concordância com sujeito posposto. De início, esperávamos que a posposição do sujeito favorecesse a não concordância, haja vista ser um contexto que se mostra relevante quanto à não aplicação da regra de concordância nas pesquisas com dados de fala.

Um fator de natureza semântica que tem mostrado influência nos estudos sobre o fenômeno linguístico da concordância é a animacidade, ou seja, a caracterização semântica do sujeito quanto ao traço [humano], sendo que sujeitos com o traço [+ humano] favorecem a explicitação das marcas enquanto o traço [- humano] desfavorece a presença dessas marcas. Ao analisar a interação entre o traço de número e o traço [humano] do sujeito no controle da concordância em dados de documentos do português do século XIII ao XVI, Scherre e Naro (1998, p. 67) defendem que “o traço [humano] é extremamente poderoso na determinação de marcas de número no verbo”. Em nosso *corpus*, observamos que o traço [-humano] do sujeito, evidenciado nas ocorrências (2), (4), (6), (7), (8),

(9) e (10), parece não favorecer a aplicação da regra de concordância, atestando assim o mesmo comportamento dos dados de língua falada, nos quais esse traço tem desfavorecido a explicação das marcas formais nos verbos de 3ª pessoa do plural.

Uma questão posta pela teoria da variação e mudança linguísticas diz respeito à correlação entre fatores linguísticos e sociais na explicação dos usos linguísticos. Quanto à nossa investigação, dos 15 remetentes tomados como informantes para a realização do presente trabalho, apenas 4 apresentaram, em suas cartas, usos de não aplicação das regras de concordância verbal conforme prescrito nos manuais de gramática normativa. Entre estes, apenas um informante é do sexo feminino.

Sobre a primeira remetente (r1), Ana Maria Constança do Coração de Maria, tomados aqui como informantes, Lobo (2001) chama a atenção para o fato de se tratar de uma religiosa, o que se revela como informação importante, visto que as práticas de escrita não eram comuns entre as mulheres; quanto ao segundo informante (r7), Barão de Cajaíba, trata-se de um senhor de engenho e militar; o terceiro remetente (r16), Frutuoso de Azevedo Pereira, também é um senhor de engenho; o último informante (r25), João Pinto Leite, é identificado como um negociante, de Santo Amaro da Purificação. Quanto a este informante, vale destacar que, dos 10 dados sem marcas explícitas de concordância, 5 foram retirados de cartas escritas por ele, ou seja, 50% dos dados aqui discutidos, o que se justifica na medida em que, considerando o *corpus* total da pesquisa constituído por 158 cartas, 51 foram escritas por esse remetente, enquanto que, no *corpus*, há remetentes dos quais só temos uma carta, limitando assim a nossa análise sobre seus usos linguísticos e levando-nos a, de fato, buscar “fazer o melhor uso de maus dados”.

A ampliação das discussões aqui apresentadas e a análise de outras variáveis se fazem necessárias, haja vista a lacuna existente quanto ao estudo da concordância numa dimensão histórica, fato que já se encontra mais consolidado quando se trata de dados representativos de língua falada, em espaços diversos do português brasileiro atual.

4. Considerações finais

Podemos considerar, a partir da análise desses dados de não aplicação da regra de plural, um baixo percentual quando se comparado aos dados de aplicação da regra, mas o que parece ser um fator de pouca re-

levância nos revelou, pela análise dos contextos que se mostraram similares com o português contemporâneo, uma possível explicação para os usos atuais, evidenciando que a variação na concordância verbal não é um fenômeno restrito ao português “falado” na presente sincronia, ou seja, no português oitocentista, já podemos atestar a existência de uma regra variável de concordância verbal.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, no presente estudo, apresentamos os indícios da análise que estamos realizando no âmbito do projeto de pesquisa “Exercitando a *arte de interpretar* ou *para fazer o melhor uso de maus dados*: a sintaxe da concordância na história do português brasileiro”. Para dar continuidade ao trabalho de investigação, os dados totais, retirados das cartas oitocentistas, serão submetidos à análise de outras variáveis linguísticas, como realização do sujeito, tipo de verbo, paralelismo linguístico, além das variáveis aqui apresentadas, quais sejam saliência fônica, posição do sujeito em relação ao verbo e caracterização semântica do sujeito. Também submeteremos os dados a variáveis sociais, a exemplo da variável sexo.

Acreditamos, dessa forma, contribuir para uma explicação e/ou compreensão do português nos caminhos de sua história quanto à sintaxe da concordância, que pode lançar luz sobre os usos atuais e, conseqüentemente, possibilitar uma diminuição do preconceito linguístico quanto/em relação ao uso de variantes estigmatizadas, como o fenômeno linguístico aqui apresentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LABOV, William. Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Orgs.). *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1982, p. 17-92.

LASS, Roger. *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

LOBO, Tânia. *Para uma sociolinguística histórica do português do Brasil: edição filológica e análise linguística de cartas particulares do recôncavo da Bahia, século XIX*. 2001. – Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAIA, Clarinda de Azevedo. Dos textos escritos à história da língua. *Conferência*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2002. p. 231-234.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Do escrito para o falado no período arcaico. In: _____. *O português arcaico: uma aproximação*. vol. I: léxico e morfologia. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2008b. p. 42-45.

_____. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n° 3, Niterói, p. 11-30, 2008a.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; COELHO, Izete Lehmkuhl. Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis. In: VANDRESEN, Paulino (Org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas: Educat, 2002. p. 189-216.

NARO, Anthony Julius; SHERRE, Maria Marta Pereira. *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n. 1, p. 45-71, 1998.

SANTOS, Renata Livia de Araújo. Concordância verbal e suas variáveis. *Interdisciplinar*, ano VI, v. 14, p. 101-110, jul-dez/2011.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos. *Concordância verbal em português: o que nos revela o período arcaico?* 2005. – Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

**O APAGAMENTO DOS RÓTICOS EM CODA SILÁBICA
NA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ester Nunes da Silva Dutra (UFRRJ)

prof.tete@yahoo.com.br

Marinazia Cordeiro Pinto (UFRRJ)

marinazia@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, baseado nos pressupostos teóricos da sociolinguística e estudos da fonética do português brasileiro, objetiva investigar os aspectos relacionados ao apagamento do /R/ em coda silábica, em posição final de vocábulo na escrita de estudantes do ensino fundamental e propor atividades a fim de minimizá-lo.

Palavras-chave: Rótico. Coda silábica. Escrita.

1. Introdução

Na área de estudos da fonética, diversas pesquisas sociolinguísticas têm contemplado o rótico como foco de análise, pelo fato de este oferecer várias possibilidades de variação e realização. O que se observa é que os estudiosos têm concentrado suas pesquisas sobre a variação do rótico na língua falada em posição final das palavras e os trabalhos têm revelado que o fenômeno do apagamento do rótico em posição de coda silábica vem avançando para o contexto da escrita e preocupando os professores de língua portuguesa no ensino fundamental. É muito comum encontrarmos nos textos dos alunos palavras em que a letra *r* em posição final de sílaba não é grafada, sobretudo no infinitivo das formas verbais. O que se observa é que eles tendem a escrever do mesmo modo como pronunciam as palavras. Isso se dá devido a pouca familiarização com a escrita ortográfica e para tal o aluno precisa ter este contato mais intensificado, lendo e escrevendo bastante. “Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274)

Com o intuito de contribuir para a caracterização fonética dos róticos do português brasileiro e, conseqüentemente, colaborar para fomentar discussões no âmbito do ensino de língua portuguesa este trabalho tem como objetivo investigar e descrever, por meio da análise de textos de alunos do sétimo ano do ensino fundamental, o fenômeno fonético-fonológico variável encontrado na escrita dos alunos, que é o apagamen-

to do som do rótico final, em posição de coda silábica e propor atividades que têm como objetivo minimizar este fato, de forma a contribuir para uma adequação à ortografia oficial da língua portuguesa.

2. O uso da língua pelo falante

Não sabemos de fato como se fala o português no Brasil. Somos um país pluricultural e plurilíngue. Não é possível considerar que exista apenas uma forma de se falar o português brasileiro: “mais bonita e a mais prestigiada”. Sendo que as outras formas são consideradas erradas ou impróprias.

Todo falante nativo é competente em sua língua, pois ele segue as regras da estrutura da língua e desempenha variadas tarefas comunicativas. Porém, em alguns casos, pode cometer uma inadequação de certas formas a certos usos. O que para alguns caracteriza um erro; entretanto, a teoria sociolinguística substitui a noção de erro pela noção de diferenças entre variedades ou entre estilos.

O critério social se apega a fatos linguísticos, que por si só não são neutros, para impor preconceitos. Podemos citar o caso do “r” caipira, variante mineira. Do ponto de vista fonológico, não há nada de bom ou de ruim em utilizá-lo, mas se o falante for morar na região sul, por exemplo, ele poderá ser alvo de preconceito social. Portanto, está comprovado que nenhuma língua pode ser considerada como uma entidade homogênea.

Alguns fatores sociais estão relacionados à diversidade linguística, como a identidade social do emissor ou falante; a identidade social do receptor ou ouvinte; o contexto social e ainda o julgamento social distinto que os falantes fazem do seu comportamento e do outro.

De modo geral, as variedades linguísticas podem ser descritas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática).

a) Variação geográfica ou diatópica – refere-se às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico. Essas diferenças são observadas entre indivíduos de procedências geográficas distintas.

b) Variação social ou diastrática – está relacionada a um conjunto de fatores que se referem à identidade dos falantes, bem como com a organização sociocultural da comunidade de fala. A sociolinguística aponta

os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: a classe social do falante, a idade, o sexo e também a situação ou contexto social em que o falante está inserido.

A questão que abordaremos aqui não é a maneira “correta”, que o falante e principalmente os estudantes e jovens em geral devem “fazer uso de sua língua”, mas a influência que tais usos estão causando na escrita, considerada ainda aquela que deve obedecer a um padrão mais elaborado, mais formal da língua. E para tanto, recorreremos aos estudos da fonética e dos especialistas com o objetivo de compreendermos melhor as variações fonéticas do /R/ e, sobretudo, de que maneira tal fenômeno contribui para o apagamento desta consoante em posição final de sílaba na escrita dos alunos.

Estudamos que os sons não se realizam sempre da mesma maneira. Dependem do contexto em que acontecem. No que se refere ao estudo das variantes fonéticas do som de “r”, estas se encontram referidas em um grupo comum denominado róticos.

O termo róticos é utilizado sem razão fonética, já que os sons de “r” comportam-se de maneira diferenciada por serem produzidos com pontos e modos de articulação diversos. Essa terminologia se justifica em função do grafema R representativo de toda a variação oral de sons do “r”.

Na posição de coda silábica no português brasileiro, podem ocorrer as seguintes manifestações fonéticas de róticos: tepes, vibrantes, aproximantes e fricativas. A literatura do português brasileiro (CALLOU et al, 1997; SILVA, 2002; BARBOSA; ALBANO, 2004) aponta a produção da variante fricativa em falantes de Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG) e cidades da região Nordeste do país, como Salvador (BA) e Recife (PE). Já a variante tepe é encontrada em São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS); a variante vibrante pode ser observada em algumas regiões de São Paulo (SP). A variante retroflexa é verificada na fala de sujeitos de cidades do interior, caracterizando o falar “caipira”.

3. O apagamento dos róticos pelos alunos

Após muitas pesquisas, Bortoni-Ricardo (2006, p. 268) chama atenção para o fato de que os professores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta

de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita.

Sendo a vogal o núcleo silábico, ela pode ser precedida ou seguida de consoante e é nesta última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico que acontecem as principais regras de variação fonológica no português brasileiro, sendo, portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a ser cancelada.

Após analisar a instabilidade e a canonicidade silábica do português e sua influência na aprendizagem da escrita, Alvarenga e Oliveira (1997) defendem a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba, sendo a *coda* considerada como a posição fraca ou instável, passível a um grande número de alofonias na fala e um grande número de variações na escrita.

Para os autores, considerando a canonicidade e a instabilidade das estruturas silábicas é de se esperar que a sílaba CV seja, do ponto de vista da aprendizagem, a estrutura silábica mais fácil e deve ser a sílaba que o aprendiz espera encontrar nas primeiras abordagens da língua escrita.

Ao estabelecer a primazia da língua falada sobre a escrita, a linguística abriu caminho para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas que têm como foco de análise a língua falada. Nos últimos anos, os estudos linguísticos estão procurando demonstrar a inter-relação entre língua falada e língua escrita, contrariando uma ideia antiga de que a escrita seria independente da fala e estruturalmente mais elaborada e complexa.

Os resultados dessas investigações levaram à compreensão, segundo Tasca (2002, p. 31) de que, para explicar o funcionamento da escrita nos primeiros anos escolares, é necessário antes ter compreendido como funciona a língua oral. Além disso, ao entrar em contato com o sistema ortográfico da língua, o sujeito aprendiz da leitura e da escrita depara-se com as interferências do sistema fonológico, daí a necessidade de se estudarem as características dos sons vocálicos e consonantais.

4. Metodologia e análise de dados

Este trabalho constitui-se em um estudo, de cunho descritivo, que pretende investigar os aspectos relacionados ao apagamento do rótico em posição de coda silábica na fala e escrita de estudantes de uma escola municipal da cidade de Nova Iguaçu. A metodologia que orienta este tra-

balho é o modelo laboviano de pesquisa sociolinguística que busca analisar a produção oral dos falantes, considerando além dos fatores linguísticos, as influências de fatores socioculturais a que a linguagem humana está submetida.

O material para análise de dados foi constituído por textos escritos com um total de 18 alunos, na faixa etária de onze a catorze anos, pertencentes ao sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro.

Os testes foram elaborados previamente a partir de palavras que contemplavam o fonema /R/ em diversos contextos de variação, onde o fenômeno linguístico que mais se destacou foi o apagamento do /r/ em posição de coda silábica.

Após a apresentação de dez imagens e cenários, através de slides, os alunos reproduziam o que viram utilizando a escrita. O quadro, a seguir, traz o resultado da amostragem e os aspectos observados, no momento posterior à atividade.

Ortografia dos alunos	Ortografia oficial de acordo com o português brasileiro
Corre	Correr
Estuda	Estudar
Amor	Amor
Do	Dor
Ri	Rir
Le	Ler
Pula	Pular
Abrasá	Abraçar
Tambo	Tambor
Acredita	acreditar

Observou-se que, em posição final de vocábulo, o apagamento do rótico é mais expressivo que em posição interna da palavra, comprovando a tese da fala sobrepujar a escrita. Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de as formas verbais apresentarem um apagamento maior na escrita que os nomes, ou seja, em não verbos. E, para finalizar, fica evidente que o apagamento do rótico em posição de coda na escrita é inibido pelo maior grau de familiaridade que o aluno tem com a palavra.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), esse apagamento do /r/ em final de palavra é muito comum no português brasileiro, tanto na fala quanto na escrita. É mais predominante o falante suprimir o /r/ em final de palavras com mais de uma sílaba. Essa regra de supressão é variável, podemos realizá-la ou não, varia de acordo com a palavra e regiões. Ela afir-

ma que:

No português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais (...) tendemos a suprimi-lo mais frequentemente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 269)

Oliveira (1983, p. 89) defende a tese de que o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico, o que possibilita uma intervenção pedagógica do professor. O papel do professor de língua portuguesa é realizar propostas de intervenção com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica dos alunos, promovendo atividades que concorram para a utilização adequada dos róticos, de modo que os estudantes possam identificar seus diferentes usos e evitar que tais “desvios” ocorram na escrita, principalmente.

5. Caminhos para a solução

O docente precisa considerar, em sua busca por solucionar o problema da omissão da letra r em posição de coda na sílaba e outros problemas ortográficos, que o sistema da língua portuguesa é um sistema fonográfico em que sílabas e letras representam segmentos fonológicos (NAVAS; SANTOS, 2002, p. 3). Deve considerar também que quanto maior a incidência de um erro, maior a complexidade linguística a ser apresentada pelo docente e compreendida pelo aluno (ZORZI, 2003, p. 43); não é sempre um problema de quem aprende, mas uma complexidade presente na própria língua. A questão da omissão de letras na escrita está relacionada também à formação da sílaba; quanto mais distante do padrão consoante-vogal, maior a incidência deste tipo de erro. Nas palavras de Leda Bisol (2013, p. 23), “A distinção entre rimas simples e complexas é de suma relevância para a descrição do acento em sistema sensível ao peso da sílaba, como o português e outras línguas”.

O maior obstáculo está na dificuldade que algumas crianças têm de compreender a noção de fonema, base da escrita alfabética. Esta compreensão é o que os teóricos denominam consciência fonológica,

uma competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações neste nível, que é tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente. (NAVAS; SANTOS, 2002, p. 4)

O desenvolvimento da consciência fonológica é uma estratégia que deve estar presente em todo trabalho de alfabetização, independente

da metodologia utilizada (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 32). A consciência fonológica tem seus estágios ligados à idade e, principalmente, ao nível de escolaridade da criança; assim como, está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita. Este desenvolvimento tem como sua primeira dificuldade o fato de que a fala é contínua e a escrita é segmentada, sendo por isso, uma abstração da fala e não uma representação direta desta. Um falante pode emitir palavras sem ter a consciência de que estas palavras são formadas por sons que estão devidamente articulados em sua composição.

Existe uma relação entre o grau de consciência fonológica em que está a criança e as hipóteses formuladas por ela em sua escrita. A referência ao grau de consciência fonológico da criança se dá pelo fato de que esta apresenta diferentes níveis (ZORZI, 2003, p. 29): conhecimento da rima, conhecimento silábico, conhecimento intrassilábico e conhecimento fonêmico.

Para que o professor possa conduzir o aluno à correção do erro ortográfico de omitir o r em posição de coda silábica, é necessário que o aluno tenha alcançado em seu crescimento escolar o nível silábico de sua consciência fonológica, ou seja, ele tem que estar capacitado a “segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras” (ZORZI, 2003, p. 29). Trata-se do corriqueiro exercício de divisão silábica. Uma atividade, por vezes, marcada pela pouca compreensão de sua utilidade; visto que há alunos capazes de dividir corretamente uma palavra em sílabas, mas incapazes de relacionar esta habilidade com a maneira de separar uma palavra no final de uma linha; dividindo a palavra em qualquer lugar sem relacionar este momento de sua escrita com a divisão silábica aprendida nos primeiros anos de escolaridade.

Tendo atingido o nível silábico da consciência fonológica, o professor deve apresentar e exercitar com seus alunos o que a gramática denomina sílabas átonas e sílabas tônicas. Em *Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática* (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 310), apresenta-se a sugestão de desenvolver esta competência, a princípio, apenas no nível da oralidade. Pode-se acompanhar a emissão das palavras com palmas ou outro tipo de percussão de acordo com as sílabas das palavras. Ao emitir as sílabas das palavras, realiza-se uma batida mais forte na sílaba tônica e outras mais fracas nas sílabas átonas. Este é um exercício de estímulo para a compreensão do conteúdo apresentado e deve ser iniciado com palavras curtas. O aluno deve perceber que em cada palavra temos apenas uma sílaba mais forte que as demais, a sílaba tônica.

Posteriormente, muda-se o exercício da oralidade para escrita em que o aluno deve no papel segmentar a palavra em sílabas e marcar abaixo destas sílabas com um símbolo para a sílaba tônica e outro para as sílabas átonas, podendo ser como sugerem Santos e Navas (2002, p. 311) um “o” minúsculo para as átonas e um “O” maiúsculo para a tônica; ou ainda, escrever com uma cor as sílabas átonas e com outra a sílaba tônica. Quanto mais visual e atrativo o trabalho neste momento, mais fácil será o aprendizado e a fixação. As autoras também sugerem que se trabalhe palavras que se diferenciam apenas pela posição da sílaba tônica como sábia/sabia/sabiá. Ou seja, que o trabalho seja realizado de forma lúdica, promovendo a atenção do aluno (QUEIROS; PEREIRA, 2013, p. 43).

Estabelecer regras a partir de reconhecimento das categorias gramaticais não produzirá efeito nem nas palavras em que existe esta diferença como ocorre com os verbos em que o infinitivo é marcado pelo r em posição final da última sílaba. Isso ocorre porque a maioria das crianças nos primeiros anos da escola não são capazes de estabelecer diferenças de categorias gramaticais. Diante desta constatação, pode-se recorrer ao conhecimento que descrevemos anteriormente e está relacionado à entonação das palavras, à força na emissão de suas sílabas.

O professor apresenta para o aluno o fato de que as sílabas com o r em posição de coda são, na maioria das vezes, entoadas com mais intensidade, ou seja, são sílabas tônicas; e de que, dependendo do nível de escolaridade, no caso dos verbos, o r final marca o infinitivo.

A capacidade de autocorreção advém do que Zorzi denomina “controle consciente da escrita” (2003, p. 68). Nesta etapa, a criança identifica o erro, determina o seu tipo e busca a maneira correta de escrever determinada palavra. É neste momento que surge a pergunta de como se escreve uma ou outra palavra. É neste momento também que o aluno pode ser treinado a identificar na escrita da palavra a sílaba tônica e, quando for o caso, acrescentar o r no final desta sílaba. Por exemplo, no par canta/cantar, existe um deslocamento da sílaba tônica marcado pela presença do r. Alcançando a consciência deste fato, o aluno poderá evitar erros como “Vou canta”, porque estará capacitado a perceber a necessidade da presença do r no final da sílaba tônica. É a consciência de que a escrita não deve ser uma automática representação da fala.

6. Considerações finais

Apresentar a escrita como uma organização em que não ocorrem irregularidades, como um sistema lógico e constante, não tem trazido bons resultados em seu aprendizado. Simplificar o sistema fonológico/ortográfico é trabalhar com uma língua imaginária; já que a língua portuguesa é repleta de complexidades e diversidades.

É necessário que o aluno, em seus primeiros momentos no processo de alfabetização compreenda que a língua escrita possui inúmeras diferenças da língua falada; não há uma correspondência exata entre uma e outra. A criança só vai ultrapassar a tendência de escrever baseando-se exclusivamente na oralidade quando “a imagem visual da palavra impressa possa se sobrepor à imagem sonora da palavra falada” (ZORZI, 2003, p. 50). Pesquisas têm mostrado que a maior parte dos erros de escrita apresentados pelos alunos tem como fundamento a influência da oralidade na escrita (ZORZI, 2003, p. 50). O que precisa ficar patente para o aluno é que não importa a maneira de se pronunciar uma palavra; a maneira como ela será escrita é única.

Aprender as convenções da ortografia com todas as suas complexidades é uma difícil conquista para o aluno; isto porque trata-se de um aprendizado que não se esgota no período escolar; mas que cabe à educação a condução do aluno no universo ortográfico; sem definir duração no tempo de aprendizagem porque esta varia de aluno para aluno.

O desenvolvimento da consciência fonológica, embora em seus primeiros estágios possa acontecer de forma espontânea, ele também pode e deve ser produzido sistematicamente. Trata-se do meio mais eficaz de sanar problemas ortográficos que muitas vezes estão ligados ao fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 5, 1997, p. 127-158.

BAGNO, M. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2008, p. 92-96.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl.

(Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 267-276.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*, vol. VII: A construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *D.E.L.T.A.*, vol. 14, 1998, p. 61-72.

CAMARGO, Z. A.; FONTES, M. A. S.; MADUREIRA, S. *Introdução ao estudo dos sons da fala*. Apostila da disciplina de fonética e fonologia do curso de fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2000.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. Rhotics. In: _____. *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell, 1996.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Phonological variation and change in Brazilian Portuguese: the case of the liquids*. 1983. Tese de doutorado. University of Pennsylvania.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza G. P. *Distúrbios de leitura e escrita*. Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português brasileiro: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2002.

TASCA, Maria. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2002.

_____. Variação e mudança do segmento lateral na coda silábica. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (Eds.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002, p. 269-302.

WEINREICH, Uriel; LABOV, Willian; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*.
Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O COMPORTAMENTO SINTÁTICO DOS ELEMENTOS À ESQUERDA⁶¹

Maiane Soares Leite Santos (UFBA)

may_leite@hotmail.com

Edivalda Alves Araújo (UFBA)

RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa são os sintagmas preposicionados ou adverbiais deslocados na periferia à esquerda, tendo como *corpus* de análise dados de fala espontânea. O objetivo principal é analisar tais sintagmas para identificar a função que estão exercendo na periferia à esquerda: se tópico ou adjunto, ou ambos. Essa análise está pautada na definição de tópico apresentada por Pontes (1987) e Araújo (2006), e na descrição do comportamento sintático dos adjuntos adverbiais delineada por Rocha e Lopes (2009) e Castilho (2012).

Palavras-chave: Sintaxe. Comportamento sintático. Sintagmas. Tópico.

1. Introdução

Os sintagmas preposicionados ou adverbiais deslocados à esquerda podem, a depender dos requerimentos sintáticos ou discursivos, exercer ou a função de tópico ou a função de adjunto, ou ambos. Além disso, podem acontecer situações, como em (3), em que existem dois elementos à esquerda com diferentes comportamentos sintáticos, como podemos ver a seguir:

(1) Quanto a ontem, a briga do casal foi feia.

(2) Agora eu só quero saber de cozinhar.

(3) Geralmente, na roça, painho gosta de ver as vacas.

Nos três exemplos, existem sintagmas preposicionados ou adverbiais deslocados à esquerda. Todos esses sintagmas, dentro de uma análise puramente sintática, são considerados apenas adjuntos adverbiais. No entanto, ao se analisar a interface sintaxe-discurso, constata-se que os sintagmas em questão podem ser tópicos, adjuntos ou ambos.

No exemplo em (1), o sintagma adverbial deslocado – *ontem* – é

⁶¹ Trabalho desenvolvido na Iniciação Científica da UFBA, vinculado ao PROHPOR, com financiamento da FAPESB, e orientado pela Profa. Dra. Edivalda Araújo.

considerado tópico devido ao uso da estratégia sintática *quanto* a, que é utilizada para introduzir ou retomar um assunto partilhado entre os interlocutores, conforme o indicam Pontes (1987) e Araújo (2006). No exemplo em (2), o elemento deslocado não pode exercer a função de tópico, pois não está disponível nas inferências dos interlocutores. Em (3), há dois sintagmas localizados à esquerda da sentença: *geralmente* e *na roça*; contudo, apenas um pode exercer a função de tópico. Como mostra Castilho (2012), advérbios terminados em *-mente* não têm referência, sendo assim, está descartada a possibilidade de *geralmente* ser tópico. O outro sintagma, *na roça*, é, ao mesmo tempo, tópico e adjunto. É tópico porque, no contexto discursivo, é um elemento referencial e identificável para os interlocutores envolvidos na conversa; é adjunto porque não é um sintagma selecionado pelo verbo.

A análise do comportamento sintático desses sintagmas deslocados à esquerda tem como apoio teórico: Pontes (1987) e Araújo (2006), que tratam da questão do tópico e sua ocorrência na língua portuguesa, mostrando a localidade desse elemento na estrutura da informação; Rizzi (2002), que aborda a questão da localidade, dando uma maior atenção para a periferia à esquerda da sentença, e a partir dessa localidade atribui características possíveis de diferenciar e identificar tópico e adjuntos; Rocha e Lopes (2009), Rocha (1996) e Castilho (2012), onde se encontra a abordagem sobre o processo de adjunção que permite a entrada de adjuntos nas sentenças e a facilidade de mobilidade sintática, a composição e escopo desses elementos.

Este trabalho encontra-se assim organizado: na segunda seção, apresenta-se o quadro teórico relacionado ao tópico e também ao adjunto; na terceira, os resultados encontrados na comparação entre adjunto e tópico; e, na quarta, uma breve conclusão.

2. *Quadro teórico*

2.1. O tópico

Pontes (1987) e Araújo (2006) trazem algumas características que proporcionam a identificação de um elemento como tópico na sentença. Para Pontes (1987), tópico é o elemento deslocado à esquerda da sentença que estabelece um quadro de referência para o que vai ser dito. Araújo (2006), em consonância com esse pensamento da autora, traz discussões

sobre os elementos linguísticos que recebem uma carga informacional da estrutura da informação, funcionando ou como tópico ou como foco.

Para a identificação do tópico na sentença, Araújo (2006), seguindo Lambrecht (1996), aborda as características semântico-pragmáticas que o sintagma deve apresentar para assumir tal função na sentença: referencialidade, definitude e ativação no discurso.

Araújo (2006) defende que o tópico é o elemento linguístico que, discursivamente, tem como função apresentar o assunto sobre o qual será feito um comentário; direcionar a conversa; retomar um assunto anterior; ou indicar a mudança de assunto. Este elemento está na interface sintaxe e discurso (diálogo, conversa), e mantém uma relação semântica e sintática com o seu comentário. Sintaticamente, é considerado tópico o elemento geralmente deslocado à esquerda, sobre o qual será feito um comentário. No que se refere ao discurso, o tópico é o direcionador ou sinalizador do assunto, é o elemento que faz parte da pressuposição e, por isso, é uma informação que está disponível no conhecimento do falante/escritor e do ouvinte/leitor, como se pode verificar no exemplo abaixo:

(4) Na casa da ilha, o calor tá insuportável.

Na sentença em (4), o sintagma *na casa da ilha* pode estar atuando como tópico, pois para o falante esse elemento está nas inferências do ouvinte, ou seja, o sintagma que aparece deslocado é uma informação compartilhada entre os interlocutores do diálogo.

Segundo essa perspectiva, as construções com tópico mostram a escolha do que é proeminente para o falante/escritor – em sua produção linguística – para determinada situação. Ou seja, ao deslocar um sintagma para a esquerda, o falante/escritor mostra para o ouvinte/leitor sobre o que está se falando, dando a proeminência desse sintagma, que passa a ser o tópico da sentença.

As construções de tópico, de acordo com Araújo (2006), podem ou não ser marcadas. É marcada se houver um tópico deslocado; é não-marcada, ou canônica, se o tópico for o sujeito. Pode-se verificar essa afirmação no exemplo a seguir:

(5) As pessoas encheram a loja.

(6) Desse refrigerante, não gosto.

Em (5), existe uma sentença do tipo sujeito – predicado; o tópico

nessa construção é canônico, porque é o próprio sujeito⁶². Na sentença em (6), entretanto, a construção é do tipo tópico-comentário, porque está sendo iniciada por um elemento deslocado para a esquerda, constituindo um tópico marcado.

Tanto Pontes (1987) quanto Araújo (2009) defendem que qualquer elemento pode ser promovido à posição de tópico, independente de sua função sintática. É o que pode ser observado em alguns exemplos abaixo, cujos elementos são tópicos deslocados à esquerda, mas apresentam diferentes funções sintáticas:

(7) a. *O filhote*, João doou pro canil.

b. *Gato*, Jorge gosta, mas de cachorro nem pensar.

Em (7a), o SN *O filhote* exerce a função de objeto direto, diferentemente de (7b), em que o SN *Gato* exerce a função de objeto indireto. Sendo assim, sintagmas com diferentes funções sintáticas, a depender do contexto, podem exercer a função de tópico.

Desse modo, a partir dessa constatação de que qualquer elemento pode ocupar a função de tópico, e também considerando as características apresentadas pelas autoras, serão analisados, nesta pesquisa, os sintagmas preposicionados ou adverbiais, que, deslocados à esquerda, podem estar na função de tópico ou de adjuntos adverbiais, nas produções orais do português brasileiro.

2.2. Adjuntos

Rocha e Lopes (2009) e Castilho (2012) fazem uma abordagem sobre a forma e função dos adjuntos e os sintagmas que atuam como adjuntos.

O processo de adjunção permite que as sentenças sejam expandidas através da ocorrência de elementos não selecionados por um predicador. Esses elementos não modificam a natureza categorial do núcleo a que se adjungem, mas lhe acrescentam mais uma camada hierárquica; sendo, por isso, considerados adjuntos. Estes, segundo os autores, não são formados apenas por advérbios, mas também por outros elementos, como, por exemplo, sintagmas preposicionados.

⁶² Não é objetivo deste trabalho discutir se o sujeito é ou não deslocado à esquerda.

Como mostram Rocha e Lopes (2009), os adjuntos são, para a sintaxe, elementos dispensáveis para a compreensão das sentenças, pois estas serão compreendidas com ou sem a ocorrência desses elementos. No entanto, numa visão semântica, a ocorrência dos adjuntos é escolha do falante. Ou seja, se o falante faz uso desses elementos é porque os acham necessários para que o ouvinte compreenda as informações a serem transmitidas. A partir disso, as autoras trazem as características que definem os adjuntos: i) não são selecionados por um núcleo; ii) expandem o elemento a que se adjungem; iii) adjungem-se a um dado elemento, ou seja, são eles que escolhem seu escopo.

Para as autoras, assim como para Castilho (2012), o fato de os adjuntos não serem elementos selecionados por um núcleo implica uma dada mobilidade sintática dos mesmos nas sentenças a que se adjungem. É o que se pode verificar a seguir:

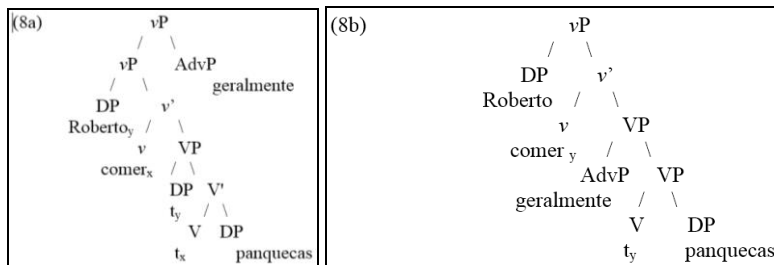
(8) a. Roberto come panquecas geralmente.

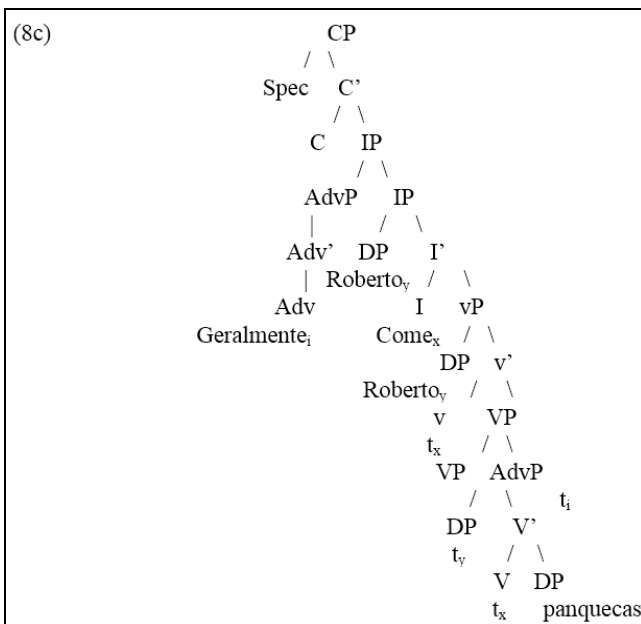
b. Roberto come geralmente panquecas.

c. Geralmente Roberto come panquecas.

Com a representação do exemplo em (8), é possível visualizar a mobilidade que os adjuntos possuem nas sentenças, mas isso vai depender da natureza dos mesmos. Observe que em cada uma das sentenças o adjunto se adjunge em um lugar, tendo, assim, diferentes escopos. Além disso, de acordo com os autores, pode-se comprovar que o adjunto escolhe o elemento para ser seu escopo, resultando, então, em mais uma camada ao VP, ao vP ou ao IP. É o que se pode verificar nas representações em (8a), (8b) e (8c), respectivamente.

A partir das representações arbóreas, pode se verificar que os adjuntos atribuem mais uma camada externa à projeção a que ele se adjunge e, além disso, adjungem-se a diferentes elementos ou a toda a sentença como ocorreu em (8c).





3. Resultados

Após exposição do quadro teórico, apresenta-se o resultado das análises realizadas nos dados encontrados. Para a consecução da análise, seguem-se as propostas dos autores aqui citados, por permitirem a identificação do tópico e do adjunto bem como o estabelecimento das diferenças e semelhanças entre os mesmos quando estão deslocados à esquerda nas sentenças. Destacam-se, assim, os seguintes aspectos que envolvem o tópico e o adjunto:

I – A questão da localidade abordada em Rizzi (2002). Segundo este autor, assim como os outros autores aqui tratados, tanto o tópico quanto o adjunto ocorrem na periferia esquerda da sentença, como, por exemplo:

- (10) a. *No churrasco, só comi toscana.*
 b. *De tarde Rosa saiu com Beto.*

Nesses exemplos, os elementos deslocados exercem diferentes funções: na primeira sentença, levando-se em consideração o contexto, o elemento deslocado é tópico, diferentemente da segunda sentença, em que o elemento, apesar de estar na periferia esquerda, é um adjunto, e não um tópico por não manter conexão com o discurso e, dessa forma, não apresentar referencialidade no contexto em que se encontra.

II – O tópico não tem mobilidade sintática. Há lugares previstos para ele; ao passo que o adjunto apresenta mobilidade:

- (11) a. Na casa de pai, os cachorro é tudo brabo.
b. Os cachorro, na casa de pai, é tudo brabo.
c. Os cachorro é tudo brabo na casa de pai.

Observe que nos três exemplos há o mesmo sintagma preposicionado, cuja função sintática é a de adjunto adverbial de lugar; no entanto, a única posição que habilita esse sintagma a ser tópico é a presente em (11a), pois nas outras sentenças, devido à distribuição em lugares diferentes, esses elementos só podem ser adjuntos.

III – O tópico, às vezes, é argumento selecionado por um predador nominal ou verbal, o adjunto não.

- (12) A: o que você fez nesse sábado?
B: No sábado? Eu fui ao MAM.
(13) O carro, eu troquei no sábado.

Observe que em (12B), tem-se um adjunto adverbial de tempo que, levando em consideração o contexto, pode atuar como tópico, e não é argumento de nenhum predador; diferentemente do exemplo em (13), no qual o elemento que está atuando como tópico é um argumento do verbo e cuja função sintática é a de objeto direto.

IV – Quando há mais de um adjunto à esquerda, geralmente só um exerce a função de tópico:

- (14) a. Hoje, em Simões Filho, o lugar é bom, mas é ruim de acesso.
b. Na reunião amanhã você vai estar lá?

Em (14a), o adjunto que está exercendo a função de tópico é *Simões Filho* e o outro advérbio que está deslocado é apenas um adjunto marcador de tempo. Em (14b), o sintagma *na reunião*, que está iniciando a sentença, é o tópico, porque: i) dentro do contexto, é definido; logo é possível de ser identificável nas inferências dos participantes da conversa; e ii) está ligado a outro elemento na sentença, ou seja, seu coreferente *lá* (cf. Pontes, 1987).

V – Há o que Rocha e Lopes (2009) denominam de empilhamento.

(15) João *nessa época sempre* vai à fazenda *pela manhã de carroça com as galinhas na sacola do lado esquerdo da carroça*.

O exemplo em (15) mostra que os adjuntos podem ser empilhados com mais frequência do que o tópico, em qualquer parte da oração. Os tópicos, como indicam alguns autores, podem ser recursivos, mas somente na periferia à esquerda.

VI – Os advérbios terminados em *-mente* não podem exercer a função de tópico, pois não são referenciais como defende Castilho (2012), e não são temas naturais como defende Rizzi (2002), como se pode verificar a seguir:

(16) *Francamente*, você passou dos limites.

Advérbios desse tipo não passam no teste de “quanto a...”, conforme indica Rizzi (2002): *quanto a francamente, você passou dos limites. Se o elemento não passa nesse teste, então não é um tópico. É o que ocorre com os advérbios em *-mente*.

4. Conclusão

A análise realizada em dados espontâneos da língua oral no português brasileiro revela que os sintagmas preposicionados ou adverbiais deslocados à esquerda podem, de fato, apresentar duas funções: a de adjunto (função sintática) e a de tópico (função sintático-discursiva). A identificação de uma ou de outra função está condicionada à análise do contexto acrescida da análise sintática.

Se o sintagma preposicionado ou adverbial for direcionador do assunto, possuir referência dentro do contexto em que se encontra, sendo, então, identificável nas inferências dos interlocutores, entre outras características, pode ser considerado tópico. Caso contrário, esses sintagmas posicionados à esquerda funcionarão apenas como adjuntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PONTES, Eunice Souza Lima. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

ARAÚJO, Edivalda Alves. *As construções de tópico no português nos séculos XVIII e XIX: uma abordagem sintático-discursiva*. 2006. – Tese (de doutoramento). UFBA, Salvador.

ARAÚJO, Edivalda. Construções de tópico. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009, p. 231-250.

ROCHA, Maura A. Freitas; LOPES, Ruth E. Vasconcellos. Adjunção. In: KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton do. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Coordenação Geral: Ataliba T. de Castilho. Campinas: Unicamp, 2009, p. 189-235.

CASTILHO, T. Ataliba. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

RIZZI, Luigi. *Locality and left periphery*. Disponível em: <http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_pub/rizzi2002-locality%26left_periphery.doc>.

**O DISCURSO DE ENSINO E SABEDORIA
E A AUTORIA DE *ECCLESIASTES***

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Por meio da observação dos parâmetros filosóficos inerentes no texto bíblico de *Eclesiastes* e os pressupostos teóricos literários, o seguinte artigo tem como objetivo principal fomentar as discussões quanto à autoria do texto poético do Antigo Testamento. Criando uma perspectiva não de caráter conclusivo, mas sim, uma tentativa traçar os paralelos existentes do mesmo com outros textos do antigo testamento, para criar um emaranhado analítico. Pelo viés de uma crítica ao sistema e ao modo de vida da época, apontaremos relações do texto bíblico e sua autoria. Questionar-se-á a vida, a realidade e seus valores. *Eclesiastes* aborda por um viés altamente filosófico a consideração da existência de um Deus, o sentido “verdadeiro” da vida, como também as vaidades e futilidades da mesma. O discurso de sabedoria e ensino, a época e a poética do texto serão elementos introdutórios de caráter norteador para pesquisa. Desse modo, o coser dos elementos literários com todo o bojo poético-conceitual existente no livro bíblico, possibilitará o suscitar da análise e, não somente isso como também a consolidação das hipóteses diante dos questionamentos que a obra possibilita abarcar.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. Sabedoria. Autoria. *Eclesiastes*.

1. Introdução

Por meio da observação dos parâmetros filosóficos inerentes no texto bíblico de *Eclesiastes* e, os pressupostos teóricos literários, o seguinte artigo tem como objetivo principal fomentar as discussões sobre a sabedoria do texto poético do Antigo Testamento. Criando uma perspectiva não de caráter conclusivo, mas sim, traçar os paralelos existentes do mesmo com outros textos do antigo testamento, para criar um emaranhado analítico. Pelo viés de uma crítica ao sistema e ao modo de vida da época, apontaremos relações do texto bíblico e sua autoria. Questionar-se-á a vida, a realidade e seus valores. *Eclesiastes* aborda por um viés altamente filosófico a consideração da existência de um Deus, o sentido “verdadeiro” da vida, como também as vaidades e futilidades da mesma. O discurso de sabedoria e ensino, a época e a poética do texto serão elementos introdutórios de caráter norteador para pesquisa. Desse modo, o coser dos elementos literários com todo o bojo poético-conceitual existente no livro bíblico, possibilitará o suscitar da análise e, não somente

isso como também a consolidação das hipóteses diante dos questionamentos que a obra possibilita abarcar.

Eclesiastes se encaixa, no Antigo Testamento, formando os chamados livros poéticos juntamente com *Provérbios* e *Cânticos dos Cânticos* (*Cantares*), livros sapienciais, que ao longo do tempo – independente do povo ou cultura em questão – norteia o modo de pensar do homem organizando parâmetros do advento da vida no decorrer histórico do tempo (outras vertentes teológicas apresentam o livro de *Jó* inserido no quesito Sapiencial, pressupostos não abordados neste trabalho).

Peculiarmente inserido na *Bíblia*, o livro de *Eclesiastes* conta com uma premissa chave para diferenciação dos demais livros filosóficos de outras culturas, o fator divino, no caso, a presença ímpar de Deus, *Elohim*.

A literatura sapiencial tem com cerne as experiências do cotidiano numa necessidade de ser perpetuada a fim de melhorar a vida, o homem e tudo que os dois abarcam, em termos gerais. Essa sabedoria era propagada no Antigo Testamento de modo oral, sendo gravada com a escrita por escribas. Esse gênero literário compõe-se do acúmulo do saber dos pensantes de seu tempo, carregado em seu discurso de um campo vastíssimo político, social e formador de caráter, ensinamentos não só religiosos, como no contexto do povo hebreu, mas todo o sentido de uma vida e suas mais intrigantes indagações. O teólogo inglês *Derek Kidner* pressupõe que

A voz do Antigo Testamento tem muitas inflexões. Temos aí quase tudo, desde a apaixonada pregação dos profetas até os comentários tranqüilos e prudentes do sábio, entremeados de um mundo de poesia, lei, histórias, salmos e visões. Nenhum há, porém, que se assemelhe ao *Coelet* (ou *Qoheleth*, seu intraduzível título original). Não existe em todo este grande volume, um único livro que tenha as mesmas ênfases. Seu *habitat*, por assim dizer, fica entre os sábios que nos ensinam a usar os olhos e ouvidos para descobrir os caminhos de Deus e os caminhos do homem. Alguns de seus ditados lembram o livro de *Provérbios*. E quando, vez por outra, essas incursões com ele nos levam às situações mais desconcertantes, ele tem um jeito de parar e, com a sua sabedoria simples e franca, fazer-nos recobrar o ânimo e o equilíbrio. A sabedoria, muito prática e ortodoxa, é o seu campo básico; mas ele é um explorador. Sua preocupação é com as fronteiras da vida, e especialmente com as questões que a maioria de nós hesitaria explorar muito profundamente. Suas investigações são tão implacáveis que ele pode facilmente ser tomado por cético ou pessimista. Sua exclamação inicial, *Vaidade de vaidades!* Ou *Total futilidade!*, quase que merece isso; mas para ele há algo mais do que poderia caber numa única frase, mesmo que fosse uma frase-tema. Tanto assim que em certa ocasião alguns mestres quiseram sugerir que dois, ou três ou até mesmo nove di-

ferentes cabeças haviam trabalhado no livro, tais as suas contracorrentes e rápidas mudanças. Todas elas, porém, podem ser consideradas frutos de uma só mente, abordando os fatos da vida e da morte sob vários ângulos. No fundo descobrimos o axioma de todos os sábios da *Bíblia*, que o temor do Senhor é o princípio da sabedoria. Porém a intenção de Coelet é levar-nos a esse ponto apenas no final, quando estivermos desesperados por uma resposta.

Embora seja insinuada algumas vezes, o seu método principal é começar pelo fim: a determinação de ver até onde alguém consegue ir sem essa base. Ele se coloca – e a nós – no lugar do humanista ou do secularista. Não do ateu, pois no seu tempo o ateísmo não era uma preocupação, mas da pessoa que começa a pensar a partir do homem e do mundo visível e que conhece Deus apenas à distância. (KINDNER, 1989, p. 6)

As questões abordadas pela literatura sapiencial extrapolam a geografia e o físico se atendo ao comportamento humano que pertencem a toda raça e cultura. Transcendendo as fronteiras étnicas se transformando em um tipo literário universal para “se viver bem”.

Os fatos sociais ou experiências vividas por quem dá voz, o enunciador, a esse tipo de texto leva o leitor sabido a perceber o todo histórico que constitui a obra e a fazer possíveis contextualizações e aplicações na atualidade.

Compreender a literatura sapiencial no Oriente antigo implica conhecer o seu contexto, o seu significado e a sua função. A criação literária traduz em cada época os condicionalismos do seu tempo e do espaço em que se inscreve, constituindo o registro do facto social e o discurso sobre e da sociedade. Esta interdependência entre literatura e sociedade não limita a criatividade e a imaginação do escritor, mas condiciona a criação literária. A literatura sapiencial testemunha este diálogo permanente com a sociedade, numa sucessão de perguntas e de respostas que parecem, não raras vezes, libertar-se do tempo, mostrando-se válidas para outras épocas. Tem uma função social, na medida em que configura um quadro idealizado de uma sociedade estável e ordeira. Reflete as relações sociais, mas sugere, igualmente, um projeto de sociedade e certa concepção de poder. A literatura sapiencial poderá ser entendida a dois níveis, isto é, dois registos distintos de uma mesma mensagem. Sugere, por um lado, um interesse imediatista e muito pragmático; por outro lado, a mensagem caracteriza-se pela sua atemporalidade. Apesar de, com frequência, as instruções ou ensinamentos serem formalmente endereçados por um pai ao seu filho ou pelo mestre ao seu discípulo, constituindo um legado de conselhos práticos e de normas ético-morais com um interesse, sobretudo imediato para o destinatário, a verdade é que é também uma geração que transmite às seguintes o que considera ter de mais válido, isto é, a sua sabedoria e a sua moral. A par dos objetivos práticos da literatura sapiencial, ela apresenta um interesse político muito claro. Sobretudo na documentação de que nos ocupamos, Instruções e Provérbios, torna-se evidente que se trata de um diálogo da sociedade consigo mesma. (CARAMELO, p. 2, 2004)

Ao expressar questionamentos individuais o discurso sapiencial é

reflexo do homem e da sociedade da época, em *Eclesiastes* do homem sábio do Antigo Testamento. O que torna o livro de complicada compreensão, até em instancias acadêmicas, é exatamente o “jogo” duvidoso que perpassa a crítica social, a futilidade da vida, “as vaidades das vaidades” e entre outras as antíteses das relações do saber, fé e a esperança em Deus.

Acompanhado de diversos outros livros veterotestamentários – *Jó*, *Provérbios*, *Levítico* – de ensinamentos, dogmáticos e doutrinários o livro de *Eclesiastes* tem uma abordagem e reflexões ímpares e de incommum construção. Este discurso sapiencial é produto da observação de uma determinada sociedade, suas injustiças e seu ciclo permanente, repetições de fatos. Lembrando que de um modo universal o pensamento sapiencial abarca uma “miscigenação ideológica” dos povos próximos e as relações e práticas políticas. O todo composto pelo autor de *Eclesiastes* não é só referente ao povo judeu, mesmo considerando Javé como Senhor, mas também é de exata aplicabilidade a todo povo da época, e considerando sua atemporalidade até os dias atuais.

2. *A discussão de Eclesiastes*

O cerne da construção textual de *Eclesiastes* é uma concepção de uma sociedade ideal e ordenada. Esse pensamento parte de ordem pacífica de caráter individual que produzira, por sua vez, melhoria na sociedade. Com o título transliterado para o português na versão da *Septuaginta*, ou seja, do grego tem-se “O pregador”. Já a palavra grega *Ekklesiastes* vem a significar “orador de uma assembleia convocada”, derivação do termo *ekklesia*, igreja. Válido ressaltar a implicaturas ideológicas quando ocorrem diferentes traduções, assunto este bem mais hermético e denso, cuja necessidade de mergulho analítico não é intensão deste artigo.

O tema do livro é que “debaixo do sol tudo é vaidade”, ao tirar do plano da vida (consciência) o Deus *Elohim* tudo é vaidade, e a vida em si não tem sentido algum de ser vivida. Segundo Kindner as investigações de *Eclesiastes*

são tão implacáveis que ele pode facilmente ser tomado por cético ou pessimista. Sua exclamação inicial, *Vaidade de vaidades!* Ou *Total futilidade!*, quase que merece isso; mas para ele há algo mais do que poderia caber numa única frase, mesmo que fosse uma frase-tema”

(“vaidade de vaidades” superlativo transliterado equivalente a “muito fútil”).

De hipóteses interpretativas variadas de acordo com os pressupostos das bases analíticas, o texto abra uma gama de reflexões filosóficas sobre inúmeras instancias do ser humano. Para Júlio Zabatiero

O livro é de estruturação complexa, aparentemente há mais de uma lógica estrutural regendo o texto: (a) uma lógica poética, que constrói estruturalmente o texto a partir das assonâncias, aliterações, associações de vocábulos, similaridades semânticas, contrastes, arranjos quiásticos, transições abruptas (ZABATIERO, 2011, p. 11).

O autor considera claramente a realidade passional de um Deus que se relaciona com o seu povo. Mostra uma sabedoria como legada também não só de do povo em sim, mas de um povo que tem se baseia nas Leis desse Deus. A problematização em sim dividida ao longo da poética da obra é da existencialidade como um todo inflexões, indagações da plenitude do homem, da plenitude do “viver”.

Na tentativa de defini-lo ou de guiar o leitor Kindner diz

No fundo descobrimos o axioma de todos os sábios da *Bíblia*, que o temor do Senhor é o princípio da sabedoria. Porém a intenção de Coelet é levar-nos a esse ponto apenas no final, quando estivermos desesperados por uma resposta. Embora seja insinuada algumas vezes, o seu método principal é começar pelo fim: a determinação de ver até onde alguém consegue ir sem essa base. Ele se coloca – e a nós – no lugar do humanista ou do secularista. Não do ateu, pois no seu tempo o ateísmo não era uma preocupação, mas da pessoa que começa a pensar a partir do homem e do mundo visível e que conhece Deus apenas à distância.

Parte-se deste pressuposto a conclusão do viés pessimista que beira às vezes o niilismo. O desenrolar das reflexões dialoga diretamente com existência de Deus. Em contrapartida ao pessimismo no final do texto o autor se posiciona otimista e esperançoso com a condicional de que o homem deve considerar como essencial um relacionamento com Deus, *Elohim*. A moral ética das relações interpessoais é baseada também nisso, assim também como a relação servo e senhor. A desconstrução, obvia, do intento niilista é desconstruído pelo simples fato de se acreditar fielmente em um Deus, tradição de seu povo, considerando que o mundo foi criado e regido por esse Deus (LÍNDEZ, 1999).

Qohélet aproxima a realidade humana dos olhos humanos do leitor, faz perceber a fragilidade da vida, e ainda em um nível mais profundo a fragilidade da vida por não “conhecer” *Elohim*; acarretando na percepção transcendente da fé. Agindo de modo profético do Antigo Testamento faz um papel acidamente crítico das injustiças e abusos sociais. A percepção do mundo a sua volta, dos aspectos históricos inerentes, as di-

ferências das classes sociais, a política se mesclam e se evidenciam do modo latente em um dizer que além de priorizar a sabedoria faz voz a justiça.

Por fim, nota-se que tudo aquilo que está ao alcance do ser humano é passageiro, sem valor aparente e de um vazio extremo, segundo *Qohélet*.

Em um emaranhado de contradições e antíteses cabe ressalva que tanto a definição da totalidade de reflexões quanto definir um único viés para obra é feito de caráter simplista que suplanta a riqueza do conjunto artístico, filosófico e poético de *Eclesiastes*.

3. Afinal, quem escreveu o livro da Sabedoria da Bíblia?

Além das inesgotáveis e eternas reflexões que o livro de *Eclesiastes* abrange, os questionamentos sobre a autoria do livro poético da sabedoria faz sombra ao todo crítico analítico que já se escreveu. E muito provavelmente, assim como outras inúmeras “categorias” da discussão teológica, não se achara denominador comum, exato e imutável para essa questão. Como pressupostos bases, este estudo permeara a discussão fazendo apropriação dos comentários sobre o livro de *Eclesiastes* de Gianfranco Ravasi (1942), José Vílchez Líndez (1999) e Derek Kindner (1989).

Para José Vílchez, o único ponto abordado por ele segundo os tradicionalistas, que mantém o pensamento até o século XVII, é que logo no início do texto já é definida a autoria – “*Palavras do pregador, filho de Davi, rei em Jerusalém*” (não apontado pelos demais autores citados, pois apresentam apenas a vagueza de termos do discurso, comparações linguísticas e filosóficas e de antemão é valido saber que nenhum deles afirma, objetivamente, que a autoria seja salomônica). Com o passar dos anos dúvidas, não por acaso, surgem. E na soma dos dois pilares, que segundo Vílchez, sustentavam que a autoria seja de Salomão começa a ruir. E essa quebra, com a tradição, começa com Hugo Grotius, em 1644, que afirma categoricamente, com base na análise ideológica e filosófica mutável do discurso, que não fora Salomão o autor. Tal teoria fora aceita (paulatinamente) e obteve aprovações, só a partir, do final do século XIX que a linguística toma partido da causa e advoga com prerrogativas históricas, relacionando o tempo da escritura e suas formas, vindo afirmar que o texto não é de Salomão em comparativo com os outros dois em que a

autoria salomônica é explícita.

O inglês Kindner é breve e afirma, relacionando alguns versículos:

Existe na forma Omo este escritor se anuncia um quê de mistério – e este toque curioso não parece ser involuntário. Primeiro, ele chega quase ao ponto de se chamar Salomão, mas não o faz. Este nome não aparece no livro, ao passo que tanto *Provérbios* quanto *Cantares* declaram abertamente a sua autoria. Depois vem a curiosidade do título duplo, eclesiástico e real, quase como se alguém falasse de “O Vigário, Rei da Inglaterra!” Veremos uma outra observação enigmática no versículo 16, com a reivindicação de uma sabedoria que sobrepujava “a todos os que antes de mim existiram Jerusalém”. Isto exclui qualquer sucessor do incomparável Salomão, mas quase exclui também o próprio Salomão, que teve apenas um predecessor israelita. Se acrescentarmos a isto o fato de que todos os sinais de realeza desaparece depois dos dois primeiros capítulos, torna-se evidente que devemos considerar o título que não é real como sendo o título do autor, e o real como um simples meio de dramatizar a busca por ele descrita nos capítulos um e dois. Ele nos descreve um supersalomão (como dá a entender como termo “sobrepujei” em 1:16) para demonstrar que o homem mais dotado que possamos imaginar, que ultrapasse qualquer outro rei que já tenha ocupado o trono de Davi, ainda retornaria com as mãos vazias na busca da autossatisfação. Da descrição mais completa do autor em 12:9ss. temos o retrato de um mestre cuja vocação é ensinar, pesquisar, editar e escrever. O que o seu livro como um todo nos ensina indiretamente é que ele é tão sensível quanto corajoso, e um mestre do estilo. (KINDNER, 1989, p. 11)

Para se afirmar qualquer coisa em relação à autoria, antes é necessário considerar diversos fatores imprescindíveis, como o tempo em congruência com os aspectos linguísticos e, por fim, a formação ideológica e filosófica que esses fazem frente.

Segundo Ravasi (autor que dá mais ênfase à questão), o texto tem um caráter altamente biográfico por introduzir reflexões em primeira pessoa 85 vezes. Para ele a autoria também é um enigma – título do primeiro capítulo de seu comentário “O enigma do autor” – o texto também faz alusões a outros autores. Outro item de grande relevância é a não tradução do termo “*Coélet*”. Indeterminando por inúmeras vezes o enunciativo ao longo dos versos do livro. Segundo ele, apesar da terminação em hebraico ser tipicamente feminina, os verbos ligados a eles estão no masculino, o que descarta a possibilidade de ser uma mulher autora.

Procuraremos, porém, o significado desse nome genérico tornado sobrenome próprio de pessoa. A etimologia nos remete à raiz hebraica *qhl*, geralmente usada em duas formas, a causativa (*hifil*), “convocar, reunir a assembleia” de Israel, ou a reflexiva (*nifal*), “reunir-se”. Nenhum dos dois casos é apropriado ao termo “*Coélet*”. Devem-se, por isso, excluir a tradução “aquele

que reúne a assembleia” (...), proposta por alguns, e a tradução derivada, “orador”, “pregador” como traduzia Lutero. Além do conteúdo desse “sermão”, pouco “eclesiástico”, excessivamente calidoscópico e semeador mais de ansiedade que de paz, milita contra a identificação de *Coélet* com “Pregador”. (...) É certo que *Coélet*, embora fale desse modo de si mesmo, sente fastio evidente das grandes massas, habituadas aos estereótipos sapienciais. O círculo de *qahal*, da assembleia de seus discípulos, se restringe à medida que suas palavras, calmas mas corrosivas, devastam os lugares-comuns e se tornam inquietantes. (RAVASI, 1988, p. 11-12).

Concatenando os diversos dados históricos e as infundáveis análises sobre *Eclesiastes* não sem tem uma que afirme categoricamente a autoria certa para o livro, sem que aponte contrapontos.

4. Considerações finais

Mais que evidente que o enigma tanto de quem escreveu como o todo filosófico que o autor quis abarcar se faz eterno e atemporal assim como sua aplicabilidade.

Dando fomento a discussão é intenção de qualquer estudo sobre o assunto não esgotar em independente do viés de análise, e esse não se faz diferente. Pode-se concluir então a valia máxima de ainda se discutir *Eclesiastes* com olhos na contemporaneidade e no passado, perpetuando o poder filosófico (reflexivo) do texto bíblico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÍBLIA Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- BÍBLIA Sagrada*: Palavras-chave (hebraico-grego). 4. ed. Rio de Janeiro: CEPAD/Sociedade Bíblica do Brasil. 2011.
- CARAMELO, Francisco. A função social e política da literatura sapiencial no Próximo Oriente antigo (I). In: SILVA, F. Ribeiro da et al. (Orgs.). *Estudos em homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*, vol. I. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004.
- RAVASI, Gianfranco. *Caélet*: pequeno comentário Bíblico. São Paulo, 1942.
- LÍNDEZ, José Vílchez. *Eclesiastes ou Qohélet*. São Paulo, 1999.
- KINDNER, Derek. *A mensagem de Eclesiastes*. São Paulo: ABU, 1989.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. Viver à sombra da morte: Reflexões otimistas sobre a dimensão trágica da vida – *Eclesiastes* 6,10-7,14. *Theologando*, n. 05, ano 05. Campo Grande: Fathel Faculdade Teológica. Disponível em:
<https://www.facebook.com/Zabatiero/posts/390693564370995?stream_ref=10>.

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
E A IDENTIDADE DO PROFESSOR:
UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Dirlene Santos de Araujo (UEMS)

santosdirlene36@yahoo.com.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista a importância atribuída à escrita na sociedade contemporânea e o grande desafio para os professores no que se refere ao processo ensino/aprendizagem de produção textual, temos como objetivo, neste artigo, discutir sobre a identidade do professor; o ensino de língua materna e o ensino de produção textual. Para isso, fundamentamo-nos em autores como: Coracini (2003, 2011); Geraldini (1998, 1999); Pos-senti (2009); Hall (2011); Mendonça e Buzen (2006) e Voese (2004). De acordo com esses pressupostos teóricos, consideramos que as identificações do professor ainda estão permeadas de crenças, como se seu fazer pedagógico fosse imutável e a sua identidade fosse sempre fixa, por isso a resistência às mudanças no processo ensino/aprendizagem.

Palavras-Chave:

Ensino de língua materna. Identidade do professor. Prática de produção textual.

1. Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Investigando as Concepções dos Professores de Língua Portuguesa sobre Práticas de Produção Textual do 7º Ano do Ensino Fundamental no Município de Campo Grande – MS”, do mestrado em letras da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A reflexão aqui pretendida tem como objeto de preocupação o ensino de língua materna e as crenças que configuram o trabalho em sala de aula do professor de língua portuguesa. Admitindo que há uma relação constitutiva entre as concepções de ensino de língua do professor e sua prática pedagógica.

Dessa forma, dentro do campo dos estudos discursivos e considerando o entrecruzamento com as tendências contemporâneas do ensino de linguagem, colocamo-nos a refletir sobre alguns pontos que perpassam a prática do professor de língua portuguesa, lembrando-nos que a

sua prática é resultado de seu processo de formação e de identificação, que está sempre em processo, em movimento.

2. A identidade do professor

Ao pensarmos em identidade do professor, nos reportamos à atual crise de identidade que todos nós nos encontramos, pois não temos uma identidade definida e situada no mundo social e cultural. As estruturas e processos centrais da sociedade mudaram, fragmentando e deslocando a identidade, que antes muitos tinham a ilusão de ser sólida. Nesse sentido, a identidade

[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p. 13).

Com o professor não ocorre diferente, ele tem sua identidade constituída pelo entrecruzamento de vários discursos, que o atravessam enquanto sujeito, e essa constituição se dá, tendo como base as representações que se faz enquanto profissional, o que tem fortes incidências no processo ensino/aprendizagem de linguagem.

A identidade do professor enquanto sujeito sócio-histórico está sempre em movimento, não se estabiliza jamais, transforma-se por entre o olhar do outro. Devido a essa complexidade do processo identitário, “só é possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem por onde escapam vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo. (CORACINI, 2003, p. 194).

Coracini (2003) afirma que as transformações nas identificações do professor de língua materna são transpostas, por essas vozes, em seu discurso e, por meio da linguagem. O sujeito/professor, enquanto profissional de línguas, se constitui também no embate constante entre a teoria e a prática, e nesse contexto percebemos uma necessidade de (re) significação de suas crenças. Assim, tratamos a dicotomia teoria-prática como uma relação de rede complexa, heterogênea e conflituosa.

Enquanto professores de língua materna temos de ter a consciência de que somos sujeitos sociais inseridos em um contexto de crise de

identidades, assim sendo, nossos pressupostos em relação ao processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa também entram em conflito, assim como nossas crenças também deveriam estar sempre em crise.

A identidade para o professor de língua materna é fundamentalmente produto de um interesse de época, seja como indivíduo ou produto social, é sempre flagrada com pressuposto de uma subjetividade construída pelo outro e por meio de vários tipos de identificações. O professor então é atravessado por uma multiplicidade de vozes, teorias, preceitos que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de maneira que identificamos momentos de identificações.

Coracini (2011) argumenta que um sujeito configura-se em uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a sua prática profissional. Dessa forma, o professor não supera o passado, ele tende a desconsiderar os conteúdos das disciplinas da licenciatura porque, quando se tornam professores, reproduzem as aulas que receberam durante sua escolaridade básica.

Segundo essa autora o professor tem uma falta da certeza quanto ao fazer pedagógico e não a certeza de tudo saber, nesse ponto, lembramos que essa constituição identitária do sujeito envolvido no processo ensino/aprendizagem de línguas é contraditória e heterogênea. É na relação com a não certeza de sua atuação pedagógica que o saber se instaura, e também o desejo de tornar-se um professor completo.

A completude de que fala a autora é ilusória, pois nunca a alcançamos, porque ele representa o sujeito-suposto-saber, nesse ponto retomamos a ideia de que as incertezas e certezas das práticas pedagógicas são transpostas nos discursos e constituem o sentido nas (re) significações identitárias dos docentes.

Percebemos, no discurso pedagógico, uma angústia diante o paradoxo do professor entre a completude e a incompletude, o que, muitas vezes, impede esse professor de tornar-se o sujeito do seu próprio saber, porém ela é produtiva, porque a tensão, o conflito provoca a criação de novos sentidos na relação com o outro num processo contínuo de formação identitária.

3. O ensino de língua materna

Assim como o processo de identificação do professor está sempre em movimento, as teorias sobre o ensino de língua portuguesa também, apesar de essas mudanças serem aceitas de forma muito lenta, como se a identidade do professor fosse fixa e as teorias imutáveis.

No entanto, não podemos negar a preocupação dos professores de língua portuguesa que atuam diretamente no processo ensino/aprendizagem de línguas, mais especificamente, com as práticas de leitura, produção textual e análise e reflexão sobre a língua.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, verificamos, ainda, uma forte tradição da formação para os conteúdos em si mesmo, geralmente, por métodos transmissivos, de memorização de regras, pelo ensino convencional de gramática, baseado em exercícios que não visam à formação com vistas a “saber fazer” e “saber refletir”, muito menos a ampliação da competência discursiva e das práticas de letramento nos alunos.

Essas práticas dificultam o processo ensino/aprendizagem da língua, pois não se priorizam práticas pedagógicas significativas, voltadas para a realidade de nossos aprendizes, que poderiam aguçar o desejo de aprender. Assim, podemos afirmar que

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. [...] os gregos escreveram muito antes de existir a gramática grega [...]. (POSSENTI, 1999, p. 38).

Com práticas como essas, deixamos de lado aquilo que consideramos fundamental, a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus textos e os de outros autores, para focalizar o que é periférico no processo ensino/aprendizagem. Desviamos, assim, o foco dos usos da língua para o saber sobre a língua que não historiciza, não gera deslocamentos no processo ensino/aprendizagem.

No final de 1970 e começo de 1980, um grupo de pesquisadores começa a desenvolver pesquisas sobre uma nova postura para o ensino de língua materna, propondo novas orientações para ele aqui no Brasil. Foi quando Geraldini organizou o livro *O texto na sala de aula* e no capítulo “Unidades Básicas do Ensino de Português”, esse autor propõe uma reorientação do ensino de língua materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos

problemas encontrados na produção textual como mote para a prática da análise linguística.

Em vez de exercícios estruturais, de assimilação da nomenclatura gramatical, com atividades mecanicistas de completar frases, marcar a resposta correta, diferenciar o certo do errado, propôs-se a prática da linguagem em sala de aula, o trabalho com a linguagem em uso, a reflexão sobre os usos linguísticos, a reelaboração, a transformação, a revisão.

No intuito de contribuir para a superação de práticas pedagógicas centradas somente no ensino de gramática, que é abstrata, classificatória e descritiva, precisamos considerar que as atuais abordagens de ensino de línguas preconizam, assim como Geraldi (1998), que o texto é o ponto e de partida e de chegada de todo o ensino de língua materna e que necessário se faz trabalhar o ensino de língua levando em conta os aspectos discursivos, ou seja, as condições de produção dos discursos/textos, ressaltando a produção de sentidos e reflexão sobre os usos linguísticos.

Assim sendo, necessitamos desconstruir as imagens e crenças que compõe a identidade do professor, de forma a alcançar outras abordagens no ensino de língua e para isso é necessária “[...] a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos”. (MENDONÇA; BUZEN, 2006, p. 22).

Ainda considerando os argumentos de Mendonça e Buzen (2006), consideramos que as crenças cristalizadas do professor de língua precisam ser deslocadas, de forma a abordar os eixos do ensino de língua, à luz dos aspectos discursivos, ou seja, focalizando as condições de produção, a produção de sentidos e circulação dos textos.

Para isso, temos de relacionar a prática pedagógica do professor com suas concepções de ensino/aprendizagem de língua, pois em sua prática, temos a representação de suas crenças e ainda a transposição em seu discurso das concepções que norteiam seu trabalho em sala de aula. Há de se levar em conta que o ato de educar não está desvencilhado de uma postura política. Somos seres políticos e agimos politicamente conforme a situação se nos apresenta. No ensino, isso não poderia ser diferente. Assim

A escolha de nossa prática pedagógica está vinculada à maneira de vermos o mundo, de concebermos a sociedade e de querermos contribuir: ou para a perpetuação da ideologia dominante, ou para a busca de transformação dessa sociedade. Por isso, o nosso fazer pedagógico será sempre uma eterna escolha: um *Isto ou Aquilo*. Martins (2002, p. 20-21).

4. O ensino de produção textual

Na perspectiva apresentada pelos PCN, o ensino de língua portuguesa teria de se pautar no estudo do texto, pois

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29).

Sendo o texto unidade de ensino e os gêneros discursivos objeto de ensino, a prática de produção de texto assume papel relevante. Por conseguinte, a opção de tratar a produção de textos mediante o trabalho com os gêneros discursivos pode fazer como que o processo de produzir e compreender textos seja mais satisfatório, uma vez que, ao incluir aspectos de enunciação e discurso, permite considerar a situação de produção de determinado discursos.

Para Bakhtin (2003), todos os campos em que o ser humano atua estão ligados ao uso da linguagem e a língua se manifesta em forma de enunciados que refletem as condições e as finalidades de cada campo de atuação. Cada um desses campos manifesta seus enunciados conforme o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão atrelados ao enunciado e cada campo de atuação humana produz seus enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

Trabalhar a produção textual nessa perspectiva, considerando que os textos são produzidos e publicados em diferentes setores sociais, conforme as necessidades e exigências concernentes aos discursos ali vigentes possibilitará que se faça da sala de aula um laboratório de produção de textos, de reflexão sobre língua e linguagem e os modos formais, estilísticos com que se manifestam.

Na esteira desse pensamento, entendemos a produção de textos, sejam orais ou escritos, como

[...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1998, p. 135).

A escrita, como atividade discursiva em que, a priori, o autor se prontifica a expor seu modo de pensar e sua experiência sobre e com o mundo, é, ao mesmo tempo, elemento fundamental de registro e expressão de informações e conhecimentos. Nesse processo, a escola, especificamente, a disciplina de língua portuguesa, tem como incumbência a preparação efetiva do aluno para que ele possa exercer de maneira eficaz sua condição de cidadão manifestando-se também por meio da escrita de forma crítica e consciente. Essa manifestação escrita, assim como, na oralidade, não acontece por acaso, sem um fim e sem um interlocutor, pois os textos orais e escritos são produzidos mediante uma dinâmica de interação e é nessa interação que o sujeito se constitui.

No que concerne a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, o trabalho com a produção textual oral ou escrita é o centro de todas as atividades de língua portuguesa. Para isso, o aprendiz precisa, primeiramente, ter o que dizer e para quem dizer, pois somente assim, a prática de produção textual pode tornar-se significativa para o aprendiz.

Dessa forma, cabe ao docente de língua portuguesa

[...] buscar integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. (LEITE, 1999, p. 19).

Segundo essa autora, a premissa dialógica do trabalho com a produção textual preconiza a necessidade de interlocução entre o sujeito que escreve e o que lerá seu texto. O caráter interlocutivo é próprio da linguagem, tanto nos textos orais quanto escritos. A presença desse interlocutor nunca é neutra no ato da produção textual, é na relação entre locutor e interlocutor que temos a produção do texto.

Assim, dependendo da imagem que temos do locutor, construiremos nossos discursos e, no ato de produção, é essa imagem que comanda e define nossas decisões ao produzirmos nossos textos. No entanto, a produção textual é marcada, em condições escolares, por uma situação de negação à língua em suas características de emprego: funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o papel mediador na relação sujeito e mundo.

Nessa perspectiva, o produtor do texto exercita uma forma escrita que não dialoga com outros textos e leitores, a prática escolarizada de produção textual desconsidera o trabalho com a linguagem, assim, não

temos um sujeito que diz, mas sim um aluno que nos devolve o que lhe foi dito em meio social.

Na concepção de Geraldi (1998), a mudança do termo “redação escolar” para “produção textual” não se trata de mero gosto por mudanças de terminologias, por trás da troca dos termos redação x produção, outras concepções de ensino/aprendizagem estão envolvidas. O que está em jogo é uma profunda e atual discussão sobre as situações de produção do texto e seu resultado, pois afinal, escrevemos na escola ou para a escola?

Se o estudante tem o que dizer e para quem dizer, teremos uma produção de texto como unidade significativa do processo ensino/aprendizagem, ele não terá de apenas cumprir uma tarefa “redação escolar” para devolver a palavra para o professor, ele será sujeito de sua escrita.

Para isso, é também importante, levar em consideração o conceito de texto, pois muitas vezes, o professor fica centrado apenas nos aspectos formais, a estrutura composicional, menosprezando a produção de sentido, a funcionalidade do texto e os interlocutores. O professor precisa repensar suas crenças, concepções de língua, texto, linguagem, ou seja, precisamos construir

[...] uma prática pedagógica determinada a compreender os homens dentro de dimensões que vão além das de ordem puramente biológica e de sobrevivência, para alcançar as de ser social, solidário, amoroso, crítico e comprometido com o gênero humano. (VOESE, 2004, p. 27).

Consoante a essa asseveração, “é de suma importância que os professores de língua portuguesa assumam seu verdadeiro papel, que é o de propiciar condições para que os alunos saibam fazer uso adequado de nossa língua conforme a situação sociointerativa”.

5. Considerações finais

Tratar da identidade do professor de língua portuguesa, dando ênfase à produção textual, na contemporaneidade, significa discutir e refletir sobre o processo ensino/aprendizagem e as crenças que configuram o trabalho em sala de aula do professor.

Retomamos um questionamento que muito nos intriga sobre a identidade do professor de língua, ou seja, quais são suas identificações enquanto professor de língua? Ressaltamos que na pós-modernidade en-

contramos um sujeito-professor em crise, com transformações e (re) significações das suas crenças, que são transpostas em seu discurso.

Além disso, admitimos que existe uma relação entre as concepções de ensino de língua do professor-sujeito e sua prática pedagógica. E ainda que essa relação seja mais que isso, seu discurso expõe as imagens que compõe sua identidade, enquanto profissional de línguas.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, nos propusemos a refletir sobre quais são as crenças do professor, e segundo muitas pesquisas ainda temos uma forte tendência ao ensino de língua centrado na gramática, ou seja, uma formação de leitores-produtores está à margem de tal visão de ensino de língua.

No que tange ao ensino de produção textual em sala de aula, notamos que ainda temos fortes resquícios de um trabalho pedagógico centrado nas questões ortográficas e gramaticais, o máximo que se avançou foi à incorporação de alguns fatores de textualidade, em que o professor esquece que o texto é um ato de interlocução entre sujeitos ativos que tem o que dizer e para quem dizer.

Mediante o exposto, consideramos que é preciso fazer da aula de língua portuguesa um laboratório significativo de produção de textos, de linguagem. Produzir textos não como castigo ou mero instrumento de avaliação para atribuir notas, mas como práticas significativas, como a elaboração de jornais, saraus, cartas aberta etc.

Pensar o ensino de língua portuguesa como língua materna, numa visão discursiva, pode ser o caminho para trazer mudanças importantes no cenário educacional brasileiro. Em vez de produzir textos para obter nota, o aprendiz poderia aprender a denunciar, a se posicionar, enxergar a poesia, senti-la. Na verdade, ele teria de ser sujeito do que diz, que contra-argumentasse, parodiasse e interagisse em práticas efetivas de linguagem, ou seja, que estabelecesse um verdadeiro diálogo com a sociedade a que ele faz parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: KLEIMAN, Angela B. et al. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-22.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português. In: _____. (Org.). *Identidade & discurso (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-255.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, Maria José R. Faria; BERTOLDO, Ernesto Sergio. (Orgs.). *Desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado e Letras, 2003, p. 193-210.

FREITAS, Silvane Aparecida de. A prática de refacção textual: diálogo entre professor, texto e produtor do texto. In: PEREIRA, Danglei Castro de; RODRIGUES, Marlon Leal. (Orgs.). *Língua e literatura I: questões teóricas e práticas*. São Paulo: Nelpa, 2010, p. 151-174.

GERALDI, João Wanderley. Da redação a produção de textos. In: LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 123-140.

_____. Concepções de linguagens e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 07-46.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, p. 17-25.

MARTINS, S. A. F. *O professor iniciante e o seu trabalho com o texto na sala de aula*. Tese de doutorado, UNESP/Assis, 2002.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, p. 32-38.

RIOLFI, Claudia Rosa. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, Maria José R. Faria; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). *Nas malhas do discurso*.

so: memória imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p. 111-138.

VOESE, Ingo. *A análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM UMA INSTITUIÇÃO TECNOLÓGICA:
UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA**

Edson Carvalho (CEJLL/NAVE)

Raquel Rafael (CEJLL/NAVE)

Renata Barcellos (CEJLL/NAVE)

osbarcellos@ig.com.br

RESUMO

A partir da apresentação da metodologia adotada nas aulas de língua portuguesa do Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE, pretende-se propor uma reflexão sobre o ensino da língua materna em uma instituição tecnológica e sugerir atividades inclusive com o uso de descritores (são habilidades e competências definidas em unidades: uso da língua, leitura e produção textual) nas atividades e nas avaliações. A concepção teórico-metodológica adotada é a Interdimensional (COSTA, 2008) e a Sociointeracionista (GERALDI, 198; NEVES, 2003), uma vez que o aluno é caracterizado como um sujeito ativo, o texto é o próprio lugar da interação e o conhecimento é construído na relação educador-educando-texto. Para isso, o embasamento teórico será os PCN (2002), Matriz de referência de língua portuguesa (2004) e a teoria de Vygotsky (1994).

Palavras-chave: Língua portuguesa. Literatura. Tecnologia. Ensino.

1. Uma instituição tecnológica:

Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE

Este artigo resulta das experiências integradas com português, literatura e a sala de leitura, realizadas no 1º bimestre de 2014, com as turmas da 3ª série do Colégio Estadual José Leite Lopes / NAVE. Escola modelo em tecnologia de Núcleo Avançado em Educação de ensino médio integrado, em parceria com a OI Futuro, situado no antigo prédio da Telemar, Rua Uruguai, no bairro da Tijuca. Este projeto de ensino médio integrado tem como objetivo básico não só a formação do indivíduo através do interdimensional e como também o profissionalizante nos cursos de “Programação de jogos”, “Multimídia” e “Roteiro para novas mídias para o mercado de trabalho”.

No CEJLL/NAVE, o educador é o sujeito capaz de mediar a construção do conhecimento e o uso da tecnologia a fim de tornar as aulas mais atrativas para eficácia do conteúdo trabalhado. A partir da observação, as estagiárias Raquel Gaio e Raquel Rafael, concluem que:

Os educandos apresentam um melhor desempenho nas aulas em que a

tecnologia é utilizada e o educador usa essa oportunidade a seu favor, tornando o trabalho mais eficaz. As redes de ensino, como um todo, têm a necessidade de se preparar para um mundo cada vez mais informatizado, estimulando os cidadãos a buscarem o novo, aliados na construção de conhecimento e também como meio de comunicação.

No C.E. José Leite Lopes, o corpo docente desenvolve práticas metodológicas diferenciadas em suas aulas, evidenciando que estão abertos e dispostos a fazer uso do conhecimento a ser construído em várias mídias, recorrendo a esses recursos para atrair os educandos. Suas metodologias vão além da sala de aula, visto que alguns fazem uso até das redes sociais para o envio de materiais didáticos e avaliações, empregando a tecnologia do dia a dia ao momento em que pretende incorporar novas mídias. O colégio tem a iniciativa de capacitar jovens para novas profissões do mundo contemporâneo, aproveitando recursos tecnológicos, o que segundo pesquisas, têm gerado impactos positivos com base nas avaliações realizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). "Nos resultados divulgados nas duas últimas edições do exame, o Colégio Estadual José Leite Lopes foi o 1º lugar das escolas ligadas à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ)". (www.oifuturo.org.br/educacao/nave).

2. Integração: português / literatura / sala de leitura

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)

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 (<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/policarpoE.pdf>) e foi disponível o 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=mSSTpFHI3JO>) 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 com as 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 sementes ao vento”, mantendo o mesmo sentido, teríamos:

A) quando foram sementes ao vento. B) ao serem sementes pelo vento. C) caso fossem sementes pelo vento. D) parecendo terem sido sementes ao vento. E) porque foram sementes 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

D 3: Os verbos depreendidos do fragmento acima < O tupi encontrou a incredulidade geral > e < A sua vida era uma decepção>, possuem valor de:

A) Iterativo e pontual; B) cursivo e cessativo; C) iterativo e durativo; D) cursivo e durativo; E) pontual e iterativo.

3. *Linguagens cinematográficas e literárias*

O nosso papel, como espectadores, é elevar nossa sensibilidade de modo a superar a “leitura convencional da imagem e conseguir ver, para além do evento imediato focalizado, a imensa orquestração do organismo natural e a expressão do, estado de alma que se afirmam na prodígios relação câmera-objeto. (Ismael Xavier, 2005, p. 102).

A nossa prática perpassa pela linguagem cinematográfica e a obra de Lima Barreto e se apoia numa metodologia dialógica e interdisciplinar, que se traduz com outras linguagens do saber (QUAIS?). Partimos da inquietação dos nossos educandos de que a leitura do texto de uma obra adaptada para a linguagem do cinema não pode ser concebida sem receptores críticos, cabe à leitura dessas duas linguagens o acolhimento coletivo, social, tirando-os da passividade de meros leitores, instigando-os a ler o mundo, lendo-se também através dele. Essa linguagem de via dupla do romance adaptado ao cinema ocupa um relevante papel na vida do educando como neoleitor que passa a ser estimulado pelo desafio da leitura dos grandes clássicos ao assistir à obra aliada à linguagem do cinema. O educando percebe a relevância entre as diferentes linguagens que envolvem o processo da obra literária e da sua adaptação.

É objeto deste estudo/relato no tocante a parceria português, literatura e sala de leitura deter-se na comunicação dessas interações e mostrar como elas intercedem no processo de conhecimento e amplia o interesse pela investigação da obra e do seu autor. Percorrendo ainda os caminhos desta reflexão, observa-se também que o viés da leitura e da linguagem se intertextualizam, se materializam e se aproximam nas diferenças linguísticas entre seus interlocutores, gera uma linguagem dialógica e receptiva do sujeito ativo na relação com o aprender a ser, a conviver, a

fazer e a conhecer. Com essas competências alinhadas, o educando dinamiza uma visão transcendental da vida, dele mesmo e do mundo. Para Bakhtin/Voloshinov, a linguagem é, necessariamente, fruto das relações do eu com o outro, portanto, o outro exerce papel fundamental nesse processo.

A linguagem dialógica, ou signo da relação, cinema, obra e autor norteia como prioridade à análise da obra e do cinema como experimentos para melhor compreender o estudo da gramática, seus descritores, as inferências textuais e os textos literários. É mais uma forma de compreender a narrativa da obra e seu caráter mediático como ferramenta na construção da intertextualidade com o cinema.

Quanto às adaptações literárias cinematográficas, pode-se definir como materiais didáticos de grande valia no âmbito educacional, trazendo uma melhor compreensão e interesse dos educando sobre a leitura do livro. Evidente que a adaptação literária jamais substituirá a presença e vivência da leitura da obra literária como um todo. Sabe-se que, entre ler a obra literária e assistir à obra adaptada ao cinema, o educando buscará assistir ao filme literário ao invés de ler as obra. O fato é que a facilidade de assistir à adaptação literária acaba contribuindo para qualidade real, consequentemente da obra, trazendo assim um melhor entendimento e interesse do educando (leitor) pela leitura do livro. Para tanto, conclui-se de que as adaptações literárias cinematográficas desenvolvem a criticidade do educando. Através das adaptações literárias cinematográficas o educador leitor consegue instigar toda a turma a ler a obra original após conhecer a adaptação e as adaptações cinematográficas, certamente podem contribuir com as produções da escrita.

Analisamos que o sucesso da formação de leitores está sincronizado no próprio educador leitor que redimensiona suas práticas de leitura para outras ações educativas. Com isso, a leitura como processo de interação e sentido passa a fazer parte da vida do educando e de sua travessia como neoleitor ao leitor participativo e consciente do espaço da sala de aula para novas leituras e descobertas. Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. “Mas cada um dá um significado particular a essas vivências”. O jeito de cada um aprender o mundo é individual.

4. 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, procurou-se 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 sala de leitura, a variedade do acervo disponível para uso. Outra relevância da leitura da obra Policarpo é a adaptação literária cinematográfica instigar o educando a compreender melhor essa obra.

Na semana da avaliação de Literatura, 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:

– **D13** (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 eram compostas com palavras do livro da identificarem o respectivo sinônimo. Por exemplo: ALUDIR, OBULO, INTEIRAR, TACITURNO, ARFANDO, CHARCO

– **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”.

INCOATIVO: "Começava a tarde, quando Quaresma saiu do Quartel".

CESSATIVO: "Acabado o jantar foram ver o jardim".

PROGRESSIVO: "Ele vivera sempre tão longe dela que não a julgava".

5. *Considerações finais*

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas acerca do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, no CEJLL/NAVE, constata-se 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. Essas não necessariamente precisam ser com recursos tecnológicos. As atividades integradas com literatura, filosofia e propostas na sala de leitura podem ser desenvolvidas em qualquer instituição tecnológicas ou não.

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.

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.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso*:

por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.: Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BOHN, Vanessa. *As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web*. Disponível em:

<<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp>>.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *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.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceitualização 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. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:

<<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Trad. [da 2. ed.]: Edmond Jorge. Disponível em:

<<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/304/227>>.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.

GALLO, Patrícia. Orkut como ferramenta de aprendizagem. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (Org.). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal, 2006.

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.

HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: SENAC-SP, 2005.

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.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. Trad.: Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

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_cone_ctados.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>>.

MACHADO, Alexandre. *Competências interprofissionais: modalidade presencial e a distância da educação profissional*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antô-

nio Carlos. (Orgs.). *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.

MATTOS E SILVA, Rosa V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 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.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

PCNs – 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.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo:

Ática, 1985.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTEL, Fernando. *Blogs como ferramenta pedagógica*. Disponível em: <<http://fernandinhosep.spaces.live.com>>.

_____. *Material sobre blog e educação*. Disponível em: <www.csmadalenasofia.com.br>.

PORTAL Dia a Dia Educação. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SANCHO, J. M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: _____. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

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

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.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

**O ETHOS NA OBRA QUEM ME ROUBOU DE MIM?
O SEQUESTRO DA SUBJETIVIDADE
E O DESAFIO DE SER PESSOA**

Cristiane Helena Parré Gonçalves (UFGD)
cristianeparre@yahoo.com.br

RESUMO

Esse artigo pretende analisar o *ethos* discursivo apresentado no livro *Quem me Roubou de Mim? O Sequestro da Subjetividade e o Desafio de Ser Pessoa*, escrito pelo padre Fábio de Melo. Teremos como pressupostos teórico-metodológicos a análise do discurso de linha francesa, que nos possibilita uma abordagem interdisciplinar, articulando texto às condições sócio-históricas de produção do discurso. Fábio de Melo é formado em filosofia e teologia e dedica-se a trabalhar na evangelização por meio da arte. Observa-se, nessa obra, uma reflexão do ser humano devido às condições socio-discursivas em que perpassam o seu discurso. Essa obra surge no campo do discurso de autoajuda, fazendo com que as pessoas aspirem resgatar a liberdade, das quais foram subjugadas as maus tratos de um cativo, numa qualidade de vida melhor.

Palavras-chave: Discurso de autoajuda. *Ethos* discursivo. Cenografia

1. Introdução

O presente texto visa estudar um recorte da obra *Quem me Roubou de Mim? O Sequestro da Subjetividade e o Desafio de Ser Pessoa*, verificando o *ethos* apresentado no livro citado, por meio do discurso de autoajuda. Para realizar tal estudo, buscaremos suportes teóricos metodológicos na análise do discurso de linha francesa, mais precisamente em Maingueneau que aborda tal assunto.

O livro foi escrito pelo padre Fábio de Melo que, além de padre, é professor universitário, escritor, compositor e conselheiro espiritual no canal de televisão Canção Nova, com o programa Direção Espiritual. Escritor de vários livros, Fábio de Melo, busca trazer, nessa obra, as diversas maneiras que a subjetividade pode ser sequestrada e o que isso acarreta no ser humano.

Partindo desse ponto de vista, teremos como suporte teórico metodológico a análise do discurso de linha francesa, que possibilita analisarmos como o discurso de autoajuda se constrói por meio do *ethos* e da cenografia.

2. O discurso

O discurso, em um primeiro momento, apresenta-se como uma enunciação qualquer em que um locutor a utiliza. No entanto, essa definição pode ser ambígua, pois o discurso pode significar tanto o “sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos” (MAINGUENEAU, 2013, p. 57) como é o caso do discurso religioso que pode ser um conjunto de textos produzido pelos religiosos, quanto ao “sistema que permite produzir esses textos” (*op. cit.*).

Dessa forma, Maingueneau (*op. cit.*, p. 58) argumenta que a noção do discurso é muito utilizada por ser “o sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem”. Essa maneira de caracterizar o discurso decorre de algumas correntes das ciências humanas sob o nome de pragmática que vê o discurso como uma apreensão da comunicação verbal.

Ao caracterizar o discurso como uma apreensão verbal, Maingueneau (2013, p. 58-62) apresenta algumas características essenciais como:

- Uma organização situada para além da frase, ou seja, os discursos são unidades completas.
- É orientado, isto é, o discurso ocorre em um determinado tempo, apresenta uma finalidade e dirige-se para algum lugar.
- É uma forma de ação, ou seja, tem o intuito de modificar uma situação.
- É interativo, precisa ocorrer uma troca verbal entre dois um enunciador e um coenunciador.
- É contextualizado, para atribuir sentido ao discurso ele precisa estar dentro de um contexto, pois um mesmo discurso enunciado em dois lugares diferentes caracteriza dois discursos distintos.
- É assumido por um sujeito – para que ocorra um discurso é necessário que haja um enunciador responsável por ele.
- É regido por regras, todo discurso implica normas particulares.
- É considerado no bojo de um interdiscurso, ou seja, todo o discurso parte de um outro discurso, pois cada gênero de discurso tem sua maneira de tratar a multiplicidade das relações interdiscursivas.

Falar em interdiscurso é trazer para o debate a heterogeneidade enunciativa uma vez que um discurso sempre parte de um outro anterior para se constituir. Essa heterogeneidade apresenta de forma mostrada ou constituída. A primeira relaciona-se aos aparelhos linguísticos, como:

discurso citado, autocorreções etc. Já a segunda, refere-se às marcas invisíveis do enunciado de outro que está ligada ao texto, mas que não pode ser percebida por uma abordagem linguística. A hipótese apresentada por Maingueneau é que essa heterogeneidade constitutiva se liga a uma relação inextrincável, “o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 32).

Sendo assim, é no primado do interdiscursivo que analisaremos a construção do *ethos* da obra *Quem me Roubou de Mim? O Sequestro e o Desafio de Ser Pessoa*, uma vez que nos permite analisar a rede semântica que “coincide com a definição das relações desse discurso com seu outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35-36).

3. *Ethos e cena da enunciação*

Ao falar em cena da enunciação, deve-se caracterizá-la da seguinte forma: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante está relacionada à pragmática do discurso, ou seja, ela integra um tipo de discurso: publicitário, filosófico. A cena genérica faz parte de um subgênero do discurso: o sermão, o editorial. E a cenografia é a cena de fala em que o discurso se realiza. A cenografia não é um espaço construído, propriamente dito, mas é o lugar em que “a enunciação se instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2008, p. 70). De acordo com o analista do discurso há gêneros de discurso que ficam somente em uma cena, como é o caso da cena genérica, que não vão mais além, permitindo outras cenografias. Outros escolhem uma cenografia, como é o caso dos gêneros literários, publicitários etc.

Enfim, tanto as cenografias como o *ethos* estão entrelaçados, pois é por meio deles que o discurso surge e vai sendo legitimado pelo enunciador. É através dos conteúdos desenvolvidos pelos discursos que se tornam possíveis especificarem e validarem o *ethos*, bem como a cenografia.

Portanto, o *ethos* de um discurso interage em diversos fatores: o *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo, ou seja, o *ethos* mostrado, e fragmentos que o enunciador utiliza em sua enunciação, o *ethos* dito. A diferença entre o *ethos* dito e o *ethos* mostrado é muito tênue, pois se inscreve nos extremos de uma linha contínua. Já o *ethos* efetivo, que é construído pelo destinatário, tem como resultado a interação de diversas instâncias que pode variar de acordo com os gêneros de discurso. Maingueneau

(2008, p. 72) argumenta que:

Se cada conjuntura histórica se caracteriza por um regime específico dos *ethé*, a leitura de numerosos textos que não pertencem a nossa esfera cultural (no tempo e no espaço) é frequentemente dificultada não por lacunas graves em nosso saber enciclopédico, mas pela perda dos *ethé* que sustentam tacitamente sua enunciação. Quando vemos as coplas da *Canção de Roland* dispostas sobre uma folha de papel, é difícil restituir o *ethos* que a sustentava. Ora, o que é epopeia senão um gênero de desempenho oral? Sem ir tão longe, a prosa política do século XIX é indissociável dos *ethé* ligados as práticas discursivas, as situações de comunicação desaparecidas.

Logo, a questão do *ethos* está ligada diretamente a enunciação e é o fiador, que ao se expressar, que possibilita identificar um acordo com o mundo que ele supostamente faz surgir. Assim, o poder de persuasão do discurso é levar o destinatário a identificar-se com o movimento de um corpo, por mais complicado que seja inserido a valores especificados historicamente.

Ao trabalhar com o *ethos*, deve-se ter em mente que sempre haverá um coenunciador que ativa no “intérprete a construção de determinada representação de si mesmo, pondo em risco seu domínio sobre sua própria fala” (MAINGUENEAU, 2008, p. 73), cabe ao enunciador, portanto, cuidar dos signos que ele produz. Em matéria de *ethos*, há várias possibilidades de exploração em função do tipo e do gênero do discurso, cabe ao estudioso escolher em que disciplina irá abordá-lo.

4. A noção de *ethos* discursivo

De acordo com Maingueneau (2011), para refletir sobre o *ethos*, faz-se necessário buscar na retórica de Aristóteles, primeiro estudioso a se interessar pelo assunto, os empregos por ele utilizado.

Aristóteles, em sua retórica, apresenta uma *techné* com o intuito de o orador dar uma boa impressão a fim de convencer o auditório, ganhando a confiança, por meio da construção do discurso. Dessa forma, o destinatário deve ser capaz de atribuir sentidos ao que está sendo enunciado.

O *ethos* envolve tudo que está relacionado à enunciação discursiva; a escolha das palavras, o jeito de se portar, o tom de voz, os gestos etc. cujo objetivo é emitir uma imagem positiva do orador. Portanto, o *ethos* se apresenta de uma forma dinâmica, em que o coenunciador o constrói pelo movimento da fala do enunciador. Sendo assim, o *ethos* não

age no primeiro plano, mas de uma forma lateral, pois procura trabalhar com a afetividade do destinatário.

A escolha da palavra, o planejamento textual, o ritmo em que o locutor utiliza contribui para que o *ethos* mobilize a afetividade do intérprete com o intuito de obter informações do material linguístico e do ambiente. De acordo com Maingueneau (2008, p. 61), o problema mais delicado é relacionar o *ethos* a um comportamento, pois o enunciador articula verbal e não verbal com o intuito de instigar efeitos no destinatário que vão além das palavras.

Sem limitar-se a retórica de Aristóteles, concordando com algumas ideias, Maingueneau (*op. cit.* p. 62) apresenta alguns pontos que poderão ser explorados:

- o *ethos* é uma noção discursiva; ele se constitui por meio do discurso, não é uma imagem do locutor exterior à fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- o *ethos* é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada.

É sob esse olhar que Maingueneau (2008) desenvolveu sua concepção de *ethos*. Ao trabalhar a noção de *ethos* na análise do discurso, analisou também o *corpus* que aparece nos gêneros. Esses gêneros constituídos querem sejam monológicos ou dialogais, “ocupam papéis preestabelecidos que permanecem estáveis durante o evento comunicativo e seguem rotinas, mais ou menos precisas no desenvolvimento da organização textual” (*op. cit.* p. 63).

Portanto, para o analista do discurso, o *ethos* vai além da persuasão, pois o que interessa, para a análise do discurso, é analisar todo o processo discursivo.

5. O fiador

O *ethos* torna-se interessante porque ele articula corpo e discurso em uma extensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. O que se observa, por meio do discurso, é uma voz que está associada a um enunciador em um tempo e espaço específico.

Enquanto a retórica teve olhos somente para a oralidade do *ethos*, para a análise do discurso, o *ethos* pode ser observado por meio do texto escrito, uma vez que ele apresenta uma vocalidade que está relacionado à característica do enunciador, ou seja, a um fiador. É por meio desse fiador que o texto apresenta um tom, isto é, aquilo que está sendo dito e, esse tom, pode ser visto tanto no texto oral, quanto no escrito.

O *ethos*, nessa perspectiva, vai além da dimensão verbal, pois ele associa características físicas e psíquicas a um fiador pelas representações coletivas. Aqui, pode-se atribuir ao fiador um caráter e uma corporalidade que varia de acordo com o texto. Por caráter pode-se entender os traços psicológicos, já a corporalidade é entendida ao aspecto físico e a maneira de vestir do locutor. Outro aspecto que envolve o *ethos* é o espaço social que ele ocupa, pois é ele que caracteriza seu comportamento. Cabe, portanto ao destinatário, identificar-se positiva ou negativamente ao conjunto de representações sociais que esse fiador apresenta em sua enunciação, que pode contribuir para transformar ou reforçar seu posicionamento em determinado contexto.

Como a incorporação do leitor vai além da identificação da personagem fiadora, ela implica em um mundo ético em que o fiador dá acesso. Esse mundo está relacionado a um estereótipo cultural ligado a um determinado comportamento, em que a mídia atual explora maciçamente, como é o caso do mundo ético dos executivos etc.

Para designar o termo incorporação, Maingueneau (2008, p. 66) propõe três registros:

- a enunciação da obra confere uma corporalidade ao fiador, ela lhe dá corpo;
- o destinatário incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de relacionar-se com o mundo habitando seu próprio corpo;
- essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso.

No entanto, não se pode dizer que a incorporação é um processo uniforme, pois ela se apresenta de acordo com o gênero e o tipo de discurso. O *ethos* de um texto escrito não implica em manter uma relação direta com o fiador encarnado, socialmente determinado.

Portanto, não há possibilidade de trabalhar o *ethos*, somente do ponto de vista da retórica tradicional, por meio da persuasão, mas faz-se necessário levar o coenunciador a participar da cena da enunciação, “com

o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência” (MAINGUENEAU, 2008, p. 69-70). O discurso não é somente um pano de fundo e de forma, mas uma organização e um modo de legitimar a cena de fala.

6. Análise do corpus

O livro *Quem me Roubou de Mim? O Sequestro da Subjetividade e o Desafio de Ser Pessoa* apresenta relatos de histórias de pessoas que passaram por qualquer tipo de agressão, seja ela física ou psicológica.

O autor parte do interdiscurso, para construir uma rede semântica com o intuito de relacionar um discurso com o outro. Esse outro se encontra na raiz de um mesmo e não há necessidade de ser localizável no discurso, “ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo”, ou seja, ele “é aquela parte do sentido que foi necessário o discurso sacrificar para construir a própria identidade” (MAINGUENEAU, 2008, p. 38).

É dessa interação que ocorre o caráter dialógico de todo enunciado do discurso, pois o imbricamento do mesmo e do outro faz com que a coerência semântica seja retirada das formações discursivas todo caráter de essência.

Ao trazer à tona o sequestro da subjetividade Fábio de Melo trabalha o tempo todo com o eu e o tu, pois faz o coenunciador se identificar com algum relato apresentado em seu livro.

Nesse livro podem-se perceber alguns campos discursivos que são: o campo discursivo de autoajuda, o campo discursivo filosófico, o campo discurso religioso, o campo discurso teológico etc.

Para desenvolver o seu livro, Fábio de Melo parte de uma cenografia mostrando ao coenunciador como pode ocorrer o sequestro da subjetividade, apresentando vários relatos que agridem o ser humano. Destacamos o relato abaixo, para mostrar como esse sequestro pode ocorrer:

Ela chegou em mim com os olhos cheios de medo. Bonita, nascida em uma família bem estruturada, a menina começou a relacionar-se com um amigo do colégio. No início, era apenas uma aproximação despreziosa, e por isso a família não via a necessidade de intervir. “Coisa de adolescente”, como dizem os mais velhos.

Os encontros eram ocasionais e o rapaz nem chegou a conhecer os familiares dela. Ele não se interessava em conhecer o seu mundo, confessou-me na

tentativa de vencer o medo.

A história começou a ficar mais séria, quando, meses depois, os pais perceberam os maus resultados no colégio. Pela primeira vez, a garota tinha um desempenho insatisfatório; fora brilhante até então. Com tais resultados surgiu também uma tristeza desoladora. A menina mergulhou num processo terrível. Tentou duas vezes o suicídio.

Aquela menina, que, até então, tinha uma vida tranquila, cheia de sonhos e amigos, agora tinha que enfrentar um quadro depressivo profundamente perigoso.

Levada a um terapeuta, finalmente as razões do sofrimento foram conhecidas.

A menina estava apaixonada pelo rapaz há mais de um ano e, desde que ficaram juntos pela primeira vez, ele a transformara num objeto de seu prazer. Ao contrário do que ela sempre dizia, nunca namorou o rapaz. Ele mantinha um relacionamento de mais de dois anos com uma outra menina. Ela era a “outra” e sempre soubera disso.

Com apenas dezesseis anos, aquela menina já tinha enfrentado, sem o conhecimento de seus pais, os perigos de um aborto caseiro, feito por meio da ingestão de comprimidos, com o intuito de expulsar o filho indesejado de seu ventre. Ele a obrigara a fazer tudo isso.

As humilhações eram comuns. Ela confessou-me que o rapaz só a tratou carinhosamente nas primeiras semanas. Assim que ele percebeu o sucesso da conquista, seu comportamento mudou. Ele não tinha o menor respeito por ela. Não a procurava, senão para sua satisfação pessoal. A menina cumpria o papel de “prostituta socializada”.

Ela sabia de tudo isso, mas não adiantava saber. A razão do seu sofrimento era essa. Ela não conseguia romper com ele. Ela havia perdido a capacidade de dizer “não” aos pedidos dele. Por mais que reprovasse seu próprio comportamento, ela temia fechar o único acesso dele à sua vida.

O conflito ficou estabelecido e naturalmente a angústia e o sofrimento chegaram. Aquele rapaz mantinha a pobre menina num cativeiro afetivo. Tratava-a da pior maneira, mas, vitimada, ela desaprendeu a dizer “não”.

Sem dizer “não”, consentia uma espécie de invasão, uma violência velada que tinha o poder de minar e fragilizar sua subjetividade, colocando-a novamente nas mãos de seu sequestrador.

O medo de romper totalmente com o rapaz estava impedindo-a de tomar a decisão certa para sua vida. Ela mesma não queria abrir as portas do cativeiro. Preferiu reduzir a sua vida àquele espaço miserável que lhe era oferecido.

Desprovida de amor próprio, resignou-se a viver como objeto de prazer de seu sequestrador. Perdeu de vista a sacralidade de sua condição humana. Deixou de ser pessoa. Regrediu no processo. Renunciou a toda autonomia, fruto da educação dada pelos pais. Preferiu perder sempre em vez de perder uma única vez. (MELO, 2009 p. 44-46)

Ao lermos esse relato, percebe-se que Fábio de Melo parte de uma cena genérica, ao utilizar o discurso de autoajuda e constrói um espaço para que esse discurso sobressaia.

Desse modo, a enunciação vai se instaurando progressivamente à medida que Fábio de Melo instiga o coenunciador a buscar sua identidade. Ao falar de identidade, explica que é “uma maneira da pessoa se afirmar o que é ou não, pois o tempo todo estamos reivindicando o que somos e também renunciamos o que não somos” (MELO, *op. cit.* 18).

É por meio da identidade que a pessoa pode construir e explorar suas possibilidades. Ao negá-la todas as potencialidades ficam fragilizadas. “É por essa razão que o sequestro do corpo é uma agressão contra a identidade da pessoa” (*op. cit.* 19), pois ela provoca um esquecimento do que realmente a pessoa é.

Ao trazer para o centro da discussão o sequestro da subjetividade, Fábio de Melo constitui um *ethos* apresentando para o seu coenunciador o lugar de onde fala. Fábio de Melo é padre e professor universitário, é conselheiro espiritual do programa de televisão Canção Nova e é graduado em filosofia e teologia, além de ter pós-graduação em educação, portanto traz em seu livro uma vocalidade que está relacionada ao lugar que ocupa, legitimando o discurso.

Cabe, portanto ao destinatário, identificar-se positiva ou negativamente ao conjunto de representações sociais que esse fiador apresenta em sua enunciação, que pode contribuir para transformar ou reforçar seu posicionamento no contexto em que está inserido.

7. Considerações finais

A partir do livro *Quem me Roubou de Mim? O Sequestro da Subjetividade e o Desafio de Ser Pessoa*, foi possível analisar o *ethos* discursivo que compõe essa obra.

Esse *ethos* suscitou no coenunciador não somente uma interpretação da enunciação, mas uma maneira de se identificar de alguma forma com o sequestro da subjetividade, quer ela seja física ou psíquica. Assim, o enunciador procurou levar o coenunciador a fazer uma análise no seu interior com o intuito de detectar algum tipo de agressão e como essa agressão pode ser curada, por meio do discurso de autoajuda.

Fábio de Melo por meio do interdiscurso trouxe para seu coenun-

ciador uma maneira de participar da cena da enunciação, identificando-se com algum tipo de sequestro. Através do meio discurso de autoajuda e do discurso religioso.

Portanto, percebe-se que não há possibilidade de trabalhar o *ethos*, somente do ponto de vista da retórica tradicional, por meio da persuasão, mas é necessário levar o destinatário a participar da cena da enunciação, pois ao estar inserido dentro do contexto enunciativo, o coenunciador, identifica-se com o enunciador e transforma o seu olhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAINGUENEAU, D. O *ethos*. In: _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad.: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Cenas da enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Maria Cecília Pérez de Souza e Silva; Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MELO, Fábio de. *Quem me roubou de mim?* O sequestro da subjetividade e o desafio de ser pessoa. 71. ed. São Paulo: Canção Nova, 2009.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ESTUDO DE ASPECTOS VARIÁVEIS ATRAVÉS DE TIRINHAS**

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza@uems.br

Maria Terezinha Nantes de Araújo (UEMS)

mterezinha_nantes@hotmail.com

RESUMO

O estudo dos gêneros textuais se faz necessário pela sua importância no processo de ensino aprendizagem de línguas, além de ser um recurso utilizado pelos livros didáticos para auxiliar o professor na transmissão de conteúdos didático-pedagógicos aos alunos. Os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) – recomendam o uso de variados gêneros para desenvolver no aluno as capacidades linguística, enunciativa e estilística. Assim, esse estudo se justifica, pois averigua como a variação linguística é tratada no livro didático de língua portuguesa *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009), através de tirinhas, e verifica se as tirinhas inseridas nos livros contribuem para o ensino dos conteúdos pedagógicos em sala de aula. O estudo apresenta aspectos relevantes da sociolinguística e da variação linguística presentes nos textos do livro escolhido para análise; o percurso metodológico usado para destacar os aspectos variáveis nas tirinhas, analisa e discute os fenômenos linguísticos presentes nas tirinhas. Tais reflexões, discussões e posicionamentos são analisados à luz de ensinamentos de estudiosos da linguística/sociolinguística como: Alkmim (2002), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Bueno e Silva (2012), Mollica e Braga (2008), Silva e Carvalho (2013), Tarallo (2007) e outros.

Palavras-chave: Gênero textual. Sala de aula. Tirinhas.

1. Introdução

Em razão de condições sociais, culturais, regionais e históricas, a língua apresenta variações por ser falada em diversos contextos socioculturais, em regiões distintas, por pessoas de idades e grupos sociais diversos e em diferentes momentos históricos, ou seja, a língua portuguesa apresenta variações, dentro do próprio território nacional e até mesmo com um único falante, dependendo da situação e do contexto de interação linguística.

A língua é “uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36).

As novas propostas de educação em língua materna têm tomado como objeto de estudo a questão das variedades linguísticas, desse modo,

o objetivo deste trabalho é destacar os fenômenos linguísticos presentes nas tirinhas no livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009) do 6º ano do ensino fundamental e como tal variação pode interferir no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula.

O estudo dessa temática justifica-se por entender que a abordagem desse assunto é de suma importância, uma vez que o texto escrito não é a simples transcrição do texto oral. A análise de tirinhas do livro didático mencionado é o *corpus* dessa pesquisa, em que marcas linguísticas são avaliadas com o propósito de indicar como a variação linguística é tratada no livro didático e qual a sua contribuição para o ensino de língua portuguesa em sala de aula.

Como resultado da pesquisa, apresenta-se esse trabalho com itens que tratam da fundamentação teórica, que consiste em apresentar aspectos relevantes sobre a sociolinguística e a variação linguística no livro didático, o percurso teórico-metodológico usado, as análises e discussão dos resultados obtidos, as considerações finais a que se chegou com o estudo e o referencial bibliográfico utilizado como suporte para o desenvolvimento da pesquisa.

2. Percurso teórico-metodológico

Em função do objetivo dessa pesquisa ser trabalhar os fenômenos linguísticos variáveis em tirinhas do livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009), do 6º ano do ensino fundamental, inicialmente realizou-se um estudo bibliográfico buscando estabelecer as bases teóricas sobre a variação linguística, indispensáveis para a análise do presente estudo.

Quanto à série apresentada, foi selecionado o 6º ano, por ser uma série de abertura dos anos finais do ensino fundamental, marcada por mudanças que irão representar desafios para os alunos. Além disso, é um momento em que o desenvolvimento das diferentes capacidades intelectuais, sócio-afetivas e psicomotoras está em formação.

O fato de o livro didático ser um instrumento que desempenha forte influência na prática pedagógica de professores e quando não o único, foi o que nos motivou a elegê-lo como objeto de análise para esse trabalho, dessa forma, essa pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica-documental.

Foi escolhido o livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009), para análise dos textos, pois se trata de um livro de recente reformulação adotado pelos professores da rede pública de ensino. Cereja e Magalhães (2009) discorrem nessa edição do livro didático e procuram confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos (manual do professor). Os autores ainda ressaltam que esta proposta de trabalho “alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual”.

Silva e Carvalho (2013) salientam que:

Quando se afirma, pois, que a democratização do ensino implicou em mudança no ensino-aprendizagem da língua, essa mudança ocorreu em razão de a escola não mais se voltar tão somente à elite da sociedade, mas também à classe popular que, desprovida de situações linguísticas próprias da escolarização e/ou do mundo letrado, mescla os traços linguísticos próprios de sua realidade, de sua cultura aos traços linguísticos daqueles da elite. Esses traços, embora tomados como erros ou desvios da norma de prestígio, nada mais são que variedades linguísticas, cuja existência se funda e fundamenta-se na natureza multiforme, heterogênea da língua.

Nessa perspectiva, Cereja e Magalhães (2009) ainda reafirmam que nessa nova edição há um avanço significativo que envolve entre outras atividades a de reflexão sobre linguagem, adotando uma “mudança de postura em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de erro e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas)”. Partindo desse pressuposto, Alkmim (2002) acrescenta que

O fato de que sociedades como a nossa tenham, em função de razões históricas e políticas, identificado a chamada língua padrão com os usos linguísticos dos grupos urbanos socialmente superiores não pode justificar o exercício do preconceito e da discriminação linguística. E aí está o desafio. (p. 52)

As discussões e posicionamentos durante a pesquisa são apresentados detalhadamente e analisadas à luz de estudiosos da linguística e da sociolinguística como: Alkmim (2002), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004/2005), Bueno e Silva (2012), Mollica e Braga (2008), Silva e Carvalho (2013), Tarallo (2007) e outros.

2.1. Sociolinguística – a variação linguística presente no livro didático

Toda língua possui variações, possui suas diversidades e a sociolinguística vê essa diversidade como parte da linguística, além de considerar impossível haver língua sem a variação.

Nesse contexto, a variação linguística, como ressaltam Mollica e Braga (2008) é entendida pela sociolinguística como um princípio geral e universal passível de análise e descrição científica, como também um fenômeno presente em todas as línguas naturais (SILVA; CARVALHO, 2013).

Observamos que, como afirma Bueno e Silva (2012), a sociolinguística é uma ciência nova “que surgiu na década de 60, para estudar as variações da língua inserida no contexto social em que se encontra o falante no momento da enunciação e busca explicações para a escolha de uma variante linguística em detrimento de outra”.

Diante do exposto, Bagno (2007, p. 38) resalta que “o objetivo central da sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas [...]”, sempre partindo do princípio de que a língua varia ou muda para atender as necessidades do falante no processo de interação verbal (BUENO; SILVA, 2012).

Quanto às variedades que a língua apresenta, do ponto de vista linguístico, não há uma considerada melhor que a outra, entretanto, muitas vezes essa diferença, em relação à modalidade padrão da língua, se transforma em preconceitos na sociedade, uma vez que essa mesma sociedade considera apenas a modalidade padrão como língua e estigmatiza o falar simples das pessoas humildes e dos alunos que vêm de um ambiente social menos favorecido socialmente. É por isso que a principal influência da sociolinguística na educação parte do princípio de que as variedades linguísticas de uma comunidade são equivalentes. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que

Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munção teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.

Dessa forma, Nogueira (2012) discorre sobre um passo importante

a ser tomado dentro dos estudos da linguagem que é

o de refletir juntamente com os alunos acerca da variação linguística, reflexão essa despojada de preconceitos. Para que o ensino mude, é preciso compreender antes de qualquer coisa que a língua é um instrumento de comunicação social diversificado em todos os seus aspectos, é o meio de expressão de indivíduos que vivem em uma sociedade também diversificada social, cultural e geograficamente.

Podemos afirmar que existem muitas formas de se comunicar. Uma língua nunca é falada do mesmo jeito pelos seus usuários, ela sempre poderá sofrer variações, seja do ponto de vista linguístico ou social. Vellasco e Sousa (2007, p. 27) expõe que:

A língua não é usada de modo homogêneo, igual, por todos os seus falantes. O uso de uma língua varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social, e assim por diante. Nem individualmente podemos afirmar que o uso seja uniforme. Dependendo da situação, uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua.

Sendo assim, o ensino da língua deve dar destaque às variantes que ocorrem em uma comunidade linguística, pois é de suma importância que o aluno saiba que existem diferentes formas de usar a língua oral e escrita e que deve adequá-la às circunstâncias em que ocorre dependendo do contexto social em que estiver inserido no momento da interação sócio-comunicacional.

Sendo a variação linguística o objeto de estudo da sociolinguística como princípio geral e universal, ela “é considerada um dos principais recursos postos à disposição dos falantes e cumpre duas finalidades cruciais: amplia a eficácia da comunicação e marca a identidade social do falante” (BORTONI-RICARDO, 2005).

É importante que o professor não seja um agente de exclusão no processo de ensino e aprendizagem, usando preconceito e discriminação no tratamento das variedades linguísticas. No entanto, a variação linguística abordada em muitos livros didáticos é feita de forma superficial ou até mesmo distorcida. É nesse contexto que Bagno (2007, p. 119) discorre dizendo que “o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático”.

No próximo tópico analisa-se mais detalhadamente como é abordada a questão dos fenômenos variáveis no livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009), do 6º ano.

3. Análise dos dados e discussão dos resultados

Tomando por base os estudos realizados, podemos observar que o tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa no livro didático analisado se dá de forma distinta. Uma das seções do livro é chamada de “A língua em foco” em que, em cada capítulo o autor destaca uma dessas seções e no segundo capítulo são discutidas questões referentes às variedades linguísticas, usando o recurso visual das tirinhas.

Primeiro Cereja e Magalhães (2009) dividem em tópicos essa seção que chamam de: construindo o conceito, conceituando, exercícios, as variedades linguísticas na construção do texto e semântica e discurso.

Em “Construindo o conceito” é trabalhado a seguinte tira de Maurício de Souza (Tira 1):



O livro didático analisado inicia a discussão abordando a variação linguística, trazendo a questão do “dialeto caipira”, colocando-o como sendo “um português diferente daquele que é usado em outros lugares”, ele destaca as palavras “fror” (flor), “laranjera” (laranjeira), “ocê” (você), em que se verifica que essa língua usada por Chico Bento e Rosinha é diferente daquela utilizada em jornais, revistas e livros, e é perguntado se é possível compreendê-la.

Com relação à palavra “fror” (flor), verifica-se a troca de /l/ por /r/ nos grupos consonânticos. Essa variação é encontrada mais em falares rurais que em urbanos, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), trata-se de um traço descontínuo, ressaltando que esse é um fenômeno linguístico estigmatizado na cultura urbana e letrada.

Na palavra “laranjera” (laranjeira) o ditongo /ei/ foi reduzido a uma simples vogal. Verifica-se que na oralidade, os ditongos /ei/, /ai/ e /ou/ seguidos dos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/, tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/, /a/ e /o/. A autora, na página 56, ressalta que

se compararmos esse fenômeno linguístico que está acontecendo com esses ditongos, verificar-se-á que o ditongo /ou/ reduz-se a simples vogal em uma gama maior de ambientes linguísticos do que a regra de redução dos ditongos /ei/ e /ai/, o que leva a inferir que esse é um indicador de que o 1º caso (/ou/) já está mais avançado no processo de evolução da língua que o 2º.

Sobre o pronome de tratamento “ocê” (você), que deriva da forma de tratamento antiga “Vossa Mercê”, obedeceu ao seguinte percurso: *vossa mercê* > *vosmecê* > *você* > *ocê*. A autora (p. 55) salienta que as formas “ocê” e “cê” são muito usadas em estilo de fala não monitorada por todos os brasileiros, nas diferentes regiões do país.

Observamos que não ocorre uma discussão mais ampla sobre as variedades regionais. No entanto, um ponto positivo foi a de pedir que se o aluno falasse de modo diferente das palavras de Chico e Rosinha, então que as reescrevessem. Nesse contexto, Dionísio (2005, p. 82) expõe que:

a reescrita pode oferecer ao aluno condição para flexão e apreensão das variedades linguísticas, ou seja, pode, realmente, fazer com que o aluno atente para a condição de uso de formas que são esperadas e adequadas em diferentes tipos de situações que terminam por configurar em nossa sociedade.

Ressaltamos que outros fenômenos variáveis na tira poderiam ter sido explorados como: em *entrá, dizê e vê*, em que se verifica a variação fonética ou marca de oralidade existente na ausência do /r/ final nas formas de infinitivo verbal é um recurso linguístico recorrente no português falado no Brasil. É importante ressaltar, porém, que no repertório linguístico dos alunos, e também no do professor, o /r/ em final de palavras, principalmente nas formas de infinitivos verbais, desaparece na oralidade e, como não pronuncia esse segmento, o aluno não o percebe, como ocorreu na fala das personagens analisadas ao pronunciarem as formas verbais: *entrar, dizer e ver* que lê como se fosse *entrá, dizê e vê*.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), essas diferenças, com frequência, apresentam-se entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade nas relações permeadas pelo afeto e informalidade e a cultura de letramento, como a que é cultivada na escola, por exemplo.

Assim, é justamente no momento em que o aluno usa uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variedade padrão, aquela aceita pela escola e pelos meios de comunicação, que as duas variedades de justapõem em sala de aula. Nesse momento delicado, cabe ao pro-

fessor orientar o aluno a respeito da existência das diferentes formas de nomear um mesmo objeto, isto é, das diferentes formas de se dizer uma mesma coisa, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. De acordo com Tarallo (2007), o professor deve explicar, de forma bastante esclarecedora ao aluno que as variações linguísticas são comuns e inerentes a todas as línguas vivas e em constante processo de variação, uma vez que a língua se transforma e se modifica no espaço para atender às necessidades comunicacionais do falante.

Outra variação linguística trabalhada por Cereja e Magalhães (2009), presente na tira 2 de Adão Iturrusgarai, é o uso da linguagem informal e o emprego de gírias, como /man/, /tá ligado/, /saquei/, /parada/, /mó/, que contribuem para caracterizar as personagens adolescentes.

Assim, convém ressaltar que as gírias são expressões criadas por um grupo social ou profissional, nesse caso por adolescentes músicos. Lembrando que os adolescentes são os maiores representantes do uso de expressões gíricas, estimulados pela própria fase em que se encontram, porém, a gíria é um recurso linguístico permitido na linguagem oral, mas no texto formal deve-se evitá-la. Vejamos a tira 2 a seguir.



Podemos observar que a linguagem das personagens da tirinha revela mais do que pensamentos e sentimentos. Revela também quem são socialmente, isto é, a posição social, o gosto cultural, o grupo ou a tribo de que fazem parte. Enfim, pela linguagem é mostrada a forma de ser e de ver o mundo que nos cerca.

De acordo com Ricardo-Bortoni (2005, p. 49),

cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico.

Nessa perspectiva, é possível observar que há “entre os adolescentes uma constante mudança na língua, e esta mudança se dá conforme o ambiente em que o jovem está, e de acordo com as pessoas com quem estão interagindo” (AVELINO; BUENO, 2009).

No uso da linguagem, as pessoas criam novas palavras para expressar as suas necessidades comunicativas, e é comum essa ocorrência entre os adolescentes para marcar o seu grupo social. Assim, as gírias são muito comuns nesse meio; é como se eles usassem uma identidade linguística para diferenciar o seu grupo.

Mesmo sendo falado na maioria das vezes por grupos adolescentes, “é possível dizer que a gíria está presente em qualquer idade e classe social. Não dá para afirmar, com certeza, que pessoas que residem em bairros centrais falam mais gírias que aquelas que residem na periferia da cidade” (AVELINO; BUENO, 2009). Observamos que hoje quase todos utilizam essa variação, pois a sociedade tem pressa de comunicar e de ser compreendida independente da idade do falante, nas diferentes formas de comunicação linguística.

Avelino e Bueno (2009, p. 131) ainda ressaltam que os adolescentes e jovens falam de forma mais instável, pois “querem criar, inovar e se destacar entre seus colegas, com uma fala diferente das demais pessoas, para ganhar destaque em seu grupo. Os falantes mais velhos costumam preservar as formas antigas e de prestígio em sua fala”.

4. Considerações finais

O trabalho com “tirinhas” é de fundamental importância para o tratamento da variação linguística. Segundo Marcuschi (2008, p. 256) “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.

Esse estudo tem como objetivo destacar fenômenos linguísticos variáveis presentes em tirinhas e analisar como tal variação pode interferir no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa em sala de

aula. Desse modo, comprovou-se, por meio das análises, que a variação linguística no gênero textual “tiras” é trabalhada de forma superficial e vaga. Percebeu-se que não são exploradas no estudo, análises e comparações de todos os fenômenos linguísticos presentes nesse gênero.

É nesse contexto, que há uma falha na contribuição do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e dos seus conhecimentos linguísticos.

No entanto, apesar de ainda haver falhas no trabalho com as variações linguísticas em sala de aula, percebeu-se uma adequação e modernização no livro estudado, o que já é um passo para transformar o preconceito linguístico e promover um ensino pluralizado no Brasil. Para Mollica (2008, p. 13):

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima.

Observamos também que a interação social possui grande influência no jeito particular que cada um tem de falar e que a idade, a escolaridade, o gênero e a classe social do falante, entre outros fatores, influenciam no modo como uma pessoa fala, produz um texto, enfim, se expressa (LIMA; BUENO, 2013).

Ao final deste estudo vale ressaltar que todas as variedades linguísticas têm o seu valor e sua importância, desde que sejam utilizadas nas situações adequadas, para que os alunos as utilizem de forma eficaz, propiciando oportunidades e direitos a todos com habilidade e eficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. M. Língua e discriminação. *GTNM – Jornal do Grupo de Tortura Nunca Mais*. Rio de Janeiro, Ano 17, nº 43, dez. 2002.

AVELINO, H. C. M. de; BUENO, E. S. da S. Variação linguística – Estudo comparativo do uso de palavras calão e gírias no português falado por alunos do ensino fundamental e médio de Dourados. *Anais do Encontro de Iniciação Científica*. Enic, 2009.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, M. S. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BUENO, E. S. da S.; SILVA, R. V. da. Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. *Anais do SIELP*. V. 2, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano do ensino fundamental. São Paulo: Atual, 2009.

DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 75/88.

LIMA J. da P.; BUENO, E. S. da S. Marcas de oralidade na produção textual da educação de jovens e adultos: um estudo sociolinguístico sobre a pluralização do sintagma verbal. *Revista Philologus*, Ano 19, Nº 55. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008.

NOGUEIRA, F. M. da S. B. Variação linguística e ensino de língua materna: algumas considerações. *ANAIS eletrônicos III ENILL*. Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura, 2012.

PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998.

SILVA, F. M. da; CARVALHO, M. A. A. *A variação linguística em livros didáticos de língua portuguesa*, vol. 3, nº 9, mar. 2013.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmiento; SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Educação e língua materna II: linguística*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

**O NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS:
LABORATÓRIO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS
EM MEIO UNIVERSITÁRIO**

Aline de Latre Soares (UEMS)

aline_teacher@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

adrianadebarros@uems.br

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Buscando tornar concreto o ideal de promover um diálogo com a sociedade, e acreditando ser essa uma das principais vocações das universidades públicas, um grupo de professores doutores da UEMS, com larga experiência no ensino e aprendizagem de línguas, envolvido em projetos de pesquisa, ensino e extensão, concebeu o “Núcleo de Ensino de Línguas”. O NEL, como é chamado, é um projeto de extensão do curso de letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul de Campo Grande, que visa a oferecer cursos de línguas com qualidade e baixo custo, pensando em um público alijado dos bens culturais da sociedade, dentre esses, as línguas estrangeiras, cujo acesso permanece restrito a uma minoria. Este artigo consiste em um relato de experiências docentes vividas nesse contexto e tem como objetivo principal refletir sobre a oportunidade de estarmos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem de alunos carentes de bens culturais, sem acesso aos cursos de língua estrangeira e ávidos por conhecimento. Buscamos socializar nossas práticas pedagógicas, uma vez que entendemos que a troca, em geral, leva a resultados positivos. Os eixos norteadores da nossa experiência encontram respaldo teórico em pesquisas recentes sobre a importância de se pensar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras sob o viés dos letramentos críticos e multiletramentos, desafio desvelado pelo mundo globalizado e a era digital dos dias de hoje. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre os meios que promovem a inserção social. Os resultados da pesquisa indicam que, apesar de a heterogeneidade e a carência dos alunos constituírem elementos desafiadores para o aprendizado da língua inglesa, a vontade de aprender pode superar as adversidades.

Palavras-chave: Ensino. Laboratório. Didática. Língua estrangeira.

1. Introdução

Em pleno século XXI, as metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vivem um momento de ressignificação, resultado do fenômeno da globalização cultural (WOLTON, 2010), desencadeado no final do século XX após a globalização econômica.

Observa-se, desse modo, a emergência de processos de integração

entre as culturas, o que, no âmbito da comunicação e da educação, traduz-se por uma maior interação entre os falantes de diferentes línguas pelos quatro cantos do mundo.

Nesse contexto, o desenvolvimento de novas tecnologias vem facilitando o acesso à informação, tanto em nível local quanto global, bem como as diferentes formas de organização da vida em sociedade, incluindo-se aí novos comportamentos, relacionados a entretenimento, hábitos alimentares, sistemas de crenças e valores etc. O mundo agora está a um ‘*click*’ de nossos olhos.

Os aprendizes de uma língua estrangeira não estão excluídos desse novo contexto de relacionamentos. No cenário globalizado, eles passaram, aliás, a ocupar um lugar central na dinâmica de aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual era, outrora, centrada na metodologia, isto é, nos conteúdos a serem ensinados, e no professor, tido como a fonte de transmissão dos conhecimentos.

A língua, antes o objetivo último do ensino, assume, hoje, o papel de ferramenta facilitadora da interação professor-aluno, entendendo-se esta última como um espaço de negociação de saberes, prévios e em processo de aprendizagem. Essa questão de língua abre espaço para repensarmos os objetivos das aulas de inglês como língua estrangeira.

Como professoras de língua estrangeira, conscientes da necessidade de formar, mais do que alunos, cidadãos com visão humanista e inclusos na sociedade, pensamos em um projeto de experiências didáticas, buscando tornar concreto o ideal de promover um diálogo com a sociedade.

Foi com base nestes princípios norteadores que um grupo de professores doutores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS de Campo Grande, com larga experiência no ensino e aprendizagem de línguas, e envolvidos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, concebeu o Núcleo de Ensino de Línguas (NEL).

Criado em 2013, o NEL consiste em um projeto de extensão que oferece cursos de línguas clássicas e modernas – latim, português, inglês, espanhol e francês – à comunidade externa e interna da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande.

Enquanto participantes do projeto – na qualidade de coordenadora do projeto, coordenadora da presente pesquisa e bolsista ministrante do curso –, apresentamos, neste artigo, alguns resultados de uma experiência

didática com a turma de língua inglesa 1, entre março e novembro de 2013.

Objetivamente, tínhamos como hipótese da pesquisa que o contexto sociocultural renovado da era globalizada, e, além disso, o público heterogêneo atendido por um curso de extensão universitária, o NEL, colocava desafios singulares para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Surgiram, pois, questões relativas às representações prévias dos alunos sobre a língua-alvo, o inglês. Assim sendo, qual inglês apresentaríamos para a turma, o inglês “importado”, o do registro “standard”, tal como consignado pelo material didático? Ou aproximariamos os aprendizes de uma visão mais intercultural da língua-alvo, considerando que, ao aprenderem uma língua estrangeira, eles já trazem consigo uma bagagem cultural de suas experiências de vida, inclusive da própria língua-alvo?

Delinea-se, desse modo, a pertinência deste estudo, justificado pelo desejo e pela necessidade de repensar os modos tradicionais de ensino da língua inglesa: o manual didático, a concepção pedagógica, o imaginário cultural dos alunos, que encontram respaldo teórico em pesquisas recentes sobre a importância de se pensar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, sob o viés dos novos letramentos e letramentos críticos e dos estudos interculturais em sua interface com a didática de línguas estrangeiras.

2. *Novos letramentos e letramento crítico no ensino de inglês*

Como mencionado anteriormente, essa experiência abre espaço para colocarmos em prática as teorias de ensino de línguas estrangeiras que refletem sobre as novas necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, este tópico será desenvolvido, a fim de apresentar informações e considerações que julgamos relevantes para justificar as escolhas das práticas pedagógicas exitosas feitas até agora. Lembrando que o projeto permeará pelo próximo semestre deste ano.

Tradicionalmente, as definições de letramento relacionavam-se à aquisição de leitura e escrita e alfabetização em português. Atualmente o termo letramento tem sido usado sob aspectos mais amplos. Pesquisadores como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope e Kalantzis (2000) entre outros, discutem seu conceito a partir de diferentes pontos de vista

e apresentam definições variadas.

Os novos estudos de letramento renovaram o conceito tradicional do letramento, ao não focar apenas a aquisição de habilidades e passaram a considerar o letramento, como prática social (STREET, 2003), distanciando-se do que é apresentado pelas abordagens que relevam a aquisição de habilidades gramaticais de forma isolada. Para Lankshear & Knobel (2003), esses estudos contemplam questões culturais, de poder e questionamentos das ideologias consideradas hegemônicas.

Baseada nesses conceitos, e também conhecendo os modelos pedagógicos autônomo e ideológico – caracterizados por Street (2003) sobre o letramento, a professora aluna, que já possuía experiência como professora de inglês há bastante tempo, percebeu que concentrava suas práticas de ensino no modelo autônomo, aliado às práticas tradicionais e enfatizando somente as habilidades individuais de leitura e escrita. Isso, em decorrência da formação que recebera na maioria das escolas de idiomas que “não lhe permitia fazer escolhas sobre o quê, o como (...) ensinar” (MOITA LOPES, 2003, p. 179).

Compreendendo a língua como sendo construída e reconstruída nos diversos contextos comunicativos e na sua dimensão histórico ideológica, através da qual ideias e valores são formulados, acreditamos que a através do letramento crítico possamos expandir o horizonte dos alunos, bem como suas habilidades linguísticas, possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade.

Andreotti (2008, p. 42) afirma que tal abordagem “ajuda os alunos a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades”. Assim, em aula, precisamos criar oportunidades para que o aprendiz questione, por exemplo, a ideologia presente nos materiais didáticos que trazem, na maioria deles, uma representação de um café da manhã ideal, ou, de lugares interessantes para passeios em família etc.

Acreditamos que o aluno precisa ter curiosidade sobre assuntos da cultura alheia, mas, sobretudo, ter consciência de que ser um indivíduo bilíngue e bicultural não significa adotar novos parâmetros e apagar sua identidade cultural pessoal, familiar e comunitária. Essa consciência crítica e ativa permeia as aulas desse projeto. O professor também deve decidir “envolver-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho,” como sugere Moita Lopes (2003).

As atividades relatadas mais adiante, aconteceram na tentativa de

desenvolver o senso de pertencimento do aluno no processo de construção de conhecimento crítico. Dessa forma, o aluno pensará por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações que julgar relevante. A seguir, situamos o referencial teórico da pesquisa com base nos estudos interculturais.

3. O ensino da língua estrangeira em meio aos novos cenários socio(inter)culturais

A abordagem intercultural nasce nos anos 1970, no âmbito dos estudos antropológicos sobre as organizações sociais no mundo contemporâneo, fortemente marcadas pelo contato crescente entre grupo culturais distintos. Seu aparecimento justifica-se, sobretudo, no contexto europeu. Com efeito, por razões históricas (guerras, antigas colônias) e socioeconômicas (mão de obra), a Europa acolheu, ao longo de todo o século XX, imigrantes oriundos de culturas tidas como primitivas e tradicionalistas (CUQ, 2003).

Apesar de tal fenômeno não ser inédito na história, o que o torna característico, segundo De Carlo (1998), é “a rapidez de sua evolução e o alcance de sua extensão” (DE CARLO, 1998, p. 34). Atribui-se tal fenômeno à globalização da economia em nível mundial, com ênfase para os intercâmbios comerciais, turísticos, midiáticos e educativos.

Mas, diferentemente de outras alternativas de integração entre culturas, como o multiculturalismo, a abordagem intercultural reconhece tanto as diferenças quanto as semelhanças entre as culturas, integrando em seu método as noções de estereótipo e preconceito, as quais busca combater, ainda que reconheça sua existência. Os estudos interculturais propõem, assim, uma abordagem da ação (pragmática), e difundem as ideias de tolerância, respeito, solidariedade, compreensão, discussão, descoberta, ética e autoconhecimento (CUQ, 2003).

É dentro desse cenário de crescimento expressivo dos contatos entre culturas distintas que a abordagem intercultural pretende contribuir com as teorias didáticas de ensino/aprendizagem de línguas, em particular das línguas estrangeiras. A pesquisadora italiana Maddalena de Carlo (1998) lembra que, antes de migrar para a problemática do ensino de línguas e culturas estrangeiras, os estudos interculturais atendiam à exigência de integrar grupos minoritários, para se tornar, em seguida, um meio de repensar a integração de grupos em sociedades pluriétnicas.

Para o sociólogo Dominique Wolton (2010), a comunicação torna-se, então, uma “ferramenta de tolerância” (WOLTON, 2010, p. 16), pois, após a globalização política e econômica, a “terceira globalização” (*idem*, p. 15), ou seja, a globalização cultural, surge como o grande desafio das sociedades modernas. O autor explica que, de modo contraditório, o fenômeno da globalização política e econômica provocou um movimento de padronização da cultura, ou ainda, um apagamento da diversidade cultural, mais especificamente das identidades culturais múltiplas, e que dizem respeito aos valores, ao patrimônio, à religião e, evidentemente, às línguas.

Nos cursos de extensão do NEL, a abordagem intercultural apresenta-se como um argumento de peso para a valorização dos bens culturais e o fortalecimento da democracia, o que pode ser melhor compreendido como a valorização das identidades dos aprendizes, sobremaneira quando se tem um público carente de bens culturais, que requer uma verdadeira inserção social.

A abordagem intercultural atende, pois, nos cursos do NEL, a uma reivindicação/aceitação dos valores do *outro*, isto é, da cultura estrangeira, sem, contudo, atentar contra a identidade já constituída dos aprendizes. Como explica De Carlo:

Uma educação intercultural visaria, pois, por um lado, a fazer com que os alunos suportem a insegurança causada pelo desconhecido; por outro lado, ela deveria conduzi-los a generalizar as experiências de contato com a cultura estrangeira, sem, contudo, cair na armadilha do estereótipo. (DE CARLO, 1998, p. 44)

Em suma, como diz essa autora, as línguas estrangeiras constituem na época atual “lugares de reflexão privilegiados sobre as relações entre os homens” (DE CARLO, 1998, p. 7). Soma-me a isso o aspecto fundamental das línguas como meio de acesso a manifestações culturais, que concorrem em larga medida para formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade, vocação esta que, a nosso ver, pertence em primeiro lugar à universidade.

4. *Relato da experiência didática com a turma de língua inglesa 1 do NEL*

As experiências aqui apresentadas foram pensadas em encontros e

planejamentos pedagógicos entre as coordenadoras do projeto e a acadêmica que leciona as aulas de inglês para a mesma turma desde 2013⁶³. Desde o início, e em conformidade com a proposta do NEL, o público era heterogêneo. Num total de 15 participantes, encontravam-se alunos acadêmicos da própria instituição, dos cursos de letras e pedagogia; alunos da comunidade externa à universidade, público-alvo do projeto, ou seja, estudantes, donas de casa e profissionais liberais; e uma docente da instituição.

Com relação à faixa etária dos alunos, esta variava de 15 a 40 anos. Outro dado importante refere-se aos objetivos da aprendizagem. Os acadêmicos da UEMS, bolsistas não pagantes, buscavam aperfeiçoar seu conhecimento da língua estrangeira, sobretudo, para um melhor desempenho no curso de licenciatura em letras. O público externo tinha como principal objetivo aprender o idioma no NEL, em razão do baixo custo dos cursos, e pelo fato de estes serem oferecidos por uma universidade.

Tendo uma professora sociolinguista entre nós, refletimos sobre o caráter social da linguagem. Foi após o advento dessa ciência da língua que aspectos ligados à linguagem, cultura e sociedade passaram a ser considerados em bloco. Passou-se a entender a língua como um fenômeno social, caracterizada pela heterogeneidade e variabilidade, e a considerar que a variação linguística é inerente à linguagem humana, pois não existe língua falada ou escrita sem variação.

Como afirma Tarallo (2005), não existe uma comunidade onde todos falem da mesma maneira. Assim, seguindo a premissa do autor, e levando em consideração a extensão territorial do Brasil, podemos afirmar que a variação linguística do português do Brasil (PB) é natural, inevitável e que sempre haverá a heterogeneidade linguística, dentro de um mesmo estado ou comunidade linguística. Daí a crença de que “nenhum indivíduo na verdade fala uma língua, nem o espanhol, nem o português, nem o inglês. Todos nós falamos uma variação dessas línguas” (MOURA, 2007, p. 14).

Baseando-nos, pois, nos conceitos fornecidos pela sociolinguísti-

⁶³ Aline de Latre Soares, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-UEMS) oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). A bolsa teve duração de 1 (um) ano, entre março de 2013 e março de 2014, referente ao Edital Chamada FUNDECT/UEMS N°15/2012.

ca, refletimos sobre o ensino das línguas estrangeiras e estranhas aos alunos do NEL.

Para dar início à experiência didática, a professora acadêmica sentiu necessidade de repensar suas práticas pedagógicas à medida que avançava no conhecimento teórico sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa, e tomava consciência sobre não ser “professora colonizadora” (MOITA LOPES, 2003), levando em conta as diferentes competências dos alunos (KLEIMAN, 2005), e fazendo com que todos aprendessem de forma colaborativa, rumo a uma coconstrução do sentido.

Passamos, então, à descrição das experiências em sala de aula

4.1. Experiência 1: Desconstrução da ideia de sotaque nativo

Conforme dissemos, a turma de língua inglesa 1, objeto desta experiência, era bastante heterogênea. Havia alunos da comunidade externa e os acadêmicos da instituição. Diante das noções sociolinguísticas de heterogeneidade linguística, colocamo-nos as seguintes questões: Que inglês apresentaríamos para a turma? De que país ou comunidade angló-fona?

Com tais questionamentos em mente, a professora acadêmica viu-se diante do primeiro desafio: desconstruir a ideia de que há um único sotaque nativo da língua inglesa.

Já nas primeiras apresentações pessoais, ainda em português, uma aluna se mostrou desmotivada e incapaz de ser uma falante fluente, porque não se considerava capaz de reproduzir o sotaque ‘nativo’. Observamos, neste exemplo, a representação prévia da aluna sobre o que seria uma variante prestigiada do inglês.

Debatemos, então, sobre o inglês como língua franca, falado e aprendido por falantes cuja língua materna não necessariamente é o inglês nativo. Apresentamos o modelo de Kachru (1986) e o “círculo em expansão”, que engloba os países onde o inglês foi aprendido como língua estrangeira, e por fim, como não é possível definir um “sotaque nativo”, já que há diferentes países, estados, faixa etária etc. Os alunos reagiram de modo desconfiado a esta explicação. Foi necessário, então, colocá-lo em prática.

Na quinta aula, os alunos realizaram uma atividade, preparada pela professora, cujo diálogo versava sobre diferentes tipos pratos culinária

rios dos Estados Unidos e do Brasil, e seus sabores. Sem que os alunos percebessem⁶⁴, a atividade foi gravada e transformada em uma atividade tradicional de *listening*.

Alguns minutos depois, quando o assunto da aula já era outro, a professora anunciou aos alunos que a atividade seguinte seria uma atividade de escuta, gravada em uma sala de aula composta por alunos de nível básico de inglês, que, como eles, aprendiam a língua em contexto heteroglota, isto é, em que a língua-alvo não é a língua falada no meio linguístico da aprendizagem (CUQ, 2003).

Um dos objetivos da atividade era verificar se seria possível entender o que os alunos estavam dizendo na gravação. O outro objetivo era tentar descobrir sua nacionalidade, pelo sotaque, já que sabíamos que não eram nativos. Os alunos do NEL ficaram admirados com o desempenho dos alunos do áudio. Um aluno disse que, com aquele sotaque, eles poderiam ser compreendidos em qualquer parte do mundo.

Eis o gancho para finalizar a atividade. Foi possível verificar que as influências do sotaque materno dos alunos não interferem na comunicação de outra língua, nesse caso, o inglês.

4.2. Experiência 2: O sujeito dividido

Na sequência da atividade anterior, propusemos aos alunos que escolhessem um prato típico, entre receitas nacionais, regionais ou americanas/inglesas, e que preparassem-na em sala de aula. Os alunos escolheram preparar o *cup cake*, um doce de origem inglesa, popularizado no comércio brasileiro há alguns anos. Enquanto degustavam o bolo, a professora questionou tal escolha. Uma aluna foi rápida na resposta, e disse que era uma aula de inglês, então não era “legal” preparar o arroz carreteiro, prato típico no estado de Mato Grosso do Sul. A resposta dessa aluna deixa clara sua representação sobre aprender inglês, que, em muito, apresenta-se como um “pacote” de identidade e cultura, isto é, de ideias prontas e estereotipadas sobre a língua e cultura-alvo. A mesma aluna, aliás, demonstrou admiração pela cultura estadunidense e, no que diz

⁶⁴ Apesar de estarmos plenamente conscientes das questões éticas implicadas pela atividade em questão, tal procedimento não visava a fazer uso da voz ou imagem dos alunos sem seu consentimento. Tratou-se de uma atividade restrita ao contexto da aula ministrada. A gravação não foi divulgada e nem o será.

respeito à estrutura da língua, confessou ter preferência pelo inglês britânico.

Pudemos interpretar tais representações sobre a língua inglesa, e, sobretudo, pelos países mencionados, como uma manifestação discursiva de um sujeito dividido, cuja identidade encontra-se em conflito: de um lado, um indivíduo cuja *identidade* é “brasileira”, de outro, um sujeito atravessado por uma *alteridade* “estrangeira”.

Esse conflito de identidade encontra razões históricas: a língua falada naqueles países é assimilada como a variante de prestígio por se tratar de potências econômicas. Soma-se a isso a memória social e coletiva do Brasil-colônia, subordinado ao modelo europeu. Ao se transportarem para a língua, tais concepções deixam à mostra o conflito existente⁶⁵.

Nesse caso, acreditamos que o papel do professor é equilibrar as discussões sem fomentar preconceitos em relação ao Brasil, e sem ferir a identidade cultural dos alunos (MOITA LOPES, 2003). O objetivo não é invadir ou manipular, mas ser dialógico (FREIRE, 1983). Os alunos acadêmicos reagiram a essa explicação considerando que ainda seria uma aula de inglês se o prato escolhido fosse o arroz carreteiro ou o pão de queijo. Uma boa oportunidade para desconstruir a ideologia hegemônica presente na maior parte dos materiais didáticos de língua inglesa, segundo a qual “[...] a meta esperada do estudante de línguas é imitar ou assimilar, na medida do possível, o comportamento idealizado dos membros desse sistema.” (GILL & MARTIN, 2013).

4.3. Experiência 3: a ‘moça do tempo’

Em outra aula, o tema versava sobre as estações do ano e seus adjetivos. Os alunos receberam vários cartões postais com diferentes estações do ano. Em um determinado momento, a professora começou a pronunciar pequenas frases prontas, como as dos repórteres do tempo. Em seguida, pediu aos alunos que descrevessem fisicamente o locutor, tal como o imaginavam.

Os adjetivos a serem ensinados eram os mesmos: magra, alta, bonita, cabelo liso etc. A professora perguntou se havia homens atuando

⁶⁵ Os apontamentos sobre o sujeito dividido encontram respaldo teórico na análise do discurso francesa, cuja referência, neste artigo, é a obra de Orlandi (2007).

nesse setor do jornalismo. Os alunos responderam que sim, mas que eram poucos. Todos os adjetivos mencionados pelos alunos foram transcritos para a lousa. A atividade seguinte consistia em assistir a um vídeo do canal *CNN* para responder à atividade. Mas, para a surpresa dos alunos, a ‘moça’ do tempo possuía os atributos físicos opostos aos que eles haviam elencado. E mostrando preconceito, manifestaram o seu espanto. A reflexão ficou por conta desse sentimento de rejeição às diferenças, que paira sutilmente em nosso meio, sobre como vemos o *outro*.

Por fim, alguns alunos concordaram entre si que é necessário desfazer os estereótipos de algumas imagens comuns, ditadas pela mídia. Outros alunos, no entanto, não passaram do espanto nas discussões, demonstrando apreciar o estereótipo dos repórteres, apresentadores, atores, atrizes e comentaristas da TV brasileira. Na aula seguinte, alguns alunos trouxeram figuras de apresentadores “diferentes” de outros países.

5. Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que as interações, tanto em sala de aula com os alunos do curso de inglês, quanto com as coordenadoras e a professora-aluna, mostraram-se produtivas. Nesse percurso reflexivo, é certo que ainda há muito a fazer, tanto em nível de pesquisa teórica, quanto em nível prático. Ainda é cedo para avaliar qual lado foi mais beneficiado pela experiência: os alunos, ao ganharem mais espaço, como indivíduos pensantes e críticos em sala de aula, ou a professora-aluna. O que podemos afirmar, contudo, é que ambos os lados não conseguiriam mais retornar ao modelo tradicional de aula de língua estrangeira, cujas noções de língua-alvo e cultura-alvo não eram objeto de uma verdadeira problematização.

Com este artigo, esperamos ter tido êxito ao mostrar, com base nos exemplos analisados, que a formação do professor de língua estrangeira vai muito além da formação dogmática, ou dos “modismos” sobre como ensinar língua. É advogar por uma formação teórico-crítica, isto é, preocupada, ao mesmo tempo, com o “conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela”, mas, também, com o “conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2003, p. 181).

Desse modo, apesar de a heterogeneidade e a carência dos alunos constituírem elementos desafiadores para o aprendizado da língua ingle-

sa, a vontade de aprender pode superar as adversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 04/2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: Clé International, 1998.

CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International, 2003.

GILL, Rosalind; MARTIN, Ian. Alternativas aos moldes assimilacionistas de cultura no processo de aprendizagem de línguas: estar no entre-espaço. In: KACHRU, B. *The Alchemy of English*. Oxford University Press, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 04/2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado Letras, 2003.

MOURA, D. O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula. In: MOURA, Denilda (Org.). *Leitura e escrita: a competência comunicativa*. Maceió: Edufal, 2007.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 04/2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

WOLTON, D. Mondialisation, diversité culturelle, démocratie. *Synergies Brésil*, n. Spécial 1. Politiques publiques et changements en éducation: pour un enseignement réciproque du portugais et du français. São Paulo: Humanitas, 2010.

**O PROCESSAMENTO DO PRONOME OBJETO
DE TERCEIRA PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
VARIEDADE POPULAR EM EXTINÇÃO?**

Lílian Rodrigues de Almeida (UFMG)

lilianrodrigues.br@gmail.com

Marcus Guilherme Pinto de Faria Valadares (UFMG)

marcus.valadares@gmail.com

RESUMO

Este estudo pretendeu verificar o processamento de anáforas acusativas de terceira pessoa por falantes do português brasileiro. Os estudos variacionistas têm mostrado que o clítico é preterido pelos usuários da língua (e. g., CYRINO, 1996; COELHO, 2001). De acordo com essa vertente, a estrutura está ausente na língua oral e, como mostra Coelho (2001), é também evitada na escrita, registro em que o brasileiro prefere se valer de outros arranjos sintáticos, ainda lícitos de acordo com a gramática normativa, para se esquivar do clítico. De acordo com Penna (1998), esse comportamento não advém de uma inovação brasileira que promove o uso do pronome sujeito em função acusativa, e sim da manutenção dessa variante existente no português pelo menos desde o século XIII, época na qual já foi possível localizar esse tipo de ocorrência em textos notariais, e que teria frutificado aqui. Por outro lado, contudo, Guy e Zilles (2008) defendem uma posição oposta aos achados dos estudos variacionistas supra-mencionados. De acordo com os pesquisadores, manifestações linguísticas que caracterizam o chamado português brasileiro popular estariam em franco desaparecimento. Isso, segundo eles, se deve principalmente a uma pressão normativa promovida pela escolarização, o que os autores respaldam com achados em *corpora* brasileiros que mostram que o aumento do uso da concordância é proporcional ao nível de escolaridade. O objetivo do presente trabalho foi, então, confrontar as posições apresentadas por meio de um teste de julgamento de aceitabilidade de sentenças. Nele, pôde-se avaliar a percepção de participantes brasileiros divididos em dois grupos de escolaridade distintos (nível superior completo e pós-graduação completa) quanto às anáforas acusativas sob análise, o clítico e o pronome reto em função acusativa. Desse modo, foi possível avaliar o panorama dessas duas variantes, investigando se, para esse evento gramatical, o português brasileiro popular mostra-se estável ou em risco de extinção.

Palavras-chave: Português brasileiro popular. Português brasileiro culto.
Caso acusativo. Clítico. Pronome reto.

1. Introdução

Segundo Melo (2005), uma língua se extingue quando há dizimação de seus falantes ou quando é substituída por outra. No caso em que o motivo seja a substituição, um dos fatores apontados como o responsável é o contato. Todavia, o contato é um aspecto bastante complexo, que assume contornos distintos em diferentes contextos.

De acordo com Tarallo e Alkmin (1987), as “coisas” do mundo objetivo podem estabelecer dois tipos de relação: viver em contato mantendo-se independentes ou se mesclar, mestiçar ou misturar. As línguas, dizem os autores, estão igualmente sujeitas a esses fenômenos do contato, como ilustram os exemplos trazidos por Guy e Zilles e por Labov no livro *Sustaining linguistic diversity* (2008). Guy e Zilles (2008) estudaram o português brasileiro popular, dialeto não padrão do português brasileiro que estaria variando em direção à norma culta padrão. Labov (2008), por sua vez, estudou o inglês vernacular afro-americano. Esse dialeto não se mistura com o inglês branco e, além disso, mostra desenvolver-se ao longo do tempo, sem sofrer ameaça de extinção.

No que tange ao português brasileiro popular, entretanto, o aprofundamento das investigações faz-se necessário, pois a literatura diverge quanto à sua situação frente ao português na variedade culta. A posição de pesquisadores como Cyrino (1996) e Coelho (2001), por exemplo, que demonstram a preferência dos falantes por estruturas não avalizadas pela gramática normativa, é contrária à de Guy e Zilles (2008), que defendem que estruturas populares estão sendo substituídas, na língua, por estruturas cultas, fundamentalmente em razão do fator escolarização.

O presente trabalho teve, assim, por objetivo investigar se a afirmação de Guy e Zilles (2008) se aplica ao caso acusativo no português brasileiro, que apresenta estruturas populares e cultas. A hipótese de que haveria uma pressão normativa determinada pela escolarização foi testada. Dois grupos de participantes, divididos segundo o nível de escolaridade (superior completo e pós-graduação completa) julgaram dois tipos de sentenças alvo: as que continham um clítico de terceira pessoa, conformes com a norma culta, e as que continham um pronome sujeito em função acusativa, contrariando a norma. E assim, buscou-se avaliar se a predição de Guy e Zilles (2008) quanto ao fator escolarização se confirmava.

Acrescente-se, ainda, que essa pesquisa foi feita com uma ferramenta psicolinguística, o julgamento de aceitabilidade de sentenças. Diferente dos métodos comumente utilizados em pesquisas variacionistas, que analisam dados de produção, essa ferramenta avalia a recepção, por meio do processamento de leitura das estruturas gramaticais investigadas, o que representa uma contribuição para os estudos da variação linguística.

Além da introdução, o artigo será composto por outras cinco se-

ções: “O caso acusativo no português brasileiro”, em que se abordam as formas variantes, culta e popular, da variável caso acusativo no português brasileiro; “Metodologia”, em que se explicitam os métodos, “Resultados”, trazendo os achados da pesquisa, “Discussão”, para um breve debate sobre esses achados, e “Conclusões”, com as considerações finais do trabalho.

2. O caso acusativo no português brasileiro

Nesta seção será apresentado o panorama do caso acusativo, ou função sintática de objeto direto, no português brasileiro segundo duas vertentes opostas: a que acredita na variação estável das formas não clíticas e a que acredita em seu declínio.

2.1. Variante popular estável

Nessa vertente, tem-se que o uso do clítico como anáfora de objeto, direto ou indireto, não é preferência entre os falantes do português brasileiro. Quando a opção do falante não transgredir a norma culta, ocorre, de acordo com Moreno Garcia e Fernández (2007), a repetição dos referentes na maioria das emissões, e não sua substituição por pronomes. Na língua escrita e na presença de ambos os objetos, a substituição de ambos por clíticos somente se encontraria na língua literária (MORENO GARCIA; FERNÁNDEZ, 2007). Segundo as autoras, frequentemente o que ocorre é que apenas um deles é substituído, geralmente o objeto indireto, como afirma Coelho (2001). Coelho (2001) mostra que é ainda uma alternativa substituir o pronome átono de objeto indireto por seu equivalente, composto por preposição mais pronome tônico. Os exemplos representam, em ordem, as duas alternativas mencionadas:

a. “Ele comprou o livro e me deu.”

b. “Não vendi o livro, dei-o a ela.”

O clítico é também substituído por opções que transgridem a norma culta, e que se constituem em variantes de uso frequente: o pronome reto e o pronome nulo em função acusativa. A pesquisa de Oliveira (2010) detectou esse tipo de ocorrência como um diferenciador entre o português brasileiro e o português europeu já no início do século XX. Os exemplos a seguir ilustram esses dois fenômenos, respectivamente:

a. “Eu vi *ele*.” (“*ele*”, pronome reto, substitui o clítico “o”)

b. “Eu vi Ø.” (o clítico é omitido)

Os achados de Cyrino (1996) apontam que esses tipos de ocorrência no português brasileiro podem ser ainda mais antigos. A autora estudou textos teatrais de autores brasileiros datados a partir do século XIX, pois esses textos seriam registros mais próximos da oralidade. Neles, ela pôde observar o uso do pronome nulo na função de objeto, fundamentalmente na terceira pessoa. O clítico em primeira e segunda pessoa, como constatou Cyrino (1996), ainda ocorre, embora apresentando redução no uso. O preenchimento do lugar reservado aos clíticos por pronomes tônicos também foi observado por essa autora nesses textos.

Finalmente, Penna (1998) mostra que o emprego do pronome reto em função acusativa, muitas vezes referido como inovação do português brasileiro, constitui, na verdade, a retenção de um arcaísmo sintático do português europeu. Isso pôde ser verificado em sua pesquisa com textos notariais em português a partir do século XIII. Em terras brasileiras, portanto, essa variante teria ganhado preferência frente à variante “clítico” com a qual coexiste em competição, destacando-se, portanto, em relação à forma culta.

2.2. Variante popular em declínio

Nessa vertente, por outro lado, em que o português brasileiro popular estaria sendo considerado uma língua em extinção em relação ao português brasileiro culto, o uso do clítico, tal como exige a gramática normativa, provavelmente seria uma preferência entre os falantes. Embora Guy e Zilles (2008) não tenham estudado essa estrutura especificamente, é essa a conclusão a que se pode chegar a partir da descrição dos autores da situação do chamado português brasileiro popular.

De acordo com Guy e Zilles (2008), o português brasileiro popular comporta variantes populares, vernaculares ou não padrão do português brasileiro. Uma de suas características mais proeminentes é a menor ocorrência de concordância, tanto verbal quanto nominal. Essa seria uma influência de um substrato africano, trazendo como resultado uma versão crioula do português brasileiro.

De acordo com os estudiosos, essas variantes, cujas características dão testemunho da herança social da língua, vêm sofrendo pressão normativa e se assimilando em relação ao português brasileiro culto. Na forma culta, considerada por eles a variedade mais antiga, embora Penna

(1998) apresente argumentos em contrário (ver subseção anterior), a concordância teria sempre existido, desde a origem no latim. A variação em progressão a que Guy e Zilles (2008) se referem pôde ser verificada pelo estudo comparado de *corpora* orais brasileiros em tempos real e aparente.

Está caracterizada aí, como explicam Tarallo e Alkmin (1987), uma mescla intracomunidade, ou seja, aquela em que variantes de uma mesma língua convivem ou se entrecruzam. O contato entre línguas distintas é chamado “mescla intercomunidades”. Nesse contato, o português brasileiro popular, na conclusão de Guy e Zilles (2008), é desprestigiado em relação à norma culta, e o papel da educação para a difusão da variedade dominante é essencial. No exemplo trazido pelos autores, a não concordância é estigmatizada, sendo um estereótipo do que é considerado pelos próprios falantes como “falar mal”. De igual maneira poderíamos considerar o uso do pronome reto em função acusativa.

Diante desse panorama, se assumirmos o português brasileiro popular como uma língua em extinção, tal como sugerem Guy e Zilles (2008), esse dialeto pode ser caracterizado segundo as escalas da UNESCO para as línguas em extinção (UNESCO, 2003) da maneira que se mostrará brevemente a seguir. Com relação à atitude dos membros da comunidade frente ao dialeto, a nota seria 0 (zero), que indica que ninguém se importa se a variedade subordinada (o português brasileiro popular) for perdida, e que todos preferem a dominante (português culto). Entretanto, como todas as gerações ainda falam a língua, a transmissão intergeracional é considerada estável com alguma ameaça, o que corresponde à nota 5, já que a variedade concorrente, o português culto, adquire mais importância em certos contextos comunicativos, embora a variedade não padrão continue sendo transmitida ininterruptamente pelas gerações. Quanto às políticas públicas, a nota poderia ser 1, de assimilação forçada, em que apenas a variedade culta é considerada língua oficial, não sendo a variedade popular reconhecida ou protegida. O episódio ocorrido em 2011 em que uma mostra do português brasileiro popular aparece em um livro didático de língua portuguesa, sendo o livro, por essa razão, rechaçado, é bastante ilustrativo desse último aspecto.

Na escala EDGIS (*Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*) de Lewis e Simons (2010), adotada pelo Ethnologue e que sugere rótulos para diferentes níveis das línguas, conforme seu desenvolvimento e o grau de risco de extinção (ETHNOLOGUE), o português brasileiro popular, por sua vez, poderia ser classificado como pertencente

ao nível 6b, “ameaçado”: a língua é usada nas comunicações face a face entre todas as gerações, mas vem perdendo falantes. A ameaça, como mostraram Guy e Zilles (2008), é o aumento do nível de escolaridade dessas pessoas.

3. Metodologia

3.1. O julgamento de aceitabilidade

O julgamento de aceitabilidade de sentenças consiste, segundo Keller (1998), na avaliação intuitiva sobre a boa formação gramatical de sentenças na língua sob análise. Neste trabalho, a boa ou má formação foi considerada segundo a perspectiva pragmática, e os participantes deveriam avaliar o que lhes soasse natural como aceitável e o que lhes parecesse pouco natural como inaceitável segundo uma gradação, como se explicará na seção 3.2.

Contudo, como adverte Perini (2006), o julgamento deve ser feito criteriosamente. A literatura aponta a parcialidade do pesquisador julgador como um dos principais problemas do método. Isso se explica porque, ao conhecer o objetivo da própria pesquisa, esse julgador poderia emitir avaliações tendenciosas, mesmo involuntariamente. Uma forma de contornar esse problema, então, foi adotar para a pesquisa julgadores mais imparciais, ou seja, alheios à pesquisa. E, acrescente-se ainda, adotá-los em número que pudesse gerar relevância estatística para os achados, tal como se buscou empreender no presente estudo.

3.2. Materiais e métodos

3.2.1. Participantes

Foram formados dois grupos de participantes adultos, falantes do português brasileiro, divididos conforme a escolaridade: um grupo tinha 14 integrantes com o nível superior completo como nível máximo de instrução, e o outro grupo, 16 integrantes cuja pós-graduação completa era o nível de escolaridade. Idealmente, os grupos formados deveriam ter maior distância com relação ao nível de instrução, para que uma efetiva diferença que pudesse estar sendo provocada por esse fator conseguisse se fazer notar. Entretanto, não se obteve número suficiente de participantes com menor escolaridade para as análises estatísticas.

3.2.2. Materiais

O instrumento utilizado foi o teste de julgamento de aceitabilidade de sentenças com uma escala Likert de 7 pontos. Nessa escala, a nota mais baixa, 1, corresponde a inaceitável, e 7, a mais alta, a totalmente aceitável. Dentro dessa gradação, os participantes deveriam julgar a aceitabilidade das sentenças, segundo o critério pragmático. O teste de julgamento ganhou suporte eletrônico por meio da plataforma Google Drive.

Os itens experimentais que compunham o teste consistiam em pares de sentenças alvo e distratoras de estrutura SVO (sujeito-verbo-objeto). Apenas as sentenças com clítico não seguiram, em sua maioria, essa ordem, estando os clíticos geralmente em próclise. Como as estruturas analisadas, variantes do caso acusativo, são anáforas, era necessário disponibilizar uma frase prévia que contivesse o referente. Por essa razão todos os itens foram apresentados aos pares, e pedia-se ao participante que o julgamento fosse feito somente sobre a segunda sentença de cada par.

As sentenças alvo eram 12 e distribuíram-se igualmente em duas condições: sentenças com o clítico de terceira pessoa e sentenças com o pronome reto de terceira pessoa em função acusativa. Veja os exemplos:

- a. *Lucas já chegou.*
Vi-o agora na lanchonete. (clítico)
- b. *Já levei os meninos.*
Deixei eles lá na quadra. (pronome reto em função acusativa)

As sentenças distratoras, 24, não continham as anáforas acusativas. Aproximadamente metade delas tinha uma formação tendendo à boa aceitação pragmática, enquanto as 12 restantes à menor aceitação. Veja os exemplos:

- a. *O caminhão bateu na árvore.*
Tinha perdido o freio. (boa aceitação)
- b. *Bruxas são seres fantásticos.*
Elas voam em vassoiras de palha. (má aceitação)

Para aumentar a confiabilidade dos dados, o primeiro procedimento estatístico foi formar duas listas que alternavam entre si as sentenças alvo que apareceriam em cada uma das duas condições. Ou seja, as frases

que apareceram com o clítico na lista 1 ganharam uma versão com o pronome reto em função acusativa na lista 2, da mesma forma que as frases com o clítico na lista 2 ocorrem com o pronome reto em função acusativa na lista 1.

Os itens experimentais foram randomizados em cada lista, e as listas enviadas aos participantes.

3.2.3. Procedimentos

Os participantes receberam por e-mail um link que os direcionava à tarefa, e as instruções para sua execução estava no texto introdutório do próprio teste de julgamento, na plataforma Google Drive. Os sujeitos foram orientados a julgar a segunda sentença de cada par experimental o mais rapidamente possível, emitindo uma nota que correspondesse à sua opinião quanto à naturalidade dessa sentença.

3.2.4. Análise dos resultados

A escala Likert oferece resultados mensurados em escala intervalar. Por essa razão, os dados foram tratados estatisticamente pelo teste *t* de Student. Comparou-se a média da nota atribuída pelos participantes dos dois grupos, de ensino superior completo e de pós-graduação completa, para as frases alvo em cada uma das condições: clítico e pronome reto em função acusativa.

4. Resultados

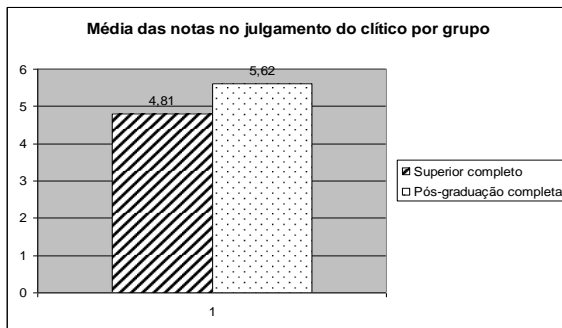


Fig. 1 – Gráfico demonstrativo da média das notas no julgamento do clítico por grupo

A figura 1 mostra as médias das notas atribuídas pelos sujeitos com nível superior completo e com pós-graduação completa para as sentenças que continham o clítico.

Submeteu-se a comparação das médias ao teste-T de Student para averiguação da significância, e o resultado mostrou que a diferença não é significativa ($t = 1.3597$, $df = 28$, $p = 0,1848$, i.e., $p > 0,05$).

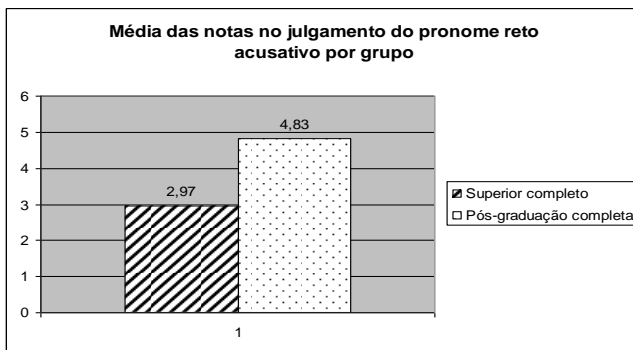


Figura 2 – Gráfico demonstrativo da média das notas no julgamento do pronome reto acusativo por grupo.

Na figura 2, estão as médias das notas atribuídas pelos sujeitos com nível superior completo e com pós-graduação completa para as frases que continham o pronome reto em função acusativa.

O teste-T de Student mostrou diferença estatisticamente significativa na comparação dessas médias ($t = 2,9956$, $df = 28$, $p = 0,0057$, i.e., $p < 0,05$).

5. Discussão

Como se pôde observar nos resultados, o clítico recebeu nota alta, em torno de cinco pontos, por ambos os grupos: superior completo (média 4,81) e pós-graduação completa (média 5,62). Essa diferença, contudo, não foi significativa. O julgamento do clítico como altamente aceitável pode ter sido influenciado pelo fato de que essa estrutura é difundida como tal no ensino formal, o que talvez justifique o julgamento semelhante dado à estrutura também pelos participantes com ensino médio completo (média 4,39).

O pronome reto em função acusativa, por outro lado, mostrou re-

sultados surpreendentes no teste de julgamento de aceitabilidade. Essa estrutura se revelou mais bem aceita pelo grupo com pós-graduação completa (média 4,83) que pelos participantes com nível superior completo (média 2,97). Essa diferença, estatisticamente significativa, indica que a aceitação de estruturas rechaçadas pela gramática normativa não é inversamente proporcional ao nível de escolaridade. Inclusive, a nota atribuída pelos pós-graduados é semelhante àquela dos participantes com ensino médio completo (média 5,30).

Os achados mostram que, embora o clítico não seja rejeitado pelos participantes, a estrutura que corresponde ao português brasileiro popular, ou seja, o pronome reto em função acusativa, não demonstra estar sendo ameaçada por ele. A percepção dos participantes frente a essa anáfora acusativa, assim, contrariou a posição de Guy e Zilles (2008), segundo a qual existe uma pressão normativa sobre o português brasileiro popular em decorrência da escolarização, corroborando, então, as observações de Moreno Garcia e Fernández (2007), Coelho (2001), Oliveira (2010) e Cyrino (1996) sobre o uso difundido e preferido desse tipo de estrutura no português brasileiro. Dessa forma, pode-se considerar que, para essa variável, o português brasileiro popular mostra-se estável, e não em risco de extinção.

6. Conclusões

Os resultados dessa pesquisa apontam para a vertente que afirma que estruturas do português brasileiro popular, tal como o pronome reto em função acusativa, têm ampla difusão entre os falantes, apresentando-se em variação estável. Contudo, como se sabe em estatística, fatores como o aumento da amostra e a replicabilidade do estudo são cruciais para a confiabilidade dos dados. Assim, realizar um estudo com maior número de sujeitos com menor escolaridade para as comparações seria recomendável.

Como contribuição a se destacar, esta pesquisa trouxe a perspectiva psicolinguística para tratar de um tema variacionista controverso na literatura. O português brasileiro, cuja versão falada apresenta variantes tão diferentes das prescrições da norma culta, é, por essa razão, muito peculiar, sendo o caso acusativo um exemplo bastante representativo. Investigações extensivas são, portanto, necessárias, e a união dos saberes de distintas áreas do conhecimento pode ser bastante profícua, dada a complexidade do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, F. S. A língua portuguesa no Brasil. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, n. 4, 2001. (Série V) Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ4_01.htm>. Acesso em: 18-02-2014.

CYRINO, S. M. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1996, cap. V, p. 163-184.

ETHNOLOGUE: languages of the world. Disponível em:

<<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 25-02-2014.

FRANÇA. UNESCO. *Language Vitality and Endangerment*. Paris, 2003. p. 1-25.

GUY, G. R., ZILLES, A. M. S. Endangered language varieties: vernacular speech and linguistic standardization in Brazilian Portuguese. In: KING, K. A.; SCHILLING-ESTES, FOGLE, L.; LOU, J. J.; SOUKUP, B. (Eds.). *Sustaining linguistic diversity: endangered and minority languages and language varieties*. Washington: Georgetown University Press, 2008, cap. 4, p. 53-66.

KELLER, F. Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology. 1998. Disponível em:

<<http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi>>. Acesso em: 20-06-2013.

LABOV, W. Unendangered dialects, endangered people. In: KING, K. A.; SCHILLING-ESTES, FOGLE, L.; LOU, J. J.; SOUKUP, B. (Eds.). *Sustaining linguistic diversity: endangered and minority languages and language varieties*. Washington: Georgetown University Press, 2008, cap. 15, p. 219-238.

MELO, F. J. D. *Os ciganos Calon de Mambaí: a sobrevivência de sua língua*. Brasília: Thesaurus, 2005.

MORENO GARCIA, C.; FERNÁNDEZ, I. G. M. E. Usos y significados de los pronombres átonos: objeto directo e indirecto. In: _____. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, 2007, un. 4, p. 47-55.

OLIVEIRA, S. M. A ordem dos clíticos no português brasileiro do século XIX. *Eletras*, v. 20, n. 20, p. 25-36, jul. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Artigo_20.3_A_ordem_do_s_cliticos_SOLANGE_MENDES_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 18-02-2014.

PENNA, H. M. M. M. *O emprego do pronome tônico de terceira pessoa em função acusativa no português: mudança ou retenção?* 1998. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. *Falares crioulos: línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987.

O TRABALHO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR EM TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Campos Cardozo (UFRRJ)

flaviac.cardozo@hotmail.com

Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

Thatiana do Santos Nascimento Imenes (UFRRJ)

thatysn@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação privilegiará divulgar o início de uma pesquisa voltada para o trabalho com leitura em turmas de 6º ano em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, tendo como base a concepção do professor que atue em sala de aula como mediador na construção e formação de sujeitos leitores autônomos. Sendo assim, vamos mostrar a importância da leitura tutorial nesta etapa do ensino fundamental como estratégia de mediação na construção de práticas pedagógicas que busquem uma melhor compreensão textual analisando as dimensões sintática, semântica e pragmática do texto trabalhado. Desta maneira, a leitura deve ser vista como um processo em que nele participam professor e alunos envolvidos nos eventos de letramentos construídos a partir da compreensão leitora.

Palavras-chave:

Letramento. Ensino. Autonomia do aluno. Professor mediador. Compreensão leitora.

1. Introdução

O presente trabalho surge a partir de uma pesquisa em andamento sobre o desenvolvimento da leitura em turmas do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro orientada pela professora Doutora Marli Hermenegilda Pereira. Tomamos por base a definição de professor como agente letrador defendida por Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado e Salette Flôres Castanheira que, segundo as autoras “todo professor é por definição um agente de letramento” (2013). Acreditamos que, como definem as autoras acima, o professor precisa adquirir a consciência do seu importante papel de mediador na sala de aula. Assim, todo professor deve ser um agente no processo da construção da leitura produtiva mediando o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos.

Apesar de reconhecer a difícil tarefa de conseguir dar conta da complexidade do significado de letramento em uma única definição, Soares (2009) conceitua como “resultado da ação de ensinar e aprender as

práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39)”.

Desta maneira, letramento se relaciona à função social da leitura e da escrita. Então, torna-se letrado a pessoa que amplia as habilidades não somente de ler e de escrever, como também, de utilizar leitura e escrita como prática na sociedade. Assim, letramento é algo que vai além da alfabetização e as escolas, como uma das principais responsáveis em desenvolver os níveis de letramento dos indivíduos, devem criar estratégias pedagógicas que vão além da alfabetização dos alunos, ou seja, ensiná-los muito mais que decodificar as palavras, e sim inseri-los nos diferentes processos de leitura produtiva, para que possam ampliar cada vez mais, a cada etapa dos anos escolares, seus níveis de letramento.

Como justificativa a essa proposta, vamos destacar neste trabalho uma das propostas dos PCN com relação à leitura, a importância da conscientização de uma pedagogia nas escolas voltada para essa modalidade e o uso da estratégia da leitura tutorial em turmas do 6º ano.

2. Os PCN e a pedagogia da leitura

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a leitura é destacada como um importante processo em que o leitor vai atuando diretamente na construção do conhecimento do texto. Para os PCN a leitura:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41)

Desta maneira, para os PCN “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1998, p. 40). Assim, o trabalho com a leitura deve ser dirigido como um processo coletivo e não individual, no qual leitor (aluno), autor e professor (mediador) atuam conjuntamente na construção da compreensão leitora.

Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) o trabalho na escola deve estar pautado numa pedagogia da leitura em que todos os professores, não só da disciplina de língua portuguesa, mas de todas as outras, desenvolvam sua aulas a partir da leitura como um processo onde todos participem da construção do conhecimento.

Em muitas escolas brasileiras temos uma educação voltada unicamente para a transmissão de conteúdos e regras, não levando os alunos a refletirem sobre o que estão aprendendo ou relacionando com suas próprias vivências e práticas na sociedade. A pedagogia da leitura surge em contraponto a tudo isso, numa perspectiva de reflexão, compreensão e análise sobre o que se está apreendendo. A leitura deve partir de um evento de letramento construído na sala de aula, fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e inserindo-os no contexto da leitura a partir das inferências que serão alcançadas numa reflexão coletiva sobre o texto analisado.

3. O trabalho com o 6º ano e a estratégia da leitura tutorial

O ensino no sexto ano do ensino fundamental deve ser baseado em estratégias que busquem a participação coletiva da turma. Esta etapa do ensino é marcada, em muitas escolas públicas brasileiras, por apresentar no início do ano letivo alunos que conseguem em muitos casos decifrar os códigos linguísticos realizando a leitura dos textos sem necessariamente compreender o que de fato estão lendo. Muitos alunos chegam a esta fase com baixos níveis de letramento em relação ao que seria esperado como habilidade para essa fase.

Neste sentido, para desenvolver a autonomia do educando e aprimorar sua compreensão leitora, é fundamental que o professor utilize estratégias que valorizem a linguagem e a interação na sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2003) destaca o conceito de medição que deriva da psicologia de Vygotsky (1998) no que se refere à zona de desenvolvimento real e proximal na qual o indivíduo adquire um nível superior de desenvolvimento cognitivo.

No que se refere ao desenvolvimento da leitura, a autora e suas companheiras destacam o conceito metafórico de andaime “que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p. 26). Portanto, destacamos a estratégia da leitura tutorial explanada por essas autoras como uma forma de mediação do professor como agente letrador. Segundo elas, nessa leitura o professor seria mediador intervindo adequadamente para desenvolver a capacidade de leitura dos alunos, explorando ao máximo o texto nas suas dimensões sintático, semântico e pragmático.

Assim, o professor mediador deve estar atento para no momento certo da leitura tutorial poder fornecer a explicação necessária que dará subsídio para o aluno alcançar outro conhecimento.

4. Considerações finais

Esse trabalho procurou destacar a importância do trabalho com a leitura tutorial em turmas do 6º ano, principalmente em muitas realidades que encontramos nas escolas públicas. O aluno nesta fase precisa participar, interagindo diretamente com o texto, com o professor e com o contexto dentro e fora da sala de aula.

Desta maneira, para desenvolver o processo da compreensão leitora e da autonomia é fundamental a participação dialógica e crítica perante aos eventos de letamentos construídos na sala de aula. Assim, é preciso construir uma pedagogia da leitura em que todos os professores façam parte desse processo de construção crítica do conhecimento a partir de uma leitura mediada, levando em consideração as inferências, os contextos envolvidos e o aumento cada vez mais do nível de letamento dos educandos.

Por conseguinte, a compreensão leitora deve ser um dos principais objetivos em sala de aula, pois o professor como agente letrador consegue, a partir dela, levar seus alunos a alcançarem os mais diversos tipos de conhecimentos que passam por questões não só de conteúdos disciplinares, mas por dimensões além do texto, ou seja, de uma compreensão literal para uma compreensão inferencial – sendo assim capazes de ler e apreender diversos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. *Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* 19. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antonio. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artimed, 1998.

O USO DAS REDES SOCIAIS NA SALA DE AULA

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/NAVE e UNICARIOCA)
osbarcellos@ig.com.br

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

(MORAN, 2000, p. 4).

RESUMO

A partir da apresentação da metodologia adotada nas aulas de língua portuguesa do 3º ano do Colégio Estadual José Leite Lopes / NAVE e de graduandos da UNICARIOCA, pretende-se propor uma reflexão sobre o ensino da língua materna em uma instituição tecnológica. Serão apresentadas algumas sugestões de atividades desenvolvidas com o uso do *blog* e do *Facebook*. A concepção teórico-metodológica adotada é a interdimensional (COSTA, 2008) e a sociointeracionista (GERALDI, 198; MARCONDES, 200; NEVES, 2003), uma vez que o educando é caracterizado como um sujeito ativo, o texto é o próprio lugar da interação e o conhecimento é construído na relação educador-educando-texto. Para isso, o embasamento teórico será os PCN (2002), matriz de referência de LP (2004) e a teoria de Vygotsky (1994).

Palavras-chave: Língua portuguesa. Metodologia. *Blog*. *Facebook*.

1. As redes sociais e o ensino de língua portuguesa

Quem são os jovens do mundo contemporâneo? O que almejam? O que pensam das redes sociais? Qual o limite da interação entre educador e educando? O educador deve ou não criar um perfil profissional para se comunicar com os educandos? Esses dentre outros questionamentos o educador deve refletir a fim de remodelar sua prática pedagógica. Não adianta inserir a tecnologia na sala de aula e, especificamente, as redes sociais se não houver uma efetiva mudança na sua prática pedagógica.

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem. (MASETTO, 2000, p. 144).

Pretende-se propor o uso do *blog*, do *Facebook* como extensão da sala de aula. Ou seja, novos ambientes virtuais responsáveis não só pela interação como também para o desenvolvimento das diversas habilidades a serem trabalhadas. Objetiva-se construir o conhecimento a ser trabalhado de forma criativa, prazerosa, efetiva e eficaz. Assim, as redes sociais podem funcionar como agente facilitador na aprendizagem devido ao desestímulo dos educandos por leitura e pela produção de textos.

2. Práticas pedagógicas na aula de língua portuguesa

O mais importante é fazer com que os professores se lembrem de que não existe tecnologia impermeável, mas comportamentos adequados nas redes.

(Betina von Staa).

A metodologia adotada desde 2008 no CEJLL/NAVE e 2010 na UNICARIOCA parte de uma constatação: os educandos passam 24 horas imersos nas diversas redes sociais e não se mantêm atualizados. Devido a isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir da reflexão acerca do uso da tecnologia em sala de aula e do papel do educador de português na atual conjuntura de interação midiática nos ambientes extra e intraescolares.

A partir das leituras e análise do comportamento dos educandos, inferiu-se que "Quando o professor sabe quais são os interesses dos jovens para os quais dá aulas, ele prepara aulas mais focadas e interessantes, que facilitam a aprendizagem" (Betina von Staa). Dessa forma, as redes sociais também podem ser espaços para compartilhar com os educandos materiais multimídia, notícias de jornais e revistas, vídeos, músicas, PPT dos conteúdos trabalhados em aula, PDF de obras literárias como a lida este primeiro bimestre (*Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto), agenda das atividades a serem realizadas, conteúdo das avaliações etc. Cabe ressaltar que, além desses ambientes virtuais, o material também é disponibilizado no MODLLE da escola (<http://nave-rio.vacavitoria.com/>).

No primeiro bimestre, foram desenvolvidas algumas atividades integradas com as disciplinas de literatura e de filosofia a partir da obra literária mencionada e do gênero textual manifesto. Quanto a este, no *Facebook* e no *blog*, propomos a elaboração de micromanifesto com os

140 caracteres do *Twitter*. Por exemplo:

M.G.

“Se manifestar não é só quebrando e gritando. Não se está lutando pelo país? Então por que o destrói? A verdadeira mudança começa em você.”

L.G

“Chega dessa *maquiagem* que o governo faz para se mostrar para os outros países! Se vamos melhorar que seja de verdade, precisamos de uma melhoria para todos e não para os turistas”.

G.F

“Queremos ter a liberdade de assistir às oficinas opcionais ou ir embora! Estamos quase na universidade e ainda somos tratados como crianças!”

Foi disponibilizado o PDF dos manifestos Comunista, Pau-Brasil e Antropofágico; além de um PPT (*PowerPoint*) sobre a estrutura e características deste gênero. No que se refere àquele, PDF da obra literária, link do vídeo e arquivo sobre aspectos verbais para analisar fragmentos do texto lido. Cabe mencionar também que postagens do *Facebook* são utilizadas para explorar os diversos conteúdos morfossintáticos e semânticos. Vejamos alguns:

- A) D Função das aspas? O uso do imperativo está devidamente empregado? Há paralelismo entre a pessoa <você> e o uso do verbo <leva>?



- B) A ortografia <por quê> está adequada pela norma culta? E a conjugação do verbo <manter>?

PROFESSORES		GARIS
NÍVEL SUPERIOR	X	NÍVEL MÉDIO
FUNCIONÁRIO PÚBLICO CONCURSADO		FUNCIONÁRIO PÚBLICO CONCURSADO
FUNÇÃO: TRANSMITIR CONHECIMENTO, EDUCAR, FORMAR FUTUROS CIDADÃOS		COLETAR LIXO DAS RUAS
INVESTIMENTO NA PROFISSÃO: FACULDADE, ESPECIALIZAÇÃO		---
INSATISFAÇÃO COM O SALÁRIO		INSATISFAÇÃO COM O SALÁRIO
GREVE E REINVIDICAÇÃO		GREVE E REINVIDICAÇÃO
REAJUSTE SALARIAL DE 8%		REAJUSTE SALARIAL DE 36%

CONCLUSÃO:
OS GARIS SÃO MAIS VALORIZADOS POR QUÊ O LIXO "ATRAPALHA" OS GOVERNANTES, ENQUANTO A "FALTA DA EDUCAÇÃO" OS MANTÉM NO PODER!!!

- C) O emprego do subjuntivo:

Lingua Portuguesa - Facebook

ATENÇÃO!

Quando eu ver você na rua... ()

Quando eu vir você na rua... (x)

certo

O verbo "ver" no futuro do subjuntivo é "vir".

Se ela me vir... Quando ele me vir... Se vocês me virem...

Com o uso das postagens do *Facebook* e no *Blog* das propostas de atividades neste ambiente virtual, infere-se que a construção do conhecimento é uma prática pedagógica dinâmica e motivadora. Vale destacar que as possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a interação entre educador e educando, a fim de superar os desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do

ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivem. (KENSKI, 2004, p. 74).

3. Considerações finais

Como o educando do mundo contemporâneo imersa na “sociedade da informação” (CASTELLS, 2000) é integrante da “geração net ou geração digital” (TAPSCOTT, 2010), o grande desafio da educação é a demanda por atividades, conteúdos e avaliações os quais contemplem suas “inteligências múltiplas” (GARDNER, 2000). Atualmente, exige-se que o educador reformule sua prática pedagógica a fim de desenvolver as diversas competências e habilidades e o pensamento crítico dos educandos.

As redes sociais caracterizam um novo recurso no processo de construção do conhecimento. A partir deste contexto, pretende-se testar diversas possibilidades de ações pedagógicas e analisar os impactos do no processo de ensino aprendizagem. Segundo resultados obtidos pela pesquisa sobre o uso das redes virtuais (HARASIM, 2005; BRENNAND, 2006; GALLO, 2006; BOHN, 2010), estes ambientes proporcionam mais dinamicidade, estimulam a aprendizagem colaborativa e atraem e estimulam os jovens da geração digital.

Tendo em vista as experiências vivenciadas com os alunos do CEJLL e da UNICARIOCA, pode-se dizer que o educador não deve temer o uso de novos ambientes virtuais. Navegue num mar de infinitas possibilidades. Muitos já entraram nesta onda. Não tenha medo!

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.

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>>.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado, Pérciles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BOHN, Vanessa. *As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web*. Disponível em:

<<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp>>.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

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.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceitualização 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>>.

DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Trad.: Edmond Jorge. Disponível em:

<<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/304/227>>.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: intro-*

dução. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.

GALLO, Patrícia. Orkut como ferramenta de aprendizagem. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (Org.). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal, 2006.

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.

HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: SENAC-SP, 2005.

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: Papyrus, 2007.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. Trad.: Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

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>>.

MACHADO, Alexandre. *Competências interprofissionais: modalidade presencial e a distância da educação profissional*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

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. (Orgs.). *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.

MATTOS E SILVA, Rosa V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 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.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

PCNs – 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.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTEL, Fernando. *Blogs como ferramenta pedagógica*. Disponível em: <<http://fernandinhosep.spaces.live.com>>.

_____. *Material sobre blog e educação*. Disponível em: <www.csmadalenasofia.com.br>.

PORTAL *Dia a Dia Educação*. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SANCHO, J. M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: _____. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

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

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 atuali-*

dade. São Paulo: Érica, 1998.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

**O USO DE MARCADORES DE DISCURSO
EM TEXTOS DE APRENDIZES DE INGLÊS COMO LE:
UM ESTUDO BASEADO EM *CORPUS***

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)
gutolino@oi.com.br

RESUMO

Ao estudarem uma língua estrangeira, muitos aprendizes são ensinados a fazer uso de marcadores de discurso em suas composições escritas. No entanto, durante a prática docente tem-se visto que nem sempre as redações contêm tais expressões de organização de texto tornando sua leitura muitas vezes com ideias truncadas. Para tal investigação foi compilado um *corpus* de redações de alunos considerados avançados contendo quase 400 textos e cerca de 100.000 palavras coletadas em seis filiais de um curso de inglês da cidade do Rio de Janeiro. Os aprendizes tiveram cerca de sete anos de estudos na instituição, são adolescentes terminando o ensino médio e/ou ingressando na carreira universitária. O estudo faz uso de preceitos da linguística de *corpus* através do auxílio de programas de computador para compilar e extrair grandes quantidades de dados. Também faz uso das categorias de Hyland (2008) sobre a classificação de blocos de palavras para se entender como os aprendizes organizam suas ideias. O resultado do presente estudo demonstrou que mesmo tendo havido grande ênfase no ensino de marcadores discursivos voltados para a organização do texto os aprendizes não fizeram tanto uso dos mesmos. Foram encontrados mais blocos de palavras voltados para o tópico e para interação autor-leitor. Tal achado pode sugerir que a ênfase dada no ensino dos blocos pesquisados não necessariamente resultou em aprendizagem.

Palavras-chave: Linguística de *corpus*. Marcadores discursivos.
Escrita em inglês. Linguística aplicada

1. Introdução

Muitos estudos têm demonstrado a necessidade de se ensinar blocos léxico-gramaticais e conseqüentemente blocos que tenham a função de organizar ideias na produção escrita em língua estrangeira. Outras pesquisas têm ressaltado a importância de analisarmos esses blocos como forma de avaliarmos idiomaticidade e, por conseguinte, o nível de proficiência em um idioma (HYLAND, 2008; LEWIS, 2009). Entretanto, estudos dessa natureza envolvendo populações de aprendizes brasileiros de língua inglesa ainda são escassos. Este estudo vem, portanto, acrescentar aos estudos existentes, não só por ter como sujeitos de pesquisa aprendizes adolescentes de inglês, mas também por ter um grupo com características bem homogêneas, isto é, todos os aprendizes estudavam em um

mesmo nível de uma mesma instituição particular de ensino de língua inglesa, de uma única cidade (Rio de Janeiro), e todos começaram a aprender a língua inglesa ainda crianças. Além disso, o presente artigo não apenas se deteve à análise de quaisquer blocos léxico-gramaticais utilizados por aprendizes de inglês como língua estrangeira, mas tem como foco a descrição do uso de blocos léxico-gramaticais voltados para a organização textual, os chamados marcadores discursivos.

2. Justificativa do estudo

Um estudo sobre o uso de marcadores discursivos seria demasiado extenso para esta pesquisa e segundo Hyland (2008) os blocos léxico-gramaticais poderiam ser classificados de acordo com a quantidade de palavras que os mesmos se anelam. Sendo assim, se um bloco de palavras é formado de dois elementos o autor sugere a nomenclatura bigrama, se for com três elementos trigramas, seguindo assim uma ordem crescente onde seriam classificados como quadrigramas, pentagramas etc.

No entanto, o autor ressalta que os trigramas tem seu sentido um tanto quanto opacos ao serem analisados trazendo pouco sentido senão dentro de um contexto de análise maior da frase. Por outro lado, os pentagramas, seriam bastante escassos de serem encontrados em um *corpus*. Logo, aliando significado e frequência, a escolha por quadrigramas parece ser um recorte considerável para esse estudo de análise de marcadores discursivos. Em outras palavras, esse estudo se limita a analisar o uso de marcadores discursivos formados por quatro palavras, ou seja, os quadrigramas.

A pergunta que norteia esta pesquisa foi baseada em um estudo de Hyland (2008), onde o autor classifica blocos léxico-gramaticais de quatro palavras de acordo com três tipos diferentes de uso (conforme serão definidos na seção de fundamentação teórica). Sendo assim, o presente estudo visa analisar se ao fazermos uso do sistema para categorização de blocos léxico-gramaticais desenvolvido por Hyland como poderíamos identificar que tipos de quadrigramas são mais usados pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira?

3. Metodologia de pesquisa

Este trabalho faz uso de ferramentas digitais para compilar, formatar, classificar e auxiliar a análise de dados oriundos de um grande

número de textos escritos por aprendizes de inglês como língua estrangeira. Dentro da linguística aplicada, a disciplina que se ocupa de compilação e tratamento de dados digitalizados é a linguística de *corpus*. Pode-se vir a questionar se a linguística de *corpus*, é uma área da linguística ou apenas um conjunto de métodos em si. A linguística de *corpus* trabalha com dados empíricos, oriundos da linguagem em uso e com esses dados é possível fazer deduções sobre a língua.

Alguns linguístas consideram a linguística de *corpus* uma metodologia e outros a veem como teoria. Em um dos primeiros volumes dedicados à linguística de *corpus*, McEnery e Wilson (1996, p. 2) perguntam e respondem textualmente “A linguística de *corpus* é um ramo da linguística? A resposta a essa pergunta é tanto *sim* como *não*”. Os autores alegam que a linguística de *corpus* não tem o mesmo estatuto da semântica, sintaxe ou sociolinguística visto que essas disciplinas têm um objeto de investigação definido. Ao mesmo tempo, alegam que o termo *corpus* pode ser atrelado a cada uma das áreas da linguística, gerando portanto a “semântica de *corpus*”, a “sintaxe de *corpus*”, por exemplo, em oposto à semântica ou sintaxe não baseadas em *corpora*. López (2009) afirma que se um dos princípios da pesquisa linguística é a observação e descrição de fenômenos, então, a linguística de *corpus* é mais do que uma metodologia, pois permite ao analista extrair dados, quantificá-los, observá-los e interpretá-los. Dessa forma, a natureza da pesquisa baseada em *corpus* não pode ser classificada nem como quantitativa e nem como qualitativa, pois já nasce híbrida em sua natureza. Sendo assim, López argumenta que a partir da extração de dados de grandes quantidades de textos através do auxílio de ferramentas de computador a pesquisa com base em preceitos da linguística de *corpus* permite não apenas a extração desses dados, mas também dá ao linguista evidências irrefutáveis que podem ser analisadas com base no *corpus*. A linguística de *corpus* permite que o pesquisador trabalhe com grandes quantidades de dados, sendo estudados tanto em termos de frequência quanto abrangência. Como resultado, o que deveria levar meses de trabalho através da análise manual, passa a levar segundos através do auxílio de programas de computador.

4. Fundamentação teórica

Em um estudo de 2008, no qual analisou textos acadêmicos, Hyland fez uma proposta enxuta para lidar com a categorização de quadrigramas: sugeriu que os blocos léxico-gramaticais extraídos de seu

corpus fossem divididos de acordo com as três macrofunções que porventura poderiam estar desempenhando no discurso. Haveria então: blocos orientados para o tópico, para o texto e os orientados para o leitor.

Em primeiro lugar temos os quadrigramas orientados para o tópico. Estes ajudariam os escritores a estruturar suas atividades e experiências do mundo real. Esses quadrigramas poderiam ser ainda subdivididos em categorias como lugar, procedimento, quantificação, descrição e tópico propriamente dito, conforme listados no **Quadro 1** abaixo.

	Propósito	Exemplos
Localização	Indicam tempo e lugar	at the beginning of, at the same time, in the present study
Procedimento	Sinalizam o procedimento ou papel de algo/alguém	the use of the, the role of the, the purpose of the, the operation of the
Quantificação	Relacionados à mensuração e valores	the magnitude of the, a wide range of, one of the most
Descrição	Possuem caráter descritivo	the structure of the, the size of the, the surface of the
Tópico	Voltados intrinsecamente para o tópico/ local	In the Hong Kong, the currency board system

Quadro 1: Quadrigramas orientados para o tópico

Em segundo lugar Hyland verificou a presença de uma categoria de blocos voltados para o texto. Esses estariam relacionados à organização textual e evidenciariam como seu significado pode atrelar valor às ideias e argumentos escritos relacionando, adicionando ou contrastando fatos, conforme pode ser visto no **Quadro 2** a seguir. Esses quadrigramas são o ponto nodal desta análise pois tratam-se dos marcadores discursivos que espera-se que os aprendizes façam uso em seus textos, pois assim foram ensinados a fazê-lo nas aulas de composição escrita na instituição de ensino analisada.

	Propósito	Exemplos
Marcador de transição	Estabelecem relações de adição ou contraste entre elementos e/ou ideias	On the other hand, in addition to the, in contrast to the
Marcador de resultados	Marcam relações de inferências ou causa entre elementos	As a result of it, it was found that, these results suggest that
Marcador estrutural	Marcadores reflexivos do texto que organizam pedaços do discurso ou direcionam o leitor a algum lugar no texto	In the present study, in the next section, as shown in figure
Marcador de suporte	Situam os argumentos especificando condições limitantes	In the case of, with respect to the, on the basis of, in the presence of, with the exception of

Quadro 2: Quadrigramas orientados para o texto.

A terceira e última categoria descreve os quadrigramas orientados para o leitor, cujo objetivo é estabelecer diálogo, uma espécie de direcionamento mais específico ao leitor do texto. Os quadrigramas orientados para o leitor estão subdivididos em dois tipos: os marcadores de postura e os de engajamento, conforme Quadro 5 a seguir.

	Propósito	Exemplos
Marcador de postura	Retratam a atitude a avaliação do autor	Are likely to be, may be due to, it is possible that
Marcador de engajamento	Dirige-se diretamente ao leitor	It should be noted that, as can be seen

Quadro 3: Quadrigramas voltados para o leitor.

Hyland (2008, p. 20) sugeriu com seu estudo que uma análise detalhada de n-gramas pode oferecer *insights* a uma dimensão crucial da análise de gênero muitas vezes ignorada. Com isso, tal análise pode vir a proporcionar um melhor entendimento das várias formas com que escritores fazem uso de recursos linguísticos em inglês em diferentes contextos acadêmicos.

5. O corpus de análise

O *corpus* deste estudo consiste de 394 redações coletadas entre os anos de 2009 e 2012 em seis filiais do Rio de Janeiro de um dos maiores cursos livres de inglês do Brasil abrangendo as filiais da Zona Norte, Zona Oeste e Grande Rio. Cada aprendiz escreveu um dos três tipos de textos trabalhados em sala ao longo do semestre durante uma avaliação escrita de final de período: história pessoal, resenha de filme e artigo.

O *corpus* compilado para este estudo é um *corpus* sincrônico, pois faz um recorte da língua dos aprendizes em um momento “X”. O tamanho do *corpus* contabiliza 91.333 *tokens*. Sendo assim, o *corpus* poderia ser classificado como de tamanho pequeno-médio, conforme afirma Berber-Sardinha (2004, p. 26), que estabelece essa categorização para *corpora* que têm entre 80 e 250 mil palavras. Também é importante mencionar que cada redação contém aproximadamente 250 palavras.

6. Análise dos dados

Na tentativa de entender os quadrigramas mais usados no *corpus* e a função desempenhada pelos mesmos, recorreremos às categorizações maiores de Hyland (tópico, texto e leitor). Os quadrigramas mais fre-

quentes encontrados, com 73% dos casos, foram aqueles voltados para o tópico, conforme pode ser visto na **Tabela 1** abaixo.

Núm ⁶⁶	Quadrigrama	Frequência
1	Tells the story of	38
2	The end of the	24
3	In the middle of	23
4	The story of a	22
5	One of the most	18
6	The most popular sport	17
7	The special effects are	17
8	One of the best	16
9	It tells the story	15
11	An unforgettable afternoon it	14
12	At the same time	14
14	Is a film that	13
15	Is one of the	13
16	The middle of the	13
17	To go to the	13
19	Have a lot of	12
20	I was going to	12
21	Unforgettable afternoon it was	12
23	In Rio de Janeiro	11
24	Life when I was	11
25	Most popular sport in	11
26	My life when I	11
28	A lot of things	10
30	Falls in love with	10
33	The film is set	10
34	The name of the	10
35	The plot is about	10
36	Film tells the story	9
37	For the first time	9
39	Plot is about a	9
40	The film tells the	9
42	With a lot of	9
43	Film is set in	8
45	Is a very good	8
46	Of the film is	8
48	Tells the story about	8
49	When I was a	8
50	Years ago I was	8
51	Are a lot of	7

⁶⁶ O número em questão refere-se à ordem numérica de extração dos quadrigramas pelo programa de computador e depois reagrupados manualmente por mim de acordo com a classificação proposta por Hyland em três diferentes tabelas.

52	Had a lot of	7
53	I was a child	7
56	It is a very	7
57	Sport in my country	7
59	The ball with the	7
60	The movie tells the	7
61	The resto f the	7
63	To go to a	7
64	Was a child I	7
65	Win the Oscar but	7
66	A lot of fun	6
67	A lot of people	6
68	A walk to remember	6
69	And in the end	6
70	And one of them	6
71	And tells the story	6
72	As the story unfolds	6
74	Beginning to the end	6
75	Changed my life because	6
76	Didn't win an Oscar	6
77	End of the film	6
78	Event changed my life	6
79	Fall in love with	6
81	Harry Potter and the	6
85	I was in the	6
86	I went to the	6
87	In front of the	6
91	Movie tells the story	6
92	Name of the film	6
93	Of the most famous	6
96	Story of a man	6
97	The beginning to the	6
98	The main character is	6
99	The Oscar but should	6
101	There are a lot	6
103	Went to the beach	6
104	A child I used	5
105	A story about a	5
106	Afternoon it was a	5
107	Afternoon when I was	5
108	An unforgettable afternoon I	5
109	An unforgettable afternoon when	5
112	And it is a	5
113	And the most important	5
114	And you have to	5
115	Ball with the hands	5
116	Based on a book	5
117	Because it is a	5

118	Changed my life was	5
119	Child I used to	5
120	Decided to go to	5
122	Did not win the	5
123	Film is directed by	5
128	In love with a	5
129	In love with her	5
130	In my country is	5
132	In this day I	5
133	Is a movie that	5
134	is based on a	5
136	It was an unforgettable	5
138	Lot of special effects	5
141	My mother and my	5
142	Not win the Oscar	5
143	Of a group of	5
144	Of a man who	5
145	Of Rio de Janeiro	5
146	Of the movie is	5
147	Out of the blue	5
148	Players in each team	5
149	Plays the role of	5
150	Popular sport in Brazil	5

Tabela 1: Quadrigramas voltados para o tópicos

Em segundo lugar com 23% dos quadrigramas estão os voltados para a interação entre escritor e leitor, conforme demonstrados na **Tabela 2** abaixo:

Núm	Quadrigrama	Frequência
10	Should have won the	15
13	Have won the Oscar	14
18	Changed my life when	12
22	I highly recommend it	11
27	Really changed my life	11
29	Changed my life I	10
31	Have won an Oscar	10
32	Should have won an	10
38	My point of view	9
41	What strikes you most	9
44	I would like to	8
54	I will never forget	7
58	Strikes you most is	7
62	This film should have	7
73	Asked me if I	6
80	Film should have won	6
82	I didn't want to	6
83	I don't know why	6

84	I have ever seen	6
88	Is a must see	6
89	Is the most popular	6
90	Me to go to	6
94	Recommend this film because	6
95	So I decided to	6
110	And I decided to	5
111	And I had to	5
121	Did a great job	5
124	I didn't know what	5
125	I had to do	5
126	I had to go	5
127	I highly recommend this	5
135	It should have won	5
137	It's a must see	5
139	My life because I	5
140	My life I was	5

Tabela 2: Quadrigramas voltados para o leitor

E por último com apenas 4% os quadrigramas organizacionais, conforme podem ser vistos na **Tabela 3** a seguir:

Núm	Quadrigrama	Frequência
47	On the other hand	8
55	In the end of	7
100	The other hand the	6
102	To sum up the	6
131	In the end he	5

Tabela 3: Quadrigramas voltados para a organização do texto

Decidi elaborar um **Gráfico 1** com base nas três categorias de classificação dos quadrigramas proposta por Hyland (2008), que contempla os quadrigramas voltados para o tópico do texto, para a organização textual e a interação.

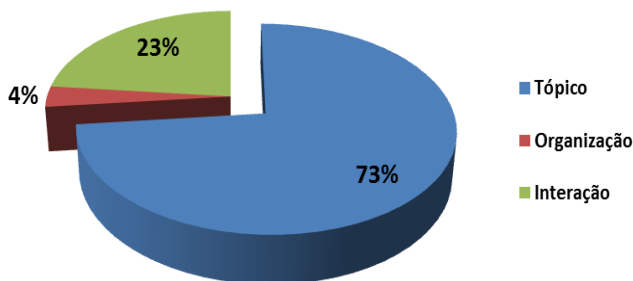


Gráfico 1: Divisão dos quadrigramas de acordo com a classificação de Hyland

As tabelas e gráficos parecem sugerir que os aprendizes estudados

preferiram os quadrigramas voltados para o tópico, ainda que grande parte do percentual a mais desses quadrigramas possa ser explicado porque alguns quadrigramas se superpõem a outros, como por exemplo, *the film tells the, film tells the story, tells the story about*.

7. Conclusão

De acordo com as três categorias propostas por Hyland os quadrigramas usados em sua grande maioria pelos aprendizes são aqueles voltados para o tópico do texto.

A falta de blocos léxico-gramaticais voltados para o texto causa truncamento de ideias e menos suavidade na leitura, o que provavelmente não ocorreria em um texto de falantes nativos, conforme estudo mostrado por Lewis (2009).

Era de se esperar que os aprendizes utilizassem mais quadrigramas voltados para a organização do texto. Por se tratarem de alunos avançados supostamente teriam ciência de que um texto coeso necessita de marcadores de discurso e conectivos. Mas foram encontrados apenas 4% de quadrigramas voltados para a organização. No entanto, os aprendizes utilizaram em maior quantidade os quadrigramas voltados para o tópico (73%). Isso demonstra que os aprendizes ainda não dominam a técnica de se escrever um texto com coerência e coesão, resultando muitas vezes em um texto repetitivo e com ideias truncadas. Parece muitas vezes ao leitor que falta fluência na leitura de muitos exemplares produzidos. Já com o uso de quadrigramas organizacionais o leitor conseguiria fazer uma leitura mais fluida, antecipando informações por vir, conectando ideias e contrastando-as.

O resultado do presente estudo demonstrou que mesmo tendo havido grande ênfase no ensino de marcadores discursivos voltados para a organização do texto os aprendizes não fizeram tanto uso dos mesmos. Foram encontrados mais blocos de palavras voltados para o tópico e para interação autor-leitor. Tal achado pode sugerir que a ênfase dada no ensino dos blocos pesquisados não necessariamente resultou em aprendizagem.

No entanto, deve ser levado em consideração que apenas quadrigramas foram analisados e que futuros estudos envolvendo outros agrupamentos lexicais com quantidades variadas de palavras devem ser feitos assim como estudos envolvendo outros gêneros textuais que não os utili-

zados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBER-SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

HYLAND, Ken. As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation. *ESP.*, vol. 27, p. 4-21, 2008.

LEWIS, Margareta. *The idiom principle in L2 english*. Stockholm: Stockholm University, 2009.

McENERY, Tony; WILSON, Andrew. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

**ORFEU BRASÍLICO (1736) E A RETÓRICA ARISTOTÉLICA:
O MUNDO ANTIGO
NO ATO ACADÊMICO JOSÉ DE ANCHIETA**

Cristina Mascarenhas da Silva (UNESP)

cris_mascarenhas07@hotmail.com

Thissiane Fioreto (UNESP)

thifioreto@yahoo.com.br

RESUMO

A presente comunicação tem por objetivo discutir as manifestações dos preceitos da arte retórica de Aristóteles, no documento *Orfeu Brasílico* (1736), tendo como foco os três primeiros epigramas que abrem as linhas (*Linea Prima*, *Linea Secunda* e *Linea Tertia*) do opúsculo. Tais divisões pertencem a um “Appendix Poetica”, onde se encontram as produções dos alunos inacianos. Esse documento surgiu de um ato acadêmico para homenagear o Pe. José de Anchieta na ocasião de recebimento do título de Venerável. Inicialmente as composições foram fixadas nas paredes e posteriormente limadas pelo Pe. Francisco de Almeida, que também escreveu outras formas poemáticas e publicou em formato de livro em 1737. Este tipo de cerimônia era comum no contexto do Brasil Colônia, praticada dentro dos colégios jesuíticos e preconizada pelo documento norteador das práticas pedagógicas da ordem – o *Ratio Studiorum*. Dentre outras atividades, a *Ratio* ordenava os estudos das retóricas antigas, principalmente da aristotélica. Por isso, analisar o documento à luz da retórica aristotélica é fundamental para a compreensão do texto dentro de suas filiações filosóficas, literárias, históricas, como orientação da crítica histórico-literária. Por meio desse estudo, é possível verificar também que as associações feitas com o mundo greco-latino funcionam para elevar a figura de Anchieta no contexto do século XVIII.

Palavras-chave: *Orfeu Brasílico*. Retórica. Anchieta. *Ratio Studiorum*.

1. Introdução

O documento *Orfeu Brasílico* (1736) surgiu de um torneio literário, no colégio da *Companhia de Jesus*⁶⁷ da Bahia, na ocasião de recebimento do título de Venerável⁶⁸ do Pe. José de Anchieta⁶⁹. Editado e or-

⁶⁷ A *Companhia de Jesus*, conforme Bortoloti (2003), foi fundada pelo Pe. Inácio de Loyola como uma medida contrarreformista. Seu objetivo primordial era levar a fé cristã pelo mundo, sobretudo, para a América recém conquistada pelos europeus. Tem o *Ratio Studiorum* como documento norteador de seu ensino, com vistas a ter uma educação uniforme em todos os colégios, com a ressalva de que nas colônias americanas, teve o acentuado o objetivo de catequização.

⁶⁸ “[...] o título de *Venerável* que é facultado após a conclusão das investigações e análises da vivência do indivíduo. Então este é aclamado pelas “virtudes cristãs de forma heroica, que lhe é atribuída através do Decreto da veracidade das Virtudes”, ou por meio do martírio (quem sofreu torturas ou a

ganizado pelo Pe. Francisco de Almeida, professor de retórica, que escreveu também a oração de abertura, o opúsculo apresenta composições dos alunos inicianos em língua latina como a ode, o idílio e o epigrama, forma escolhida para desta pesquisa.

O texto foi publicado posteriormente em 1737. Mas somente em 1998, o professor da Universidade de Coimbra, Sebastião Tavares Pinho e equipe reeditaram o documento em formato fac-similar a partir de uma edição encontrada na Biblioteca de Ciências de Lisboa, outra fora encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, porém pelo fato de o texto estar gravemente truncado, o trabalho de crítica textual foi realizado a partir do exemplar de Lisboa. Assim, o trabalho dessa pesquisa é continuação do labor filológico já iniciado.

Pensar o documento à luz da *Arte Retórica*, de Aristóteles, corresponde a uma parte do capítulo da dissertação que pensa o documento e suas relações com a *Antiguidade Greco-Latina*. Integram também a sua *Arte Poética*, bem como a *Epístola aos Pisões*, de Horácio; e, a *Retórica a Herênio*, de Cícero; as *Instituições Oratórias*, de Quintiliano.

É uma forma de pensar o documento em seu contexto de produção, uma vez que as agremiações letradas do Brasil Colonial tinham a predileção por emular os antigos. É algo que a própria ordem jesuítica normatiza por meio do documento norteador das práticas pedagógicas – o *Ratio Studiorum*.

O próprio *Ratio* menciona criação de academias entre alunos com mérito destacável e ainda ordena festejos em Festas de Nossa Senhora ou

morte, por sustentar a fé cristã) para esse tipo de situação segue-se conforme a análises das virtudes (fé, esperança e caridade), então é outorgado um "Decreto sobre o Martírio". Estas são as duas formas pelas quais se pode conceder o título de *Venerável*". AQUINO (s/d). Disponível em: <http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2011%20-%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF>. Acesso em: 29-03-2014;

⁶⁹ Nasceu em Tenerife – Espanha e supostamente por conta de perseguições sofridas pelo pai por conta do imperador Carlos V, mudou-se juntamente com sua família para Coimbra onde conhece a Companhia de Jesus. Devido à saúde frágil, recomendou-se a vinda ao Brasil. José de Anchieta aporta na Bahia em 1560. Versado em línguas portuguesa, espanhola, latina e também o tupi-guarani, escreve a *Gramática da Língua Mais Falada na Costa do Brasil*. Resultado de um estudo das línguas indígenas com objetivo de catequização, é um registro linguístico importante sobre os falares dos povos nativos naquele contexto. Além disso, escreveu sermões, cartas, poemas e peças teatrais. Em 1736, a Igreja Católica concede o título de *Venerável*. Confira esses dados, disponíveis em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00381630#page/11/mode/1up>>. Acesso em: 29-03-2014.

Santo Patrono. Segundo Ribeiro (1998), o Ato Acadêmico a José de Anchieta era algo esperado por ter sido mestre daquele colégio e em outras localidades houve homenagens em situações similares, como na canonização de Santo Inácio de Loiola e na recepção em Portugal por D. Filipe II.

2. *Pressupostos da Arte Retórica no documento Orfeu Brasílico (1736)*

O texto da *Arte Retórica* é dividido em três livros e seu pressuposto é de que a retórica por si só não leva a persuasão, mas apresenta os meios que cada gênero especificamente pode alcançar o convencimento do público, em outras palavras:

Mas a retórica parece ser capaz de, por assim dizer, ser concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado. (ARISTÓTELES, 1997, p. 33).

Em resumo, no *Livro Primeiro*, apresentam-se as proposições da Retórica, os gêneros, como alcançar o belo e o disforme, o lugar do elogio e da censura. Já no *Livro Segundo*, debruça-se sobre o gênero judiciário especialmente, lugares comuns a todos os gêneros, amplificação e atenuação. E no *Livro Terceiro*, observa-se uma concentração maior no estilo.

Para melhor estudo, neste artigo, dividir-se-ão os tópicos conforme os livros da *Arte Retórica*, visando à observação de como os preceitos aristotélicos funcionam para o arranjo do opúsculo *Orfeu Brasílico (1736)*, tendo sempre em vista a composição da imagem de Anchieta que é a representação de toda a Companhia de Jesus.

2.1. Livro Primeiro: O louvor a Anchieta como instrumento de poder

Dando sequência ao estudo da retórica, apresentam-se os domínios dos gêneros *o deliberativo*, *o judiciário* e *o demonstrativo*:

Numa deliberação, aconselha-se ou desaconselha-se, quer se delibere sobre uma questão de interesse particular, quer se fale perante o povo acerca de questões de interesse público. *Uma ação judiciária* comporta a acusação e a defesa: necessariamente os que pleiteiam fazem uma destas duas coisas. *O gênero demonstrativo comporta duas partes: o elogio e a censura*. Cada um des-

tes gêneros tem por objetivo uma parte do tempo que lhe é próprio: para o gênero deliberativo, é o futuro, pois que delibera-se sobre o futuro, para aconselhar ou desaconselhar; para o gênero judiciário, é o passado, visto que a acusação ou defesa incide sempre sobre fatos pretéritos; para o gênero demonstrativo, o essencial é o presente das coisas; contudo sucede frequentemente utilizarmos a lembrança do passado ou presumimos o futuro. [Grifos nossos] (*op. cit.*, 2005, p. 39).

É importante destacar que o gênero predominante no opúsculo *Orfeu Brasílico (1736)* é o demonstrativo (ou epidíctico) por pontuar meios de persuasão da *Poesia*, contemplando a parte do elogio que é o louvor a Anchieta. Destaca-se que o elogio e a censura estiveram sempre presentes na poesia de circunstância. Adianta-se que o louvor a Anchieta se dá em grande parte.

Entretanto, não se pode perder de vista o fato de que para louvar Anchieta com maestria, é perceptível a influência de busca nos gêneros deliberativo e judiciário nas composições que envolve a pesquisa e na forma final do livro.

No capítulo IX – *Da virtude e do vício; do belo e do disforme, moralmente; do que constitui o elogio e a censura*, sublinha-se que, por meio da persuasão, tenta-se alcançar o belo ou o disforme, é estabelecido o esquema da retórica e atribui as partes da *virtude* que muito interessa ao embate com o documento, assim:

Sucedará que, ao mesmo tempo que fomos tratando estas questões mostraremos claramente os meios pelos quais nos atribuirão tal ou qual caráter; e isso, como dissemos, é a segunda maneira de gerar a persuasão. Os mesmos meios poderão tornar-nos, a nós e aos outros, dignos de confiança, no que diz respeito à virtude. [...] O belo é que sendo preferível por si, é digno de louvor, ou o que, sendo bom, é agradável pelo fato de ser bom [...] *As partes da virtude são: a justiça, a coragem, a temperança, a prudência, a sabedoria. As maiores virtudes são necessariamente aquelas de que os homens retiram a maior utilidade visto a virtude ser uma faculdade de ser benfazejo.* [Grifos nossos]. (ARISTÓTELES, 2005, p. 60)

Portanto, é necessário atingir o belo por meio da virtude e demonstrar isso por meio de suas partes, assim, evoca-se na trajetória de Anchieta elementos que podem significar *coragem, temperança, prudência, sabedoria*. Considera-se a virtude quase sempre bela, não possível de gerar beleza apenas quando há punições, pois consequentemente há sofrimento.

Consequentemente há uma reflexão da *Arte Retórica* acerca do que é *memorável*, item que reforça a natureza da homenagem do Ato Acadêmico, tendo suas obras ecoado para além de sua vida a culminar

com seu título de Venerável. Os feitos de José de Anchieta são memoráveis para o Brasil Colonial, especialmente para a *Companhia de Jesus* e, no momento da concessão de título, há uma grande expectativa de canoização, o que justifica o epíteto de Taumaturgo, já que segundo Ribeiro (2003) o uso se dava pelo fato de o padre ainda não ser reconhecido como santo. Dessa forma, tem-se no texto da retórica a seguinte explicação:

É belo ainda o que é memorável, quanto mais memoráveis forem as coisas tanto mais belas serão. O que nos acompanha mesmo para além da morte; o que é seguido de honrarias; o que é extraordinário. O que pertence a um só é mais belo, porque é memorável. (op. cit.). [Grifos nossos].

Por mais que o memorável caiba a um só, vê-se que as realizações celebradas na obra são o chamariz de toda a ordem. É um meio de se justificar a *Companhia de Jesus*, e por meio das formas poemáticas tornarem os feitos de Anchieta mais grandiosos ainda, alcançando o *memorável*.

Os atos acadêmicos funcionam como etiqueta da época, como observa Castello (1991):

Colocam-se, em segundo lugar, os atos ou sessões acadêmicas, feitos sempre em homenagem a uma autoridade de projeção no Brasil-Colônia, destacando-se como acontecimento literário e histórico em que predomina o espírito bajulatório. (p. 101).

[...] há as academias, ainda atos ou sessões, em homenagem a santos, em celebrações de acontecimentos religiosos ou em louvor de reis e príncipes, como parte integrante de festejos públicos comemorativos, quando então se dizia, conforme se lê em muitas relações desses festejos, que também se fez uma academia. Em terceiro lugar, notamos que foram frequentes e mesmo obrigatórias, em cumprimento de determinações oficiais, em alguns casos feitas espontaneamente, tanto em Portugal como no Brasil, sobretudo no decorrer do século XVIII e até em princípios do século XIX, as celebrações de festejos públicos comemorativos (às vezes fúnebres, o que restringia o caráter festivo dessas comemorações) [...] *Compreendiam desde as celebrações religiosas, com missa, Te Deum, sermões, procissões, até as festas profanas como cavalladas, luminárias, representações dramáticas e finalmente as sessões acadêmicas com recitativos e panegíricos.* (p. 101). [Grifos nossos].

A etiqueta, para Elias (1990), baseado na história da sociedade de corte francesa, mostra que as cerimônias ostentadas pelos monarcas tinham a função de reforçar o poder absolutista. Por isso, o ato acadêmico José de Anchieta por meio do preceito de louvar o que é memorável corrobora o poder da Igreja Católica, via Companhia de Jesus no Brasil

E nesse intento, observa-se um movimento de elevar a figura do religioso por meio de uma prescrição da *Arte Retórica*, que consiste na

divisão *III Habilidade de louvar um homem que nada tem digno de louvor*. Ressalta-se que não significa que Anchieta não merecesse louvor, entretanto, talvez o título de Venerável fosse excessivamente grandioso em relação ao mesmo e a partir de suas obras somente não seria possibilitado o louvor, assim:

Se no agente, não encontramos matéria bastante do elogio, precisamos de o comparar com outros; assim procedia Isócrates, por não estar habituado à eloquência judiciária. Haverá, porém, o cuidado de o pôr em parelho com pessoas de renome: há muita matéria de amplificação em mostrar que um homem é superior às pessoas de bem. (*op. cit.*, p. 64).

No opúsculo, Anchieta é colocado ao lado de divindades da Antiguidade Greco-Latina como está explícito no título – *Orfeu; Júpiter*. As próprias formas poemáticas selecionadas, por meio do decoro, é uma forma de corroborar a altivez do homenageado.

Além disso, para expressar o bem o e justo, é necessário observar o que cada gênero exige e partir do particular do discurso. Diante disso, questiona-se como tratar do particular se para louvar é preciso se valer de comparações com o que universo antigo estabeleceu? Reside exatamente neste paralelo a inserção do particular. A menção ao mito de Orfeu, por exemplo, não é gratuita, corresponde a características que fundamentam a *status* de Venerável de Anchieta.

2.2. Livro Segundo: Máximas e o entimemas como artifício de construção dos epigramas

No *Livro II*, nota-se que o documento além de inserir máximas textualmente em outros gêneros, numa leitura dos epigramas, é possível identificar o seu final agudo (como uma máxima ou uma expressão marcante) e os *pisados e repisados*, como denomina Aristóteles, fixa a ideia de valer de textos clássicos como elemento de persuasão do ouvinte.

A máxima permite ainda a alusão ao universal dentro da ação do homem:

Acerca da arte de se exprimir por máximas, depois de termos dito o que é máxima, veremos sem dificuldades sobre que matérias, quando e diante de que pessoas, convém nos discursos utilizar as máximas. A máxima é um meio de traduzir uma maneira de ver, que não se refere a um caso particular; por exemplo, ao caráter de Ifícrates, mas ao universal; contudo, aqui não se trata do universal em toda sua extensão, como quando se diz que a linha reta é o contrário da curva. O universal, aqui, é tudo o que se relaciona com os atos e o que o homem procura e evita relativamente à ação. (*op. cit.*, p. 146).

Com efeito, pensar a máxima em *Orfeu Brasílico* (1736) como traço textual que lança o texto na universalidade a partir das particularidades remete também às poéticas clássicas, tanto a aristotélica quanto a horaciana, que são os edifícios junto à *Arte Retórica* deste documento, haja vista que as regras implantadas por esses tratados esbarram na inserção do maravilhoso e/ou entre outros aspectos do edifício clássico que são organizados pelas regras do decoro e da verossimilhança, principalmente.

Sobre a importância das máximas, Aristóteles (*op.cit.*) reforça o efeito universal da máxima e suscita o valor de usá-las quando o público já as espera. Embora, destaque-se que aos ouvintes o uso das máximas se torna apazível por uma *vaidade grosseira*, direciona-se o olhar para quem ouve pelo fato de serem pessoas que tem o mesmo domínio de conhecimento que os autores do livro, que são alunos e padres inicianos ou pessoas de projeção dentro da sociedade colonial. Por esse fato, ver-se-á o que é postulado a respeito da utilização das máximas:

As máximas prestam grande auxílio aos oradores por dois motivos. O primeiro é a vaidade grosseira dos ouvintes, que sentem prazer quando o orador, falando em geral, vem ao encontro das opiniões que cada um possui individualmente [...] Com efeito, a máxima é, como já disse, uma maneira de se exprimir em termos de universalidade; ora, as pessoas sentem prazer, quando ouvem enunciar em geral o que elas previamente tinham concebido [...] Esta, a primeira vantagem da arte de se exprimir por máximas. O segundo motivo é mais importante, pois confere aos discursos um caráter moral, caráter este que existe sempre que se manifestam as preferências do orador. Todas as máximas produzem efeito, pois quem as utiliza mostra de uma maneira geral quais são as suas preferências; por conseguinte, se as máximas são honestas, farão com o que o caráter do orador pareça igualmente honesto.

De origem grega, o epigrama possui aspecto conciso com variedade de temas e metros, tendo um desfecho impactante no último verso, que sempre emite um valor. Dessa forma, os desfechos agudos epigramáticos podem ser convertidos em máximas, no sentido de que pode se valer de temas universais que os ouvintes têm domínio, corroborando a preferência pelo mundo clássico.

Dando sequência ao estudo do texto da retórica aristotélica, focase no uso dos entimemas (capítulo XXII), para conceituá-los, vale-se das palavras do próprio texto:

Dissemos precedentemente que o entimema é uma espécie de silogismo, em que medida ele é um silogismo e em que diferencia dos silogismos dialéticos. O entimema não deve ser tirado de longe, nem abarcar tudo para concluir; o primeiro processo expõe à obscuridade, por razão de se exprimirem eviden-

cias que saltam à vista. [...] não devemos falar baseando-nos em tudo o que poderia servir de argumento, mas em certos argumentos determinados, por exemplo, os que convêm aos juízes ou às pessoas cujos juízos aceitamos. E é evidente que todos estes argumentos parecem tais a todas estas pessoas ou ao menos à maior parte delas. Acrescentemos ainda que o entimema não tem que concluir de proposições necessárias, mas de proposições verdadeiras na maioria dos casos. Em primeiro lugar, é mister compreender bem que, sobre o assunto de que vamos ocupar-nos ou sobre o qual vamos raciocinar, seja raciocínio político ou não, devemos ter necessariamente à disposição os lugares a ele referentes, senão todos, pelo menos alguns. Pois se não tivermos nenhum, do nada não podem tirar uma conclusão. [...] Como poderemos aconselhar aos atenienses que façam a guerra ou se abstenham dela, se ignorarmos qual o poderio militar com que contam, se têm um exército de mar ou de terra, ou ambos a um tempo [...]. (p. 150).

Portanto, entimemas são silogismos e, dessa parte, tira-se como base o fato de conhecer bem um assunto que Horácio retomará depois em sua *Epístola aos Pisões*. Conseqüentemente, o orador precisa dispor de informações específicas de um assunto:

Pois, quanto maior número destas proposições aferentes ao assunto tivermos à disposição, mais fácil será prosseguir a demonstração; e quanto mais de perto elas se lhe prenderem, mais próprios lhe serão e menos comuns. Eis o que entendo por proposições comuns: louvar, por exemplo, Aquiles, dizendo que era a um tempo homem e semideus, o que participou na expedição contra Ílion. Estes característicos pertencem a muitas outras personagens e semelhante elogio não se dirige mais a Aquiles do que a Diomedes. (ARISTÓTELES, 2005, p. 151).

Novamente, Aristóteles orienta a inserção nos discursos particularidades que remetam ao objeto, no caso dessa citação, o de louvor. Dessa maneira, expor a capacidade para a oratória de Anchieta não é o suficiente, por isso, o opúsculo retoma aspectos de sua biografia ressaltados por Simão de Vasconcelos⁷⁰, como é o caso dos 4 elementos – *Terra, Mar, Ar e Fogo*, não se trata mais de elementos genéricos do trabalho catequístico.

2.3. Livro Terceiro: O estilo como meio de persuasão

No *Livro Terceiro*, que tange ao capítulo I – *Das diferentes partes da Arte Retórica, recapitulação sumária* –, versam-se questões sobre o

⁷⁰ Padre jesuíta que escreveu importantes documentos sobre a América Portuguesa. Possui uma biografia sobre o Pe. José de Anchieta.

estilo, que muito interessa a esta discussão, uma vez que esbarra no item da conveniência:

Resta agora falar do estilo, como sequência do que fica exposto; pois não basta possuir a matéria do discurso; urge necessariamente exprimir-se na forma conveniente, o que é de suma importância para dar ao discurso uma aparência satisfatória. Procuramos, conforme a ordem natural, o que vinha em primeiro lugar, isto é, o que há de convincente nas próprias coisas. Em segundo lugar, vem o estilo que permite ordená-las, e ninguém ainda tratou: o que respeita à ação oratória. (*op. cit.*, 2005, p. 173).

Em consonância com este preceito, pensa-se sobre o estilo, as formas eleitas para o Ato Acadêmico, bem como as metáforas empregadas. Devido ao assunto, escolhas de formas altivas são necessárias. Escolhe-se uma língua de *status* e a própria instituição religiosa possui uma tradição no seu uso e também na forma como se organizam os artifícios da linguagem do documento.

A linguagem necessita de um ornamento, por esse fato: “Desviar uma palavra de seu sentido originário permite dar ao estilo maior dignidade. [...] Pelo que, importa dar ao estilo um ar estrangeiro, uma vez que os homens admiram o que vem de longe e que a admiração causa prazer”. (*op. cit.*, p. 176)

O meio encontrado para Aristóteles para dar ao discurso um ar estrangeiro é recorrendo à metáfora seja para ornar o assunto ou para rebaixar. Tira-se desse artifício linguístico o melhor ou o pior que o gênero pode permitir.

Com efeito, a metáfora é o caminho para o elogio e para a censura, o bom orador deve retirar do assunto as analogias necessárias. Como já frisado, no seio do livro *Orfeu Brasílico (1736)*, estabelecem-se comparações com divindades e mitos da antiguidade greco-latina, os 4 elementos da natureza e aspectos da fé cristã.

Todas essas analogias devem funcionar de forma engenhosa para não corromper a conveniência, o que significa escolher caminhos (formas poemáticas, metáforas) que bem se assentam ao assunto elogiado. Do início do texto, têm-se epítetos que são convenientes a *personagem* Anchieta, no sentido de compor uma persona que justificará o torneio literário, bem como simbolizará a ordem jesuítica.

Percebe-se que os epítetos são altivos em torno daquilo de que realmente José de Anchieta atingiu, a venerabilidade. São títulos que reforçam a capacidade de catequização, de levar a fé cristã por meio de pala-

bras e de elevar o trabalho missionário jesuítico. E é possível enxergar aspectos que tocam à Antiguidade Clássica como *Orfeu* e *Harmosta do Mundo Elemental*, e, o *Taumaturgo* por ser Anchieta autor de milagres, mas ainda não ser santo como define Ribeiro (2003).

É importante mencionar que esses epítetos têm caráter histórico e outrora foram mencionados por personalidades que escreveram sobre a América Portuguesa como Bartolomeu Simões Pereira lhe conferiu a alcunha de Apóstolo do Brasil. Sebastião da Rocha Pita o chama de *Segundo Apóstolo do Brasil* e também atenta para o aspecto místico do padre jesuíta.

Da imagem ou comparação é uma seção fundamental, já que por se estar no domínio da poesia, a imagem ou comparação, são frequentes, nas palavras de Aristóteles (*op. cit.*, p. 182):

A imagem é igualmente uma metáfora; entre uma e outra a diferença é pequena. Quando Homero diz de Aquiles “que se atirou como leão”, é uma imagem; mas quando diz: “Este leão atirou-se, é uma metáfora. Como o leão e o herói são ambos corajosos, por uma transposição Homero qualificou Aquiles de leão.

Sendo assim, ao tomar como exemplo o epigrama *Taurum Circuratur*, há um jogo de imagens em torno da catequização jesuítica. O índio representado pelo touro é arrebatado pela palavra de Anchieta. Da mesma forma que Aquiles é equiparado a um leão, o índio inculto é comparado ao touro que necessita ser domado, animal representativo do mito de criação da Europa, é subjugado pela fé cristã e tende a multiplicar o catolicismo pelas terras brasílicas.

Dos meios de dar ampliação ao estilo – corresponde a um tópico que descreve o movimento de por meio de definições substituir vocábulos para atingir ampliação, do contrário a usar vocábulos no lugar de definições se dá o caminho contrário. No documento, pontua-se a hipótese de o movimento de ampliação e concisão estar intrinsecamente ligados às formas, a se pensar na estrutura.

Na oração de abertura, conforme Ribeiro (2003, p. 25): “Francisco de Almeida propõe o argumento – o domínio de Anchieta sobre os quatro elementos da Natureza [...]”. Posteriormente cada elemento recebe uma forma e no *Elogio* são reunidos novamente os quatro elementos.

No *Appendix Poetica*, o epigrama não abre nem encerra nenhuma das três linhas, de forma que o mote deve ter sido dado num outro poema. Pelo artigo de Ribeiro (*op. cit.*), Francisco de Almeida escreveu so-

mente a oração prévia e o elogio, que correspondem ao movimento de concisão.

Coube aos alunos, portanto, desenvolverem os temas dados pelo mestre Pe. Francisco de Almeida. Como há outros gêneros mais extensos, percebe-se que os pupilos também reiteram os aspectos de concisão e ampliação, possivelmente tendo sido estabelecidos os motes pelo professor.

3. Considerações finais

Demonstrou-se com este artigo como o documento *Orfeu Brasílico* (1736) incorporou o universo da Antiguidade Clássica, sendo o próprio uso dos pressupostos da *Arte Retórica* parte do retorno a essa tradição.

Não se pode esquecer-se da postura política desse documento, primeiro pela sua própria natureza – o *Ato Acadêmico*. Esse tipo de cerimônia envolvia autoridades e para Castello (1991), além da predominância do tom bajulatório, era comum o uso da poesia da circunstância que consiste em elogiar ou vituperar uma personalidade de modo que se alcance toda a classe.

José de Anchieta por ter sido um padre jesuíta acaba por simbolizar toda a ordem. Conforme Bortoloti (2003), a educação inaciana em solo americano adquiriu outro formato por pretender a catequização dos povos indígenas, e, esse era o argumento de seu empoderamento econômico.

Louvar a Anchieta é o caminho encontrado para corroborar a presença da Companhia de Jesus no Brasil. E o meio encontrado é a escritura do documento a partir das orientações e poéticas antigas. Percebeu-se também uma tradição histórico-literária em representar o padre inaciano como uma figura notável e mística, o documento *Orfeu Brasílico* corrobora essa tradição.

Por fim, destaca-se a retórica aristotélica é apenas uma parte da fundamentação teórica que ampara o opúsculo. Outrossim, o objetivo é compor uma análise literária, especialmente, sem perder de vista que ela reconstituirá a forma de pensar do homem do século XVIII, para tanto, o olhar filológico sobre o documento é primordial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francisco de. *Elemental, o venerável Padre José de Anchieta, taumaturgo do novo mundo e apóstolo do Brasil*. Coimbra, 1998. (Edição fac-similada).

ANCHIETA, José de. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões do padre Joseph de Anchieta*. S. J. (1554-1594). Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00381630#page/1/mode/lup>>. Acesso em: 31-03-2014.

AQUINO, Eneide Dias de. *Catolicismo popular através da representação mística/mítica de Joana D'arc*. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2011%20-%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF>. Acesso em: 31-03-2014.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad.: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. O *Ratio Studiorum* e a missão no Brasil. *Revista História Hoje*, n. 2. São Paulo, 2003.

CASTELLO, José Aderaldo. *Manifestações literárias da era colonial*. Vol. I. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cultrix, 1991.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte*. Trad.: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

RIBEIRO, Maria Aparecida. Anchieta: a primeira imagem. In: ALMEIDA, Francisco de. *Elemental, o venerável Padre José de Anchieta, taumaturgo do novo mundo e apóstolo do Brasil*. Coimbra, 1998. (Edição fac-similada).

_____. Anchieta no Brasil: que memória? In: *História Revista*, vol. 8, 1/2, p. 21-56, jan./dez.2003.

SILVA, Luciana Aparecida da. (Org.). *O método pedagógico dos jesuítas: O Ratio Studiorum*. Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Regras do provincial. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 31-03-2014.

**PADRÕES LUCRECIANOS
NO LIVRO III DAS GEÓRGICAS DE VIRGÍLIO**

Matheus Trevizam (UFMG)
matheustrevizam2000@yahoo.com.br

RESUMO

Tito Lucrécio Caro constitui, para o Virgílio das *Geórgicas*, um dos principais referenciais compositivos: de início, basta dizer que, por tratar-se de um predecessor do maior autor romano no gênero antigo da poesia didática, nele se inspirou esse último para também lançar-se à ousada iniciativa de escrever um texto coincidentemente destinado à abordagem de um tema difícil do ponto de vista literário, ou seja, os “humildes” trabalhos do campo (assim como a “fria” atomística epicurista de Lucrécio). Além disso, o autor de *Da Natureza* é muitas vezes citado ao longo das *Geórgicas* inteiras, em mostra evidente das tentativas de Virgílio de dialogar crítica e criativamente com o fundamental predecessor. Se por citação, ainda, entendemos algo mais vasto do que a mera incorporação de palavras, expressões ou versos lucrecianos por Virgílio, teremos a oportunidade de observar no livro III das *Geórgicas*, especificamente, ecos do *Da Natureza* que se incluem, por exemplo, no quesito retórico da *dispositio* dos subtópicos atinentes à pecuária, pois, assim como em *De Rerum Natura*, o mesmo livro III faz seguir-se a ordenação temática em abordagem dos assuntos da procriação/*Amor* e da doença/*Pestis*. Será nosso intuito neste trabalho, então, pôr em relevo as semelhanças compositivas entre o Virgílio do livro pecuário de *Geórgicas* III e o Lucrécio de *Da Natureza*.

Palavras-chave: Lucrécio. Virgílio. *Geórgicas*. Literatura latina. Latim.

1. Introdução

O *De Rerum Natura*, única obra de Tito Lucrécio Caro, poeta romano de meados do século I a.C., está presente nos horizontes criativos do Virgílio das *Geórgicas* de mais de uma maneira. Assim, desde as investigações filológicas atinentes à *Quellenforschung* do século XIX, “mapeou-se” com grande acuidade o aspecto das citações de Lucrécio neste “poema da terra” virgiliano, tendo chegado alguns eruditos a estabelecer-lo como a principal referência do maior poeta de Roma Antiga ao compor sua segunda obra:

I will argue – to return to one of the questions with which I began – that Lucretius is the most important participant in this intertextual dialogue, in the sense that the DRN is the text most frequently evoked and subjected to the closest scrutiny throughout the poem; but this emphasis should not be taken as excluding the possibility of other readings. Virgil also engages with Hesiod, Aratus, Callimachus, Homer and others; and – while it seems to me perverse to ignore the pervasive presence of Lucretian (and anti-Lucretian) voices

within the poem – I am not suggesting that we should regard the DRN as Virgil's sole "model".⁷¹ (GALE, 2000, p. 17)

2. Desenvolvimento

Se desejássemos exemplificar com uma conhecida passagem das *Geórgicas*, todavia não integrante do livro III, esse primeiro modo de entrada de Lucrécio no manancial dos recursos compositivos de Virgílio, naturalmente seria possível citar o trecho das “duas vias da felicidade”, segundo experimentadas pelo homem rústico *ou* por um sábio filósofo:

*Felix qui potuit rerum cognoscere causas,
atque metus omnis et inexorabile fatum
subiecit pedibus strepitumque Acheruntis avari!
Fortunatus et ille deos qui nouit agrestis,
Panaque Silvanumque senem Nymphasque sorores!*⁷²

(VIRGÍLIO, *Geórgicas* II, 490-494)

Ora, esses versos da obra virgiliana de que aqui nos ocupamos precedem imediatamente a famosa digressão das *Laudes ruris*, em que, como bem demonstrou Alessandro Barchiesi (1982, p. 56), o poeta se ocupa de entretecer o elogio da vida rústica sob a forma de um objeto *em negativo*, pois, sobretudo, bom é o campo quando *não* se parece com alguns aspectos citadinos que elenca (ambições de comando – v. 495; ocupações com assuntos de guerras externas – v. 496-497; a dureza das leis forenses – v. 510; a ganância às custas da violência – v. 505-506).

Às portas desse panorama de enaltecimento do modo de vida dos simples, meros camponeses itálicos desprovidos das glórias (e misérias!)

⁷¹ “Eu argumentarei – para voltar a uma das questões com que eu comecei – que Lucrécio é o mais significativo participante neste diálogo intertextual, no sentido de que o *DRN* é o texto mais frequentemente evocado e sujeito ao mais próximo escrutínio ao longo do poema; mas esta ênfase não deveria ser tomada como excludente da possibilidade de outras leituras. Virgílio também se envolve com Hesíodo, Arato, Calímaco, Homero e outros; e – embora me pareça perverso ignorar a presença constante de vozes lucrecianas (ou antilucrecianas) neste poema – não estou sugerindo que devêssemos olhar o *DRN* como o único *modelo* de Virgílio”.

⁷² “Feliz quem pôde conhecer as causas das coisas, e todos os medos e o destino inexorável calçou a seus pés, com o estrepito do Aqueronte avaro. Afortunado também aquele que os deuses agrestes conhece, Pã, o velho Silvano e as Ninfas irmãs!”

(Todas as traduções do latim neste artigo são de minha autoria)

mundanas, Virgílio se lembra, estrategicamente, de aludir às visões de mundo e à obra filosófica de Lucrecio. Como se sabe, o *De Rerum Natura*, poema de assunto epicurista, ou, mais precisamente, de cobertura a tópicos específicos da *física* concernente a tal Escola de pensamento antiga, construiu-se como texto de defesa de visões *de todo materialistas* sobre a realidade humana e natural (GALE, 2003, p. 12). Desse modo, “removidos” os deuses e suas influências de nossa vida, apenas restaria aos mortais sujeitar-se com serenidade à inflexível maquinaria do mundo, a qual se regulava a si própria com base em leis passíveis de serem conhecidas pelos seguidores de Epicuro; esses, por sua vez, ao dominarem os mistérios do regramento de todas as coisas, não temeriam por ignorância a deuses irados ou a outras forças misteriosas quaisquer, antes se contentando com contemplar “de olhos abertos” o espetáculo da natureza. Assim se justifica, na menção virgiliana vista a fundamentais ideias – e ao próprio título – do *De Rerum Natura* (Cf. de VASCONCELLOS, 2001, p. 51)⁷³ que os homens esclarecidos pela filosofia (epicurista) possam, por alguns, ser considerados felizes.

Mas, como jamais houve consenso sobre coisa alguma, os que não são filósofos ou seguidores do epicurismo tentam obter sua realização e bem-estar através do recurso a *outros* meios de divisar o mundo. Isso se dá, no caso dos camponeses evocados na ficção das *Geórgicas*, inclusive através do recurso aos deuses inseridos no ambiente rural, sejam eles oriundos da cultura itálica – como Silvano, guardador dos bosques na mitologia antiga –⁷⁴ ou grega, como Pã pastoril⁷⁵ e as Ninfas.⁷⁶ Conforme se tem, por vezes, ressaltado, semelhante sobreposição de “lucrecianismo” e “antilucrecianismo” no segundo dos livros geórgicos significa, mais do que uma incisiva “correção” ao pensamento material do autor “ecoado”, um signo da multiplicidade de pontos de vista acolhidos no poema didá-

⁷³ Entretanto, as várias expressões lucrecianas nos fazem crer que é Lucrecio, não Pitágoras, o filósofo aqui visado, como a maior parte dos estudiosos tende a pensar. Veja-se, em especial, *rerum causae et subiecta pedibus* (cf. *De Rerum Natura* I, v. 79: *pedibus subiecta*).

⁷⁴ Silvano era um velho deus itálico, talvez mal diferenciado dos Faunos na forma e na função (GRIMAL, 1963, p. 422).

⁷⁵ Pã, deus cultuado, sobretudo, na Arcádia, era tido como protetor de rebanhos e pastores na Grécia Antiga (GRIMAL, 1963, p. 342).

⁷⁶ As Ninfas eram imaginadas, pelos gregos antigos, como jovens mulheres que povoavam paragens naturais como os bosques, rios e campos. Personificavam, para Grimal, a fecundidade e graça desses lugares rústicos (GRIMAL, 1963, p. 320).

tico de Virgílio, como se, “polifonicamente” (GALE, 2000, p. 70-72), de fato não houvesse da parte dele o pleno endosso a apenas *uma* maneira de compreender a existência.⁷⁷

Para a abordagem que mais nos convém nesta exposição a respeito da “presença” lucreciana no livro III das *Geórgicas*, no entanto, é outro o modo de ecoá-la que frisamos de forma essencial. Referimo-nos ao fato notório de se encontrarem alguns elementos da *macro-estruturação* dos sucessivos livros do *De Rerum Natura* também na parte do poema didático virgiliano que escolhemos comentar.

De início, então, parece-nos de utilidade lembrar alguns dos grandes traços construtivos de que Tito Lucrecio Caro se serviu para compor a própria obra: esse precursor da escrita filosófica romana, na verdade, dividira o todo de seu poema didático, talvez de forma inédita (TOOHEY, 1996, p. 88), em sucessivos livros atinentes a tópicos particulares do assunto, em geral, recoberto pelo *De Rerum Natura*. No primeiro livro, assim, ele introduz a atomística epicurista, tematizando alguns dos alicerces dessa face da escola filosófica de sua predileção (a existência e a estabilidade física dos átomos, a constituição de todos os corpos a partir desses elementos, a alternância entre eles e o “vazio” no preenchimento espacial dos objetos...). No segundo livro, já se aprofunda, em Lucrecio, o aspecto das propriedades atômicas (o modo de movimentação dos átomos, a questão de seu eventual “desvio de rota” – *clinamen* –, os tipos dessas partículas existentes na natureza...). No livro III, o filósofo focaliza a natureza da alma, também esta, material e atômica-mente constituída (trata-se de uma substância perecível logo após a morte física dos seres vivos, de algo cuja integridade não se concebe, em longo termo, como dissociada da do corpo, de uma parcela dos seres à qual cabe produzir o pensamento...). No livro IV, o filósofo adentra a teoria dos “simulacros” – sutis emanções da superfície de todos os objetos, capazes de manter-lhes os contornos externos –, o que se reveste de grande importância para os demais tópicos de que se ocupa logo em seguida, na mesma subdivisão do *De Rerum Natura*. Nós o afirmamos porque várias das sensações experimentadas pelos seres humanos – como a visão dos olhos físicos ou as imagens mentais –, para Lucrecio, advêm do contato

⁷⁷ Cf. Gale (2000, p. 14-15): The double *makarismos* at the end of book 2 suggests an untidy, open text, which we might characterize as a kind of forum for dialogue between various intertexts. On this reading, there is no strongly marked authorial voice within the text pushing the reader in one particular direction.

dos órgãos com os mesmos “simulacros”; enfim, além da fisiologia humana, também a “psicologia” (o mecanismo dos sonhos, o despertar das impressões eróticas...) preenche esse livro IV, aproximadamente, de um pouco antes de sua metade para o fim.

No livro V, Lucrécio desenvolve a atomística em muito maior escala, já que se trata de explicar as próprias origens do planeta Terra – em cobertura a tópicos “geológicos”, portanto – e até de evocar a trajetória de nossa espécie no mundo, desde o tempo da vida nas selvas aos albos e ao pleno desenvolvimento da civilização. Enfim, o poeta acaba a própria obra com o livro VI, no qual, depois de desenvolver assuntos vinculados a fenômenos meteorológicos ou ctônicos – raios, tempestades, terremotos, vulcanismo... –, adentra o horrível tópico da peste que vitimou a cidade de Atenas durante a Guerra do Peloponeso.⁷⁸

Ainda, cada um dos livros lucrecianos assim desenvolvidos apresenta, ao início, um próêmio, nos quais o poeta insere as funções caracteristicamente associáveis a esses segmentos dos textos antigos (dedicar a obra a alguém,⁷⁹ introduzir os assuntos que se desenvolverá com o efetivo início das sucessivas partes de cada livro, elaborar retoricamente com fins de geral enobrecimento dos temas...).⁸⁰ Por outro lado, segundo uma espécie de mecanismo que poderíamos considerar “mimético” dos próprios fenômenos descritos na obra, esse poeta filosófico estruturou seu texto em um caminho construtivo que reflete a mortalidade mesma de tudo.⁸¹

Com isso, desejamos aludir à expressiva disposição de um tema vinculado aos começos da vida – Vênus – logo no primeiro dos próêmios da obra inteira, pois essa deusa protagoniza o belo hino identificado com os versos 1-43 do livro I. Algumas das imagens ali apresentadas, nesta parte do poema muitas vezes lida de maneira alegórica pelos filólogos (GALE, 1996, p. 208 *et seq.*), mantêm fortes elos com noções da fertili-

⁷⁸ Este relato, segundo elaborado por Lucrécio, já é, na verdade, “credor” literário do testemunho de Tucídides, historiador de *A Guerra do Peloponeso* (COMMAGER, 1957, p. 105 *et seq.*).

⁷⁹ O dedicatário do *De Rerum Natura* é Caio Mêmio, intelectual e político romano – pretor da Bitínia em 57 a.C. –, inclusive, citado por Caio Valério Catulo no poema 28.

⁸⁰ Para o tratamento propriamente retórico dos *exordia* discursivos, porém, cf. Cícero, *De Inventione* I, 20-23 (*apud* GALE, 1996, p. 211).

⁸¹ Para uma observação mais detalhada a respeito deste mesmo aspecto construtivo, cf. GALE, 2003, p. 39-40.

dade e alegria instigadas pela influência da deusa do amor sobre o mundo: assim, em v. 3 e 4, fala-se do povoamento de terras e mares através dos instintos que ela soberanamente desperta sobre todos os seus habitantes; em v. 7-9, o poeta menciona a beleza das flores na época primaveril, como se estas saudassem a chegada divina, na estação reprodutiva da maioria das espécies, atapetando alegres o chão com seus matizes; além disso, “riem” (*rident*) os mares e “brilham” (*nitent*) os céus com o mesmo efeito de manifestação geral de regozijo diante da presença de tão poderoso Nume (v. 8-9).

Enfim, como exemplificação derradeira deste aspecto dos significados “revitalizantes” da deusa Vênus sobre a natureza, mas, de modo algum, de forma exaustiva quanto a *todos* os conteúdos afins do hino em pauta, em v. 17-19 se patenteia mais uma vez a total extensão do poder venéreo diante dos seres. Com efeito, este trecho deixa-nos entrever que, “pelos mares, montes, rios impetuosos,/ casas copadas das aves e campos verdejantes” (*denique per maria ac montis fluuiosque rapaces/ frondiferasque domos auium camposque uirentis*), ela, incutindo nos peitos um “doce desejo” (*blandum... amorem*), faz com que os seres, avidamente, “propaguem as gerações por espécies” (*generatim saecla propagent*).

Também não se há que esquecer o aspecto construtivo do poder de Vênus como algo oposto aos malefícios da guerra, segundo uma contraposição estabelecida por Lucrécio no próprio fim do hino à deusa. A partir de v. 31, até v. 40, assim, o poeta esboça a cena amorosa do encontro entre Vênus e Marte, placidamente reclinado em seu regaço e, por estar absorto na beleza dela, por instantes esquecido de obrar com a costumeira sanha destrutiva pelo mundo. Ora, sabemos que por associar-se, no Panteão romano, justo este deus ao patronato da guerra, qualquer desvio de suas atenções da promoção de batalhas e duras discórdias entre os homens representa uma pausa momentânea nos derrramamentos de sangue que, reconhece Lucrécio, poderiam inclusive interferir em seu próprio fluxo criativo, além de mobilizar o dedicatário da obra, Caio Mêmio, para o socorro à pátria, em vez de para o plácido estudo da filosofia (v. 41-43).

Além desta menção inicial a Vênus e a seus domínios, também importa recordar que o fim do livro IV de *DRN* torna a apresentar ao leitor temas semelhantes, porém sob distinto tratamento. Como ressaltado por Monica Gale, Vênus e o assunto do desejo amoroso ressurgem, aproximadamente, a partir de v. 1030 desse livro, com conotações diferentes daquelas do risonho e primaveril hino de abertura da obra inteira (GALE,

2003, p. 30-31). Neste novo contexto, fala-se do despertar do instinto sexual nos seres humanos com a chegada da adolescência (v. 1030-1036), do irresistível impulso de unir-se eroticamente com os objetos do desejo (v. 1045-1048), dos doces, mas também inquietantes, cuidados instigados nos amantes por força de “Vênus”, apresentada no contexto como mera personificação da sexualidade (v. 1058-1062), dos perigos da paixão, enquanto pensamento e gestos fixos sobre uma pessoa específica (v. 1063-1191), dos mecanismos da concepção e da hereditariedade (v. 1192-1277)...

Sem, em absoluto, pregar que o sábio deva abster-se por inteiro dos atrativos do sexo, Lucrécio, na passagem aqui em discussão, contudo entende que é impossível ser verdadeiramente feliz quando sob a amarga constrição dos laços passionais (v. 1134 *et seq.*), e que, sem se estar tão preso a alguém, ainda assim a moderada satisfação dos instintos e anseios afetivos é possível (v. 1073 *et seq.*).

Por sua vez, corresponde ao momento de “morte” da própria obra o assustador relato da peste de Atenas ao exato fecho do *De Rerum Natura*. Segundo relatado por Lucrécio, essa verdadeira catástrofe, que se inicia motivada por certa conjuntura “celeste”, no sentido climático, imprópria (VI, 1090 *et seq.*), acabou recrudescendo depois de originar-se no Egito, mas abater-se, com os ventos, sobre o território de “Pândion” (v. 1138-1143).⁸² Assim, em escala gradativa dos sintomas de sua primeira manifestação até a morte dos indivíduos infectados, o mal apresentava características como ardores na cabeça e nos olhos (v. 1145-1146), hemorragias na boca (v. 1149-1150), um soluçar constante, sem cessar de dia nem de noite (v. 1160-1162), zumbidos auditivos (v. 1185), o endurecimento e o esfriamento da pele (v. 1194-1195)... Tal escala de excruciante agonia, ainda, prolongava-se até o oitavo ou nono dia, quando, quase sempre, as vítimas sucumbiam a uma doença de tratamento desconhecido pelos médicos (v. 1197-1198).

Também importa notar que a extensão da peste ateniense assume dimensões absolutamente descontroladas não só pela enorme quantidade de habitantes humanos da cidade que foram por ela um dia afetados, mas ainda por seu posterior contágio sobre alguns *animais*, como os corvos e os cães (v. 1215-1224). Esse aspecto da aparente extensão do mal sobre

⁸² Pândion foi o nome de dois reis lendários da cidade de Atenas – avô e neto –, da dinastia de Ericônio (GRIMAL, 1963, p. 343-344).

todos, ou, enfim, sobre tudo, será posteriormente recuperado por Virgílio ao fim do livro III das *Geórgicas*, quando o poeta recriará o episódio lucreciano da peste sob a forma dos eventos nefastos que teriam ocorrido nas antigas paragens nóricas.⁸³

Dessa maneira, retomando o que dissemos acima sobre a disposição expressiva dos conteúdos no poema de Lucrecio, o autor inicia a construção do próprio texto aludindo ao aspecto fecundante de Vênus e ao nascimento e risonha concepção dos seres no começo do livro I. Em seguida, retoma assuntos afins – como a própria fruição dos prazeres do sexo e a geração dos seres – no livro IV do *De Rerum Natura*: dessa vez se trata, porém, não tanto de saudar uma deusa, ou força natural, sempre benfazeja, mas ainda de alertar para as dores, ou o lado destrutivo, de certas formas de entrega ao erotismo e à paixão. Enfim, depois de avançar em magnitude em sua escala descritiva das forças em atuação na natureza, como se se tratasse de abordar as sucessivas fazes de desenvolvimento dos seres da hora em que nascem e crescem até o efetivo óbito, o poeta chega justo ao ponto inverso daquele por que começara, ou seja, a um padrão de absoluta dissolução dos corpos, ou mesmo de uma comunidade inteira, pelo ímpeto da morte, segundo ilustrada com extremos de horror (GALE, 2003, p. 40) no quadro da peste ateniense...

Será nosso intento, deste ponto em seguida da exposição, efetivamente demonstrar em que medida Virgílio “ecoa” elementos dispersos ao longo do *De Rerum Natura* em uma só parte de suas *Geórgicas*, o livro III, bem o dissemos. Ora, de início sabemos que, na economia interna deste seu poema didático, o livro III corresponde àquele de abordagem da criação animal de pequeno – ovinos e caprinos – ou grande – equinos e bovinos – porte. Nesta subdivisão das *Geórgicas*, seguindo alguns dos pressupostos construtivos já encontrados em Lucrecio, Virgílio recorreu à estratégia de iniciá-la através de um longo proêmio – v. 1-48 –, no qual se desenvolvem aspectos de importância para os sentidos dessa parte do poema. Na verdade, o poeta o começa com a própria proposição do assunto do livro III, os cuidados dos rebanhos – tema vinculado, então, a

⁸³ Para J. Pigeaud, no entanto, Virgílio antes procedeu no excurso da peste nórica como quem recolhesse elementos atinentes à medicina humana, em sua vertente hipocrática, que fez acurado documento “veterinário” de um mal de fato ocorrido historicamente naquela região (ROBERT, 1998, p. 157-172).

deuses pastoris como Pales e Apolo “boieiro” v. 1-2 –;⁸⁴ em seguida, com fins de adornar esses humildes tópicos da vida rural, propõe a imagem da futura escrita de *outra obra* – a *Eneida*? – como feita de um belo templo às margens do Múncio, rio que cortava sua Mântua natal. Nesse templo, assim, não faltariam alusões pictóricas aos hipotéticos feitos bélicos dos romanos no estrangeiro (v. 26-31 – contra os hindus, os egípcios, os habitantes da antiga região da *Asia*, os partos...), à ascendência “troiana” dos latinos (v. 35-36 – Assáraco e seus descendentes, o pai Tros...)⁸⁵ e ao domínio de (Otaviano) César sobre o Império (v. 16 – *in medio mihi Caesar erit templumque tenebit* – “no meio me estará César e dominará o templo”).

Esse próêmio, fundamentalmente, acaba-se com uma passagem de menção a Caio Cílnio Mecenas – v. 41 –, “primeiro ministro” de Augusto e favorecedor de poetas como Horácio e Virgílio, da mesma forma que Lucrécio, já em *De Rerum Natura* I, 26, apresentara Caio Mêmio ao modo de dedicatário de seu poema didático.⁸⁶ Quanto ao diálogo com a herança lucreciana, porém, agora explicamos como os temas naturais do *Amor* e da morte, ou da peste, são evocados por Virgílio em *Geórgicas* III.

Já em v. 49 *et seq.*, assim, o poeta adentra o tópico da reprodução animal dizendo que se devem escolher os corpos das matrizes, nos bandos de cavalos ou bois, com o objetivo de garantir à descendência as características físicas desejáveis; também, em v. 65, aconselha os pecuaristas a logo soltarem os jovens animais para reproduzir-se – *mitte in Venerem pecuaria primus* –,⁸⁷ pois breves são os anos de vigor e juventude para todos, inclusive para o gado.

Embora, ainda, outras esparsas referências ao assunto reprodutivo dos animais domésticos preencham ou se sigam a tais inícios das *Geórgi-*

⁸⁴ Pales era uma deusa (ou deus?) pastoril dos itálicos, celebrada nas *Pariliae* de 21 de abril; Apolo, por sua vez, servira a Admeto, rei de Feras, como boieiro, talvez por estar apaixonado pelo soberano (GRIMAL, 1963, p. 42 e p. 338).

⁸⁵ Assáraco era avô de Anquises – pai do herói Eneias – e filho de Tros; este, por sua vez, era o bisavô do rei Príamo de Troia (VIRGIL, 2003, p. 185 – comentário de R. A. B. Mynors).

⁸⁶ DRN I, 26: *Memmiadae nostro, quem tu, dea, tempore in omni/ omnibus ornatum uoluisti excellere rebus.* – “Para nosso Memiada, que tu, ó deusa, desejava, em todo tempo, que se destacasse com honra em todas as coisas”.

⁸⁷ *Geórgicas* III, 65: “Solta logo os animais para se reproduzirem”.

cas, é a partir de v. 209, até v. 283, que ganha destaque no terceiro livro da obra o tema “amoroso”. Ora, entre v. 209-241, Virgínio desenvolve um painel descritivo complexo, no qual basicamente se focaliza a disputa de dois touros por uma bela novilha divisada nos campos. Alguns dos conteúdos presentes no trecho enfatizam a nociva fixidez dos animais envolvidos diante do fascínio pela fêmea que desejam (v. 215-216: *carpit enim uiris paulatim uritque uidendo/ femina* – “com efeito, aos poucos arrebatada e consome as forças divisando/ a fêmea”), os enfrentamentos entre os “pretendentes”, os quais vêm a desembocar em efetivas lutas físicas (v. 220-221: *illi alternantes multa ui proelia miscent/ uulneribus crebris*; – “eles, em alternância, muitas batalhas travam,/ com amiudadas feridas”); as dores psíquicas, além de físicas, do perdedor em uma primeira vez de luta (v. 226-227: *multa gemens ignominiam plagasque superbi/ uictoris, tum quos amisit inultus amores*. – “muito chorando a afronta e as feridas recebidas do soberbo/ vencedor, bem como os amores que perdeu sem vingar-se”), o desejo de vingança do vencido, também ele um desassossego do espírito, a resultar, enfim, na revanche final (v. 235-236: *post, ubi collectum robur uiresque refectae,/ signa mouet praecepsque oblitum fertur in hostem*. – “depois, quando recuperou o vigor e se refeziram as forças,/ parte em campanha e se lança, de um jato, contra o inimigo esquecido”).

De v. 242 até o final da grande passagem que mencionamos há pouco, o poeta relata como que a perda de controle de todas as criaturas diante dos aguilhões do desejo erótico, como se tudo elas fizessem para satisfazê-lo, até a preço da própria integridade física. Então, a leoa se esquece até dos filhotes na estação reprodutiva (v. 245-246), os ursos, na mesma época, tornam-se mais que nunca sanguinários (v. 246-248), os cavalos “estremecem” (v. 250: *tremor*) diante do odor das fêmeas, lançando-se contra todos os tipos de obstáculos físicos (rochedos, rios etc. v. 252-254) a fim de obtê-las, os porcos do País Sabino esfregam o dorso contra as árvores (v. 256), em intensa preparação para enfrentar os rivais por uma mesma parceira, um inominado “jovem” (v. 258)⁸⁸ tenta atravessar um tempestuoso mar a nado para encontrar-se com a amante humana, acabando por morrer no caminho... Enfim, desenvolvendo um ponto que se pode considerar o extremo do transbordamento dos instintos eróticos – e de violência! – dos animais, Virgílio menciona a partir de v. 266 a es-

⁸⁸ Na verdade, a personagem mitológica aqui aludida é Leandro, amante de Hero, sacerdotisa de Afrodite, às margens do Helesponto (GRIMAL, 1963, p. 255).

pantosa história do assassinio de Glauco, mítico filho de Sísifo, pelas próprias éguas, pois ele as privara do contato com os machos a fim de tê-las mais ardorosas em um páreo... Como se nota, apesar da manutenção do mesmo padrão lucreciano de fazer, em obediência à ordem natural do ciclo de vida dos seres, vir antes do assunto relativo à morte/peste, o tema “amoroso”, os modos de amar postos mais em relevo pelo Virgílio de *Geórgicas* III mantêm vínculos, sobretudo, com Vênus “malfazeja” do livro IV de *De Rerum Natura*, não tanto com o Nume primaveril e benéficamente fecundante do hino do início (GALE, 2003, p. 40).

A partir de III, 474, até o verso final do mesmo livro – v. 566 –, Virgílio de fato desenvolve o tema da peste que se abate, em princípio, sobre os rebanhos ou animais domésticos da antiga província transalpina do *Noricum*. Em v. 478-479, assim, ele menciona que um mal climático deu ensejo aos inícios da doença, à maneira do que afirmara Lucrecio em *De Rerum Natura* VI, 1090 *et seq.* Depois, passa a descrever os sacrifícios baldados dos nóricos para tentar barrar a peste (v. 486-493); trata dos sintomas que afetam cães e cavalos infectados (v. 494), os quais incluem o suor, ardores nos olhos, gemidos e hemorragias nasais; descreve a morte de um boi de arado em pleno trabalho de lavrar os campos com seu irmão, em uma cena de grande apelo emocional para o leitor (v. 515-530); comenta algumas inversões de comportamentos no mundo animal motivadas pela peste, com cervos perdendo o medo dos cães e da proximidade humana, bem como com a vinda de focas marinhas rios adentro, por exemplo (v. 537-548); fala da incapacidade médica de remediar o mal e da impotência dos homens para evitar-lhe o contágio (v. 548-560); enfim, em v. 561-566, comenta que as tentativas de aproveitamento das peles dos animais mortos por camponeses que as vestiram acabaram resultando no contágio deles próprios, e na *gangrena de corpos humanos*.

3. Conclusões

Sabidamente, como ressaltou David West,⁸⁹ Virgílio serviu-se de material do relato lucreciano da peste de Atenas para compor sua versão do relato de um mal que, ao contrário do que ocorria nos versos do predecessor, *começa* incidindo sobre animais e *acaba* sobre seres humanos.

⁸⁹ Cf. WEST, 1979, p. 81: Virgil has drawn upon Lucretius' symptomatology for an account which has no coherence and makes no clinical sense, but which does produce a vivid and affecting picture of a sick horse.

À guisa de conclusão, ainda, temos por bem retomar o fato de Virgílio ter-se servido, com a composição segundo descrita para o livro III das *Geórgicas*, de padrões lucrecianos gerais já constatados no *De Rerum Natura*. Isso se dá, dissemos, não só porque os dois autores inseriram proêmios ao início de cada uma das peculiares partes de seus livros, mas ainda por ter Virgílio, aqui, condensado os temas do *Amor* e da morte (ou peste) antes dispersos ao longo de *DRN* (GALE, 2000, p. 45-46), contudo mantendo sua ordem de surgimento na obra do predecessor, como vimos, e algo do efeito “imitativo” do ciclo vital dos indivíduos, a que também se aludiu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCHIESI, A. Lettura del secondo libro delle “Georgiche”. In: GIGANTE, M. (Org.). *Lecturae Vergilianae: volume secondo – le “Georgiche”*. Napoli: Giannini, 1982, p. 43-86.

COMMAGER, H. S. Lucretius’ interpretation of the Plague. *Harvard Studies in Classical Philology*, Cambridge, Mass., vol. 62, p. 105-118, 1957.

GALE, M. R. *Lucretius and the didactic epic*. London: Bristol Classical, 2003.

_____. *Myth and poetry in Lucretius*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. *Virgil on the nature of things*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GRIMAL, P. *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. Paris: P.U.F., 1963.

LVCRETI. *De rerum natura*. Recognovit breuique adnotatione critica instruxit Cyrillus Bailey. Oxford: Oxford University Press, 2009.

PIGEAUD, J. Quelques remarques sur l’épidémie du Norique dans les «Géorgiques» de Virgile. In: VIRGILE. *Géorgiques*. Texte traduit par E. de Saint-Denis, introduction, notes et postface de J. Pigeaud. Paris: Les Belles Lettres, 1998.

TOOHEY, P. *Epic lessons: an introduction to ancient didactic poetry*. London/New York: Routledge, 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VASCONCELLOS, P. S. de. *Efeitos intertextuais na “Eneida” de Virgílio*. São Paulo: Humanitas/ FAPESP, 2001.

VIRGIL. *Georgics*. Edited with a commentary by R. A. B. Mynors. Oxford: Oxford University Press, 2003.

VOLK. K. *The poetics of Latin didactic*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

WEST, D. Two plagues – Virgil, “Georgics” 3.478-566 and Lucretius 6.1090-1286. In: WEST, D.; WOODMAN, T. (org.). *Creative imitation and Latin literature*. London/ New York: Cambridge University Press, 1979, p. 71-88.

POLIDEZ E TRABALHO DE FACE NOS E-MAILS INTERNOS DE UMA EMPRESA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Os e-mails são priorizados como meio de comunicação nas empresas pela sua rapidez, baixo custo e caráter multifuncional. Os gestores enfrentam o desafio de comunicar-se eficientemente por meios eletrônicos. Meu objetivo neste trabalho é, à luz dos conceitos de polidez e trabalho de face, investigar possíveis causas das falhas de comunicação nos e-mails de pedidos enviados entre os gestores de uma empresa de ensino de línguas. Metodologicamente, a análise de natureza qualitativo-interpretativa, é desenvolvida, considerando uma sequência de e-mails de pedidos que não atingiu o objetivo esperado. Os resultados indicam que esses profissionais precisam desenvolver maior conhecimento tecnológico, isto é, saber usar todas as possibilidades disponíveis da ferramenta, estando conscientes sobre as consequências das suas escolhas e aprimorar a competência comunicativa nesse peculiar domínio de discurso no território da comunicação, criado pelo e-mail.

Palavras-chave: Polidez. Face. E-mail. Ensino. Língua inglesa.

1. Introdução

Muitos têm sido os estudos sobre comunicação interna nas empresas, no que se refere à distribuição de informações institucionais aos diversos funcionários; no entanto, ainda são poucos os que procuram estudar o discurso dos rotineiros *e-mails* escritos pelos gestores das organizações.

A comunicação eficiente é um desafio enfrentado nas organizações do mundo inteiro. Os novos meios aprimorados pelo avanço da tecnologia, tais como, faxes, internet, intranet, *e-mails* e outros se tornaram indispensáveis no contexto profissional, exigindo de seus usuários a aquisição de habilidades específicas.

Se, antes, reuniões e encontros eram amplamente utilizados para comunicar e trocar informações relevantes, atualmente, os *e-mails* (correios eletrônicos) vêm sendo priorizados, pela sua rapidez, comodidade, baixo custo e caráter multifuncional.

Neste cenário atual, tornou-se rotina para os gestores interagir com pessoas de cargos e níveis hierárquicos diferentes, através de meios

eletrônicos, exigindo daqueles, maior conhecimento tecnológico e competência comunicativa na produção de seus discursos escritos, de modo a assegurar a eficácia da chamada *CMC*, isto é, comunicação mediada por computador.

Os gestores do estabelecimento de ensino XYZ também enfrentam o desafio de aprimorar suas habilidades comunicativas na utilização da nova tecnologia. Tarefas consideradas simples, como fazer pedidos através do correio eletrônico, têm gerado desentendimentos, registrados nas seqüências dos e-mails enviados entre eles.

Diante desse contexto, emergem as seguintes questões: O que pode estar ocasionando tais desentendimentos? Que conhecimentos linguísticos e tecnológicos beneficiariam esses gestores e os ajudariam a conseguir o que pedem através dos e-mails?

Meu objetivo neste trabalho é, à luz dos conceitos de polidez e trabalho de face, investigar possíveis causas das falhas de comunicação nos *e-mails* de pedidos enviados entre os gestores da empresa XYZ

Considerando o limite de espaço desta pesquisa, analisarei dois *e-mails* de pedidos que não geraram os resultados esperados: o primeiro, escrito por sete gerentes de filial à gerente de *marketing*, pedindo apoio a um determinado evento; e o segundo, escrito pela gerente de operações, em nome das gerentes de filial, à gerente comercial, pedindo informações detalhadas sobre pagamento da comissão de um serviço prestado.

Na fundamentação teórica, trabalho basicamente com os conceitos da teoria de polidez de Brown e Levinson e do trabalho de face de Goffman, além de fazer uma breve menção aos conceitos de ato de fala de Austin e Searle. Mais ainda, sendo o e-mail a ferramenta de interação estudada, apresento também algumas características desse gênero, relevantes para a análise qualitativa dos dados.

2. Atos de fala, trabalho de face e polidez

Segundo a teoria dos atos de fala, o pedido é definido como um micro ato de intenção comunicativa que prediz uma ação futura do ouvinte. A teoria dos atos de fala surgiu no início dos anos sessenta, passando, posteriormente, a fazer parte da pragmática. Autores, como Austin e Searle, passaram a compreender a linguagem como uma forma de ação e dedicaram-se ao estudo dos atos de fala através da linguagem, como

por exemplo, pedir, convencer, negar e argumentar.

Inicialmente, Austin distinguiu dois tipos de enunciados: os constataativos, usados para descrever um fato, dar uma informação ou relatar um episódio, e os performativos, aqueles através dos quais, algo é feito. Mais tarde, concluiu que todos são performativos porque, ao serem enunciados, realizam algum tipo de ação, passando a afirmar que todos os usos da linguagem são modos de agir.

Diante dessa perspectiva, Austin divide os atos de fala em três categorias: ato locucionário (o que se diz), o uso de sons e palavras com significado; ato ilocucionário (como se diz), executado ao se dizer uma locução com determinada força ilocucionária; e ato perlocucionário (o efeito alcançado por dizer algo), o resultado não-convencional de certo ato ilocucionário.

Segundo Searle (1984, *apud* LADEIRA 2002), o ato de pedir contém uma intenção comunicativa do falante, que pode ou não levar a uma ação futura do ouvinte, desejada ou necessária àquele.

De acordo com a teoria dos atos de fala, o pedido é um ato ilocucionário diretivo, uma vez que é esperado do ouvinte um ato verbal ou não-verbal, demonstrando o seu reconhecimento do conteúdo proposicional do enunciado utilizado pelo falante. Para a obtenção da ação desejada, o falante usará de persuasão, que pode variar da ordem à simples sugestão, do conselho ao mero pedido de informação, conforme a relação social entre os interlocutores. (SEARLE, 1984, p. 91, *apud* LADEIRA, 2002).

Searle (1984, *apud* LADEIRA 2002) apresenta as seguintes pressuposições prévias, estabelecidas pelo contexto, para a execução de um pedido bem sucedido: condições preparatórias (o falante acredita que o ouvinte pode fazer o que está sendo pedido; não é óbvio que o ouvinte fará o que o falante quer, sem ser pedido); conteúdo proposicional (ato futuro do ouvinte); condição de sinceridade (o falante quer ou precisa que o ouvinte faça o que está sendo pedido) e essencial (vale como tentativa de conseguir que o ouvinte faça o que está sendo pedido).

O ato de pedir implica o uso de estratégias de obtenção de cooperação ou obediência (*compliance-gaining*). Cody e colaboradores (*apud* TRACY *et al.*, 1984, p. 530, *apud* LADEIRA 2002) apontam as seguintes dimensões que podem influenciar na percepção da situação: benefícios pessoais, apreensão da situação, resistência à persuasão, direitos, in-

timidade, dominância e conseqüências relacionais. Além disso, identificam fatores que determinam a forma de se fazer o pedido, tais como: *status*, familiaridade e teor de imposição do pedido. Para os autores, o modo pelo qual uma pessoa tenta influenciar a outra depende do grau de intimidade entre elas e do poder ou *status* que os comunicadores mantêm entre si. Tracy *et al* (1984, *apud* LADEIRA, 2002) apontam dois procedimentos para o sucesso do ato de pedir, a saber: o falante deve deixar claro o motivo pelo qual faz o pedido e fazer uma investigação preliminar a respeito da capacidade do outro de executar o ato requerido.

No caso da pesquisa, as gerentes parecem achar que têm direito ao apoio solicitado, uma vez que receberam a informação da mudança de “regras do jogo”, sem a antecedência necessária: “...esta notícia significa uma mudança de procedimento a poucos dias do evento”. As gerentes de filial fizeram críticas sutis à receptora e copiando o diretor das duas áreas envolvidas, ameaçaram-na através do uso da estratégia de imposição pelo poder dele: “...e como não conseguimos falar com você...”, “Recebemos com surpresa um e-mail [...] comunicando que algumas tarefas que anteriormente eram realizadas por MKT agora estavam sob a nossa responsabilidade”.

Para Brown e Levinson (2000), o pedido corresponde a uma ameaça à face do outro. O conceito de face foi introduzido por Goffman (1967), que a define como um valor social positivo, ou imagem pública, que o indivíduo deseja alcançar para si em interação face a face com os outros. Há dois tipos de orientação para preservar-se a face: defensiva, levando o falante a salvar a sua própria face; ou protetora, levando-o a salvar a do outro. Entre as principais razões para as práticas defensivas estão o apelo à autoimagem, ao orgulho, à honra e ao poder que o *status* dá sobre os outros. As razões que levam o falante a salvar a face alheia advêm da consciência de proteção moral do outro e da tentativa de evitar conflitos e hostilidades.

A face, conceito ligado às emoções pessoais, pode ser perdida, mantida ou enaltecida e, portanto, deve ser cuidada constantemente durante uma interação. *Estar em face* deixa a pessoa segura e confiante. *Estar fora de face* ou na *face errada* gera sentimentos de vergonha, inferioridade, humilhação e culpa. Na relação social, espera-se que o participante tenha consideração com os outros, ou seja, que salve e proteja a face alheia também. Aquele que se sente confortável frente à perda da face do outro é considerado insensível e quem não demonstra sentimento ou sofrimento pela perda da própria face é chamado de cínico ou descarado.

Segundo o autor, os atos de ameaça à face variam de acordo com a forma como ocorreram e, sobretudo, com as intenções do autor. A forma mais segura de fugir ao risco de ameaça à face é o procedimento de evitação, isto é, não participar das interações, como quando se nomeia um intermediário para tal.

Nos dois exemplos de *e-mails* analisados, percebemos a participação de intermediários, como estratégia para fugir ao risco de ameaça à face. Na primeira situação, as gerentes de filial tentam deixar a gerente de *marketing* fora de face, porém através do procedimento de evitação, ela não as responde diretamente e tem a face salvaguardada pelo diretor, que envia o *e-mail*, intermediando a sua resposta. No segundo caso, as gerentes de filial também protegem suas faces, evitando fazer o pedido diretamente à gerente comercial, sendo intermediadas pela gerente de operações.

O conceito de face, desenvolvido por Goffman, foi utilizado por Brown e Levinson (2000) para a elaboração da teoria da polidez, que, segundo os autores, diz respeito à busca do equilíbrio social, das relações cordiais e da preservação da harmonia das relações interpessoais por parte dos participantes, durante uma troca comunicativa. Acreditando que um comportamento polido traz às pessoas uma sensação confortável de harmonia, enquanto o rude o distancia do seu ouvinte, Lakoff (*apud* OLIVEIRA, 1992), estabeleceu três regras formais de polidez: “não se imponha”, regra apropriada em situações em que há uma diferença reconhecida de poder e de *status* entre os participantes; “ofereça opções”, apropriada para situações em que os participantes desfrutam do mesmo *status* social ou poder equivalentes, porém não são íntimos socialmente; e “encoraje sentimentos de camaradagem”, apropriada quando se pretende preservar o laço de amizade entre o falante e o ouvinte. Quando o pedido se refere a uma imposição ou quebra de camaradagem, o falante pode utilizar-se de estratégias para enfraquecer a força desse ato de fala, usando expressões de polidez, evasivas ou de indiretividade.

Brown e Levinson (2000) acreditam que quase todas as ações, incluindo as elocuições, são, potencialmente, uma ameaça à face do outro; então, a polidez torna-se um elemento fundamental para a interação de grupos sociais, uma vez que serve para amenizar os atos de ameaça à face, que podem ocorrer através de ordens, pedidos, elogios, críticas e outros. Brown e Levinson (2000) propõem dois conceitos de face: positiva, que corresponde ao desejo que todo interlocutor tem de ser apreciado e admirado (maneira como os membros desejam ser vistos pela sociedade);

e negativa, relacionada ao território e preservação pessoal, que corresponde ao desejo de todo indivíduo em não ter suas ações impedidas pelo outro (desejo de liberdade de ação e liberdade para não sofrer imposição).

Quando a satisfação desses desejos é comprometida, dizemos que a face está ameaçada. O pedido, por exemplo, corresponde a uma ameaça à face negativa do ouvinte, pois pode ser interpretado como uma invasão ao território do outro. A recusa ou crítica ameaçariam a face positiva do falante, uma vez que negam determinados aspectos reivindicados pela imagem pública do interlocutor. Dessa forma, cabe ao falante decidir se deve realizar um ato de ameaça à face e escolher uma das seguintes estratégias ao realizá-lo: ser claro, usar estratégias de reparação que atendam às necessidades da face positiva/negativa, ser indireto, ou não realizar o ato de ameaça à face. Os autores identificam três fatores de natureza social que podem influenciar a escolha das estratégias do ato de ameaça à face, a saber: distância social entre os interlocutores, poder relativo do ouvinte sobre o falante e grau de posição de um ato sobre a imagem do falante e do ouvinte, ou seja, o teor de risco. Se o risco é baixo, o falante procurará realizar o ato diretamente (*bald on record*), mas se for alto, o falante procurará usar uma estratégia através da qual o ouvinte precisará usar de inferência (*off record*).

Mesmo tendo se tornado referência para os estudos posteriores sobre polidez, a teoria de Brown e Levinson foi criticada. Tracy e Baratz (1994), por exemplo, além de questionarem a universalidade e o tratamento unicamente teórico dos processos de interação e dos trabalhos de face, consideram a teoria dos autores descontextualizada e baseada em situações individuais. Para elas, faltam a Brown e Levinson a tentativa de aplicação da teoria à realidade, como ocorrências práticas de atos comunicativos, capazes de mostrar a influência das variações socioculturais. Segundo Tracy e Baratz (1994), a face é um fenômeno social criado quando as pessoas se comunicam e se refere à identidade reivindicada para si em uma interação social específica.

3. Metodologia

O atual estudo é fundamentado na sociolinguística Interacional, que compreende a linguagem como fenômeno social, analisa a língua em uso e acredita na construção e negociação dos significados durante a interação.

A pesquisa segue o método qualitativo-interpretativo, através do qual pude analisar um e-mail de pedido enviado dos gerentes da empresa XYZ para a gerente de *marketing*, copiado para o diretor de *marketing*, o e-mail com a resposta do diretor e os *e-mails* enviados entre as gerentes, que se sucederam.

3.1. Os e-mails de pedidos da empresa XYZ

O primeiro e-mail é referente ao pedido por mais verba e tempo da gerentes de Zona Sul para a gerente de *marketing* da empresa e copiado ao diretor de *marketing*.

3.1.1. E- mail A

Prezada Joana,

Nós, gerentes da Zona Sul precisamos de mais verba para elaborarmos o evento que nos foi solicitado. Aproveitamos para lembrar que o tempo que nos foi dado para a execução da festa é muito curto, assim, receamos que a qualidade do serviço prestado seja comprometido. Pedimos, portanto mais tempo e mais verba. [...] gostaríamos de contar com a colaboração do setor de Mkt para garantirmos o mesmo sucesso das cerimônias anteriores.

Um abraço,

Maria e gerentes da Zona Sul.

Considerando o teor de imposição do pedido e contando com o poder de um superior, as gerentes de filial copiaram o diretor de *marketing*, a fim de intimidar a destinatária e deixá-la fora de face. As consequências da primeira ação foram adversas às expectativas daquelas remeentes, pois receberam o silêncio da gerente de *marketing*, que usou a estratégia da evitação para proteger a sua face.

Além disso, receberem crítica e recusa do diretor, que apesar de ter sido copiado, indicação de que o e-mail não era diretamente para ele, acabou respondendo e enviando a resposta à gerente comercial e a todos os gerentes de filial da empresa, cometendo um ato de ameaça à face positiva das gerentes de Zona Sul, perante grande parte da empresa, como vemos a seguir:

3.1.2. E-mail B

[...] Prezada Maria,

Aproveitando a oportunidade, a área de *marketing* tem buscado atender de forma eficiente e ágil todas as demandas das filiais e as institucionais, e, aparentemente há uma percepção positiva dos resultados”. “Atender bem às demandas das filiais é total prioridade para todos no EC, mas devemos ter claro que existem limitações...

Qualquer dúvida estarei à disposição.

Diretor de Mkt

Mesmo colocando-se à disposição, o diretor não recebeu qualquer resposta das gerentes da Zona Sul, que fizeram a escolha da evitação, limitando-se a trocar e-mails de desabafo entre elas.

A sensação de vergonha e humilhação, própria de quem tem a face positiva ameaçada, pode ser observada nos e-mails C e D, enviados entre as gerentes de filial de Zona Sul:

3.1.3. E-mail C

Só na tarraqueta...

Bia

3.1.4. E-mail D

Ihhhhh..... :(

Júlia

Porém, observamos no e-mail E, que Maria sentiu que a sua face positiva tinha sido a única atingida:

3.1.5. E-mail E

Acabei de tomar uma chamada em rede nacional, que tal ??????

Enfim, como dizem os antigos, ossos do ofício!

Maria

Essa impressão foi compartilhada pelo menos por uma gerente do grupo que não se sentiu atingida no e-mail F:

3.1.6. E-mail F

Foi chato... Afinal, éramos todas nós...

Júlia

O desconforto deve-se ao fato do diretor ter feito a abertura do seu e-mail, unicamente com o nome de Maria: “Maria, Aproveitando a oportunidade...”, e destacando-a no cabeçalho (gerente Jardim Botânico; Grupo Gerentes Rio de Janeiro). Na verdade, a solicitação inicial tinha sido feita em grupo, pelas gerentes de filial da Zona Sul, como disposto abaixo:

Um abraço,

Maria e gerentes da Zona Sul.

Porém, ao destacar-se das demais gerentes no fechamento do e-mail, Maria desprotegeu sua face e deu a impressão de que era a única a fazer a solicitação.

Aproveitando-se da sua posição hierárquica e da facilidade da ferramenta do e-mail de reenviar para várias pessoas ao mesmo tempo o e-mail enviado indiretamente para ele, o diretor escolheu proteger a face positiva da gerente de *marketing* e fazer as gerentes de filial da Zona Sul perderem as delas, diante de todas as gerentes do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo que cometeu um ato de ameaça à face negativa das gerentes de Zona Sul, recusando-lhes o pedido, ameaçou suas faces positivas, desaprovando-lhes a atitude perante os colegas.

4. Considerações finais

Retomando os conceitos do ato de fala, observamos que, ao fazerem suas solicitações, as remetentes produziram atos locucionários que não geraram atos ilocucionários bem sucedidos, uma vez que o ato perlocucionário (o efeito alcançado por dizer algo) foi contrário às expectativas daquelas gestoras. Suas intenções comunicativas de conseguir apoio para o evento e detalhamento de comissão, geraram (re)ações indesejadas dos seus receptores, tais como: o silêncio e recusa /crítica do diretor.

Assim, constatamos que a comunicação nem sempre é efetuada de forma eficiente no estabelecimento de ensino XYZ, tornando-se um desafio para os gestores que, apesar de interagirem internamente através de meios eletrônicos, ainda encontram dificuldade em executar tarefas sim-

ples como fazer pedidos.

Esses profissionais precisam desenvolver maior conhecimento tecnológico, isto é, saber usar todas as possibilidades disponíveis da ferramenta, estando conscientes sobre as consequências das suas escolhas, e aprimorar a competência comunicativa na produção de seus discursos escritos, pois apesar de dominarem bem a língua, pela própria natureza daquele contexto profissional, ainda precisam aprender sobre esse novo e peculiar domínio de discurso no território da comunicação, criado pelo e-mail.

Por fim, acredito que a sistematização de alguns conceitos da Sociolinguística Interacional sobre os processos de uso da linguagem em interação nos contextos organizacionais e a aquisição do conhecimento dessa nova modalidade de interação chamada *CMC*, ou seja, *Comunicação Mediada por Computador*, poderão contribuir não só para a eficiência da comunicação dentro das empresas, mas também para o aprimoramento das relações entre gestores e funcionários, gerando vantagem competitiva e, conseqüentemente, o almejado aumento da produtividade.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CULPEPER, J.; BOUSFIELD, D.; Anne WICHMANN, A. Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. 2002. *Journal of Pragmatics*, vol. 35, n. 10-11, p. 1545-1579, 2003. Disponível em:

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216602001182>>.

GOFFMAN, E. Footing. *Semiotica*, v. 25, n. 1/2, p. 1-29, 1979.

_____. *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Boston Northeastern University, 1986.

_____. *Interactional Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967.

_____. The Neglected Situation. *American Anthropologist*, v. 66, s/n, p. 133-6, 1964.

LADEIRA, Wania Terezinha. O Senador Arruda consultou, pediu ou ordenou? Uma análise dos atos de fala da acareação do Senado. *Linguagem*

em *(Dis)curso*, Tubarão (SC), v. 2, n. 2, 2002.

OLIVEIRA, M. C. L. Polidez e interação. In: CALDAS-SCLIAR, L. *Desvendando discursos*. Homenagem a Malcolm Coulthard.

TRACY, K.; BARATZ, S. The case for case studies of facework. In: TING-TOOMEY (Org.). *The challenge of facework*. New York: State University of New York Press, 1994.

**PORTUGUÊS BRASILEIRO OITOCENTISTA:
USOS LINGUÍSTICOS
EM CARTAS DE “ILUSTRES” E COMUNS**

Cláudia Bahia (UNEB)

claudiabahia@hotmail.com

Pedro Daniel dos Santos Souza (UNEB)

pdsouza@uneb.br

RESUMO

A concordância verbal em português tem sido objeto de investigação de diversos trabalhos de orientação variacionista, que evidenciam a influência não só de fatores linguísticos, mas também implicações históricas, sociais e culturais nos usos de falantes de diversos níveis sociais, de escolarização e de idade. A variável em questão também tem sido considerada uma variável tanto social quanto estilística, a partir da verificação de um padrão regular de emprego no desempenho linguístico dos falantes, fruto das restrições determinadas quer pela classe social quer pelo grau de formalidade da situação interlocutiva. Considerando essas questões, a partir de *corpus* constituído por 74 cartas escritas por “ilustres” e comuns no Brasil do século XIX, o presente trabalho reflete sobre a influência de fatores linguísticos e extralinguísticos no uso da variável dependente presença/ausência de marcas explícitas de plural no núcleo do sintagma verbal das sentenças. Fundamentando-se nos princípios teóricos da “teoria da variação e mudança linguísticas”, os dados são analisados quanto ao número de ocorrências e da influência dos fatores sintáticos, morfo-fônicos, semânticos e sociais na variação. Pretende-se, com essa pesquisa, ainda em andamento, contribuir para uma melhor compreensão dos usos linguísticos quanto à concordância verbal no português brasileiro, sob uma perspectiva histórica.

Palavras-chave: Concordância verbal. Variação. Português brasileiro. Sócio-história

1. Introdução

A concordância verbal no português brasileiro tem sido objeto de investigação de diversos pesquisadores, que tanto focalizam questões linguísticas como extralinguísticas ou sociais, enquanto elementos que podem atuar na aplicação das regras de concordância. Buscando contribuir para uma compreensão sobre a variação da concordância verbal no português brasileiro sob uma perspectiva histórica, o presente trabalho reflete sobre esse aspecto da sintaxe do português brasileiro oitocentista, focalizando os usos linguísticos em cartas de “ilustres” e comuns no Brasil do século XIX, com vistas a discutir a influência de fatores linguísticos e extralinguísticos no uso da variável dependente presença/ausência de marcas explícitas de plural no núcleo do sintagma verbal das sentenças.

A variação da concordância verbal no português brasileiro é reconhecida pela gramática normativa como um “desvio” às regras da norma padrão, ou seja, sob uma perspectiva normativo-prescritiva, a concordância entre sujeito e verbo constitui uma regra obrigatória ou categórica, mesmo sendo apontados alguns casos considerados facultativos. Cunha e Cintra (2008) pontuam que a concordância entre verbo e sujeito admite uma variabilidade do verbo, ou seja, o verbo se flexiona para que não haja a repetição do sujeito. É possível depreender que, embora a gramática normativa defenda a ideia de reconhecimento da variabilidade referente à concordância verbal, não admite que esta de fato ocorra, uma vez que o conceito de variabilidade expressa pelos gramáticos em questão está relacionado ao fato do verbo ter que se flexionar para concordar com o sujeito de forma categórica e não como o termo variabilidade é empregado nos estudos sobre a variação linguística. Em contrapartida, são admitidos alguns casos particulares ou facultativos, a exemplo de:

Quando o sujeito é constituído por expressão partitiva (como: *parte de, uma porção de, o grosso de, o resto de, metade de* e equivalentes) e um substantivo ou pronome plural, o verbo pode ir para o singular ou para o plural:

A maior parte deles já não **vai** à fábrica! (B. Santareno, *TPM*, 40.)

A maior parte destes quartos não tinham teto, nem portas, nem pavimento. (C. Castelo Branco, *OS*, I, 196.)

Uma porção de moleques me olhavam admirados. (J. Lins do Rego, *ME*, 29.)

Para meu desapontamento, **a maioria dos nomes** anotados não **dispunha** de telefone, ou **eram** casas comerciais, que não queriam conversa. (C. Drummond de Andrade, *BV*, 12.) (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 513)

Os estudos realizados no âmbito da sociolinguística variacionista têm apontado usos linguísticos que se contrapõem às regras prescritas pela gramática normativa. Ao contrário da gramática normativa, a sociolinguística admite a variação natural da língua por entender que o contexto social no qual o sujeito está inserido é de fundamental importância para a realização dos usos linguísticos, estabelecendo assim uma correlação entre variáveis linguísticas e variáveis sociais na explicação dos usos variáveis da língua.

Como mencionado, diversos estudos nessa área, que se fundamentam no aporte da teoria da variação e mudança linguísticas, evidenciam a aplicação de uma regra variável de concordância. No entanto, esses trabalhos, em sua maioria, focalizam a língua falada e não tratam de fases mais recuadas da língua. Nesse sentido, buscaremos, no presente artigo,

refletir sobre o português brasileiro oitocentista, mais especificamente os usos linguísticos quanto à aplicação das regras de concordância verbal, a partir de *corpus* representativo da língua escrita, uma vez que, para estudos dessa natureza, o material empírico a ser trabalhado pelo pesquisador não pode ser outro senão a escrita.

2. *Variação, mudança e estudos diacrônicos*

A língua não se constitui de forma estática, sabe-se que a língua é viva e dinâmica. Uma dada língua passa, ao longo do tempo, por processos de transição ou variação, favorecendo a ocorrência da mudança linguística. Mas isso não significa que toda variação gera mudança, é necessário atentar para duas possibilidades, com vistas a como a sociolinguística pode detectar a existência de uma mudança linguística:

A primeira seria a observação de falantes de diferentes faixas etárias, para estudar como eles utilizam determinadas variáveis. (...) diremos que verificamos a existência de uma mudança através do tempo aparente.

A outra forma de detectar esse tipo de mudança seria acompanhar a mudança em tempo real, seja com os mesmos falantes, seja com duas amostras diferentes, mas representativas da mesma comunidade com um intervalo maior entre elas. (CHAGAS, 2011, p. 158)

Para se detectar a mudança, de fato, é preciso estudar a língua sob um viés histórico e a partir de fases mais recuadas no tempo. Além de observar os usos entre falantes de faixas etárias diferentes e considerar as variáveis sexo e escolaridade, trabalho este que vem sendo desenvolvido exhaustivamente com dados da língua falada.

Com relação aos estudos diacrônicos, que investigam a língua a partir de um viés mais recuado na história até o momento presente e fazem um percurso entre o passado e o presente, a partir de dados reais, devidamente localizados e datados, pode-se pensar que esta seria a forma mais exata de perceber a mudança através dos tempos. Mas é preciso não perder de vista de que os estudos históricos de sincronias passadas tornam-se muito difíceis por não se obter dados de fala, mas apenas da escrita. O que nos leva a considerar essa tarefa como um trabalho de interpretação (*ars interpretandi*), a partir de *corpus* constituído por textos escritos e que refletem, até certo ponto, os usos reais da língua, dadas as complexidades entre o oral e o escrito.

Ratificando essa questão, Maia (2002) aponta para uma reconstituição do processo evolutivo da língua a partir da escrita, uma vez que li-

dar com fases pretéritas da língua é lançar mão de dados apenas escritos, por não se obter dados da fala. Segundo a pesquisadora, é possível, com os dados escritos, observar indícios de como era a língua falada. Mas até que ponto as marcas de língua falada na escrita evidenciam esses usos? De certa forma, investigar sincronias passadas a partir da escrita é colocar em evidência questões dessa natureza.

Nesse sentido, ao lidarmos com os dados do português oitocentista no presente estudo, buscamos refletir sobre essas relações entre o oral e o escrito, quanto ao caráter conservador deste em relação àquele e, como reflexo disso, a baixa frequência de usos da não aplicação de regra nas cartas analisadas. Em contrapartida, os contextos em que essa não aplicação da regra é evidenciada são similares aos contextos identificados nos estudos que lidam com dados de língua falada na atual sincronia. Estaríamos então observando a atuação do princípio do uniformitarismo ou uniformidade proposto pela teoria da variação e mudança linguísticas? Estariam atuando, no português brasileiro oitocentista, as mesmas forças que atuam na atual sincronia? Essas questões nos fazem refletir sobre o papel do historiador da língua diante dos dados de língua escrita numa busca de “fazer o melhor uso de maus dados”.

3. A concordância em cartas oitocentistas

A partir dos estudos pioneiros de Lemle e Naro (1977), a concordância verbal de número no português brasileiro tem sido objeto de pesquisas sob o aporte da sociolinguística variacionista, cujos resultados evidenciam a coexistência de sistemas de regras quanto aos usos linguísticos dessa variável, definidos por fatores diversos, tanto linguísticos quanto sociais. Além do mais, um desses sistemas pressupõe que falantes cultos aplicariam com mais frequência as regras de concordância, sobretudo pelo caráter estigmatizador da não aplicação. Haja vista o *corpus* de nossa pesquisa e o perfil sociolinguístico dos informantes, ou seja, os remetentes das cartas, podemos considerar que estamos diante de usos cultos da língua, o que acaba por justificar a frequência de formas mais próximas da norma padrão.

O *corpus* do presente trabalho é constituído por 74 cartas, escritas no período entre 1809-1904; portanto, representativo de usos linguísticos oitocentistas, editadas por Carneiro (2005) e correspondentes a cartas avulsas para vários destinatários. Para o presente trabalho, foram escolhidas 74 cartas, das 208 cartas que fazem parte do subprojeto desenvol-

vido no âmbito do projeto de pesquisa “Exercitando a *arte de interpretar ou para fazer o melhor uso de maus dados*: a sintaxe da concordância na história do português brasileiro”.

Segundo Carneiro (2005), os informantes (remetentes) nasceram entre fins do século XVIII até o terceiro quartel do século XIX, cuja nacionalidade brasileira, identificada ou inferida, permite opor duas variantes distintas:

- a) *variante 1*: textos escritos por brasileiros cultos nascidos e ou educados em regiões urbanas;
- b) *variante 2*: textos escritos por brasileiros semicultos e não cultos nascidos/radicados no interior, em específico, no Estado da Bahia.

As cartas, trocadas entre amigos e particulares, são escritas por indivíduos quase todos identificados. São cartas de circulação privada, embora algumas apresentem uma característica peculiar: a de serem correspondências destinadas a pessoas em exercício de cargo público, mas com interesse privado. No caso das cartas escolhidas para este estudo, os remetentes constituem um total de 33 informantes, dos 48 inicialmente escolhidos, uma vez que outros 15 foram eliminados por não trazerem dados referentes à aplicação ou não das regras de concordância verbal nas cartas por eles escritas.

Outro ponto que merece a atenção é o tipo de tratamento usado pelos remetentes. É comum, em cartas trocadas entre amigos com certo grau de intimidade, o uso de tratamento cerimonioso, mostrando que nem sempre esse tipo de tratamento indica formalidade. Os excertos abaixo são ilustrativos: “*Excelentissimo Amigo e Sr. Conselheiro*” (Carta 18⁹⁰); “*Illustrissimo Excelentissimo Amigo Senhor Conselheiro*” (Carta 24); “*Excelentissimo Amigo Sr. Conselheiro*” (Carta 51); entre outros.

No que diz respeito aos contextos de uso da concordância verbal de terceira pessoa nos dados analisados, perfazem um total de 266 dados. Desse total, com relação às regras de concordância, foram identificadas 14 ocorrências de não aplicação de marca explícita de plural nos verbos das sentenças, conforme perspectiva normativa apresentada pela gramática normativa, o que corresponde a 5,2% do total de dados coletados no *corpus* até o presente momento.

⁹⁰ Trata-se de numeração da própria edição feita por Carneiro (2005).

Os dados em que observamos a não aplicação das regras de concordância apresentam contextos linguísticos variados, que passamos a descrever:

- (1) Como fala os professores de Medicina | nas leis *que* tem sahido. (C3)⁹¹
- (2) O seu socego, e bem, em *companhia* de todos os seus **hé para** | mim objecto de todo o desejo. (C10)
- (3) Suaves naforma **contínua**| esses actos <uma> defesa magistral de conducta do Governo Oriental | na questão dos tratados, (C26)
- (4) *qual quer* destes 2 candidatos não **ipode** ter mais de 70 votos, sem *que* esses | possa ter *mais que* outros. (C30)
- (5) *qual quer* destes 2 candidatos não **ipode** ter mais de 70 votos, sem *que* esses | **possa** ter *mais que* outros. (C30)
- (6) O Ceo derrame sobre toda a tua | pequena *Familia* todas as graças que **pode** apetercer-te a *minha* sincera estima, a nossa antiga e boa | amizade (C32 1v.)
- (7) As saquaremas daqui dizem *que* o governo esta fí[...] | xo em não ter a mais pequena atenção *para* as pessoas de outra opini |ão, e *mesmo que* o governo provincial seguirá no caminho da reacção; e os | factos **parece** justificar este pensar. (C39)
- (8) e aos mais membros do Ministerio *que* **preste**|alguma atenção à marcha dos partidos n'esta, e *que* não sacrifiquem | os interesses d'esta provincia a pequenos interesses. (C39)
- (9) Sabe-se confidencialmente que |essa columna pelejou com uma bravura |excepcional e que os portenhos | estiverão a ponto de **ser** esmagados, |porque destroçados ficarão elles. (C56)
- (10)A inepcia do Governo Austriaco| se **deve** tão graves successos. (C85)
- (11)Não lhes escrevi depois do malogro de Curupaiti; mas|foi por que as intrigas e acontecimentos levarão me a crer, | que o meo amigo viria em *caminho* para curar todos estes | males, que crescem, si os branidos e a imprensa **serve**| para formar se juízo. (C92)
- (12)eu diria que nos convi|nha mandar 2 vezes *por mez* levar feridos | *para* o Rio de *Janeiro*, onde depois de curados **podia**| ser examinados ou *para* voltarem ao campo, ou | seguirem invalidos *para* as Províncias.(C92)
- (13)Como tudo que respeita|a esta guerra actual, ecujos combates **conta**|entre si intervallos de 30, 40 e 60 dias (C92)

⁹¹ A especificação "C3" corresponde ao número da carta, conforme edição de Carneiro (2005). Nos demais dados, seguimos a mesma orientação.

(14) Não carece responder as minhas cartas, que | sendo para **demonstrar** estima e affecto, vem | a servir-lhe o pezo, (C93)

A primeira variável linguística que nos chamou a atenção foi a posição do sujeito em relação ao verbo. Nos dados, observamos a ocorrência de três variantes: (i) sujeito imediatamente anteposto ao verbo (sujeito à esquerda e contíguo ao verbo); (ii) sujeito anteposto ao verbo com um ou mais elementos intervenientes entre eles (sujeito à esquerda e não contíguo ao verbo) e (iii) sujeito imediatamente posposto ao verbo (sujeito à direita contíguo ao verbo). Em termos quantitativos, encontramos 4 ocorrências da variante (i), 7 da variante (ii) e 3 da variante (iii), o que nos leva a inferir sobre a contiguidade enquanto fator que pode favorecer a não aplicação da regra de concordância. Nesse sentido, sujeitos antepostos, mas não contíguos, não garantem a coesão estrutural e, conseqüentemente, desfavorecem as marcas explícitas, dado o distanciamento entre a forma verbal e o sujeito da sentença.

Quanto à variável saliência fônica, definimos, para o presente estudo, apenas duas variantes: *menos saliente* (diferença entre as formas singular/plural apenas marcada pela nasalidade), como ocorre nos dados (1), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (10), (11), (12) e (13), ou seja, em 78,6% das ocorrências; *mais saliente* (diferença entre as formas singular/plural marcada por outros elementos além da nasalidade), a exemplo das três únicas ocorrências sem concordância no *corpus* analisado, referentes aos dados (2), (9) e (14) e que correspondem a 21,4%: *hé ~ são*; *ser ~ serem*; *demonstrar ~ demonstrarem*. Diante desses dados, podemos verificar a influência dessa variável quanto a não aplicação das regras de concordância verbal nas cartas analisadas, indo ao encontro dos trabalhos variaçãoistas que atestam a influência da saliência fônica em dados de língua falada, ou seja, contextos mais salientes (*hé ~ são*) favorecem a explicitação das marcas formais de plural nos verbos enquanto que os contextos menos salientes (*fala ~ falam*) desfavorecem essa explicitação.

A atuação de uma variável de natureza semântica também foi observada no *corpus*: a animacidade ou traço [humano] do sujeito. Em relação a essa variável linguística, os estudos variaçãoistas sobre dados da fala têm demonstrado que o traço [+ humano] se revela como favorecedor da aplicação das regras de concordância. Em nosso estudo, verificamos que, das 14 ocorrências sem concordância, 8 ocorrências são de sujeito com traço [- humano], corroborando assim com as conclusões das investigações sobre dados de língua falada.

É interessante observar os dados (15) e (16) apresentados abaixo, nos quais a forma verbal “*dão*” estabelece concordância não com o sujeito das sentenças, mas com o objeto direto:

(15) O *que* tenho visto e observado me **dão** orgulho | e crença de *que* a cirurgia moderna está | *muito* atrasada da *que* eu sabia a 10 anos. (C92)

(16) Infelizmente, passou, tanto a mim | como a *ele*, o *Senhor Conselheiro* Duarte só **dão** esperança e boas palavras. (C 105)

É possível depreender, a partir dos usos linguísticos que os informantes fazem em suas cartas, que, provavelmente, esses utilizavam os mesmos usos na fala, sendo, portanto, possível inferir ou interpretar, através dos dados, como se processavam os usos na língua falada nesse período. Nesse sentido, uma reflexão sobre as relações entre o “oral” e o “escrito” torna-se fundamental para os que se preocupam com o estudo de fases pretéritas da língua.

A partir da análise dos dados e das variáveis apresentadas, observamos que os fatores controladores da variação no português brasileiro oitocentista são os mesmos que controlam a variação na sincronia atual, uma vez que as restrições variáveis que governam o uso da concordância não mudaram com o passar do tempo, somente mudou o peso do *input*. Dito de outra forma, observamos que, embora sejam poucos os dados sem concordância, os contextos que a desfavorecem são similares aos apresentados a partir de dados da língua falada da atual sincronia do português brasileiro.

4. A título de conclusão

Pelo fato de se tratar de pesquisa em andamento, apenas analisamos 74 cartas, a partir de poucos grupos de fatores (posição do sujeito em relação verbo, saliência fônica e traço [humano] do sujeito), com vistas a observar a aplicação das regras de concordância no português brasileiro oitocentista. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados e discutidos são apenas parciais.

Considerando os dados aqui apresentados e analisados, embora o peso do *input* seja menor, o comportamento das variáveis é o mesmo observado no português contemporâneo, revelando a importância do princípio da uniformidade para a compreensão do fenômeno variável.

A observação e análise dos dados retirados do *corpus* possibilitaram generalizações sobre o fenômeno da concordância verbal, levando

em consideração as próprias limitações que estudos diacrônicos impõem ao pesquisador. Somente uma observação sistemática possibilitará entrever vias para a compreensão da constituição histórica do português, o que pretendemos com a continuidade do presente estudo. Certamente, os dados aqui apresentados, e reflexões que suscitaram, revelam apenas uma ponta do *iceberg*.

Uma questão que consideramos fundamental e que justifica nossa busca pela compreensão dos mecanismos de concordância no português brasileiro oitocentista relaciona-se com o fato de que trabalhos com *corpus* dessa natureza vêm preencher uma lacuna nos estudos sobre a variação da concordância verbal no português brasileiro, uma vez que as muitas investigações, tratando de usos em espaços geográficos diversos, a partir de dados de fala da atual sincronia, não recobrem o aspecto diacrônico do fenômeno linguístico em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Zenaide Fernandes de Oliveira. *Cartas brasileiras (1808-1904): um estudo linguístico filológico*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística: I. objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-163.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

LEMLE, Mirian; NARO, Anthony Julius. *Competências básicas do português*. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras, Fundação MOBRAF e Fundação Ford. Rio de Janeiro, 1977.

MAIA, Clarinda de Azevedo. *Dos textos escritos à história da língua*. Conferência. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2002, p. 231-24.

NARO, Anthony Julius; SHERRE, Maria Marta Pereira. *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

PORTUGUÊS BRASILEIRO, SINTAXE E HISTÓRIA: USOS DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO SÉCULO XIX

Pedro Daniel dos Santos Souza (UNEB)

pdsouza@uneb.br

RESUMO

Considerada “pedra de toque da gramática do português brasileiro”, a concordância verbal, um dos fenômenos linguísticos mais investigados nos últimos anos sob um aporte que se fundamenta em princípios variacionistas e em dados de *corpora* representativos da língua falada, ainda não possui uma análise detalhada numa dimensão histórica que permita uma melhor compreensão de seus usos em fases pretéritas da língua e, por consequência, a elucidação de indícios que possibilitem uma reflexão sobre o encaixamento histórico da variação. No presente estudo, que se inscreve no âmbito do projeto “Exercitando a *arte de interpretar* ou *para fazer o melhor uso de maus dados*: a sintaxe da concordância na história do português brasileiro”, discuto a variação da concordância verbal de número, a fim de apresentar subsídios a uma maior compreensão desse aspecto da sintaxe do português brasileiro nos caminhos de sua história. A partir de *corpus* constituído por cartas escritas no Brasil oitocentista, descrevo os contextos linguísticos que favorecem a variação, levando em consideração a influência e ocorrência das variáveis estudadas, com vistas a uma sistematização, fundamentando a análise e discussão no quadro teórico desenvolvido por Weinreich, Labov e Herzog (1968), no artigo *Empirical foundations for a theory of language change*.

Palavras-chave:

Linguística histórica. Variação. Português brasileiro. Concordância verbal.

1. “No meio do caminho, uma pedra”: a concordância de número no português brasileiro

O problema do encaixamento histórico da variação da concordância de número, tópico que, segundo Mattos e Silva (1998a, p. 48), é “pedra de toque (...) da gramática do português brasileiro”, tem sido objeto de investigação diversa, a partir dos princípios teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista, desde o trabalho pioneiro de Lemle e Naro (1977). Esses estudos evidenciam a existência de uma sistematicidade na aplicação (ou não) das regras de concordância verbal, apoiando-se no argumento de que, no português brasileiro, se observa a coexistência de um sistema de regras que prevê, de forma idealizada, que falantes cultos, em situações formais, deverão realizar a concordância de número entre o sujeito e o verbo da oração e outro sistema de regras facultativas que conduz a perdas das marcas formais de concordância, podendo chegar aos limites da simplificação a aplicação dessas regras.

Embora desenvolvidas tendo como base as teorias e métodos de orientação laboviana, muitas dessas investigações chegaram a conclusões diferentes (cf. NARO, 1981; GUY, 1986). A análise desses estudos, por sua vez, mostra que há, além de um debate, um embate sobre a interpretação do fenômeno no português brasileiro contemporâneo, resultando em posturas divergentes quanto à sua natureza e origem: de um lado, os defensores da ideia de que o português do Brasil é o resultado de *deriva* secular inerente na língua trazida de Portugal; e do outro, aqueles que se apoiam no contato entre o português e as línguas africanas, que levou a língua trazida de Portugal a passar por um estágio hipotético de um *pidgin* ou crioulo.

Ao refletir sobre esse impasse, Baxter (1995) destaca que “procedimentos metodológicos tradicionalmente adotados pelos lados pró e contra [a hipótese da criouliização prévia] não permitem uma avaliação crítica adequada” (p. 72) do problema e propõe uma abordagem fatorizada que focalize “as vertentes do português brasileiro que historicamente teriam sido mais propensas à influência de processos de contato de línguas, ou seja, as vertentes rurais africanas e ameríndias” (p. 72).

Na mesma direção, Lucchesi (2003), apoiando-se no conceito de transmissão linguística irregular, busca

delinear os parâmetros sócio-históricos e linguísticos que possam servir de base para uma visão sistemática dos processos históricos de mudanças induzidas pelo contato entre línguas que não resultam na formação de *pidgins* e crioulos típicos (p. 272).

Para ele, o conceito de transmissão linguística irregular é tomado para “designar os processos históricos de contato massivo e prolongado entre línguas, nos quais a língua do segmento que detém o poder político é tomada como modelo ou referência para os demais segmentos” (p. 272), podendo “conduzir à formação de uma língua historicamente nova, denominada língua *pidgin* ou *crioula*, ou à simples formação de uma nova variedade histórica da língua que predomina na situação de contato” (p. 272-3).

Refutando os argumentos dos defensores da transmissão linguística irregular, Naro e Scherre (2007) argumentam que esse processo “não garante qualquer efeito estrutural particular na língua transmitida”, uma vez que “a pergunta linguisticamente significativa não diz respeito a esse aspecto relativamente trivial, óbvio, mas aos fatores sociais porventura atuantes durante o processo de transmissão” (p. 143).

Esboçado esse quadro sobre o debate, e embate, sobre as origens estruturais do português brasileiro, podemos considerar que a divergência sintática entre essas duas variedades da língua portuguesa, a brasileira e a europeia, tem sua razão nas histórias particulares de cada uma. Estudos linguísticos mais recentes, sobretudo de orientações gerativista e socio-funcionalista, argumentam que essa característica marcante da sintaxe brasileira é uma das consequências da direção tipológica do português do Brasil, que vem sendo classificado como “língua de proeminência tópica”, do que decorre, entre outras características de sua sintaxe, a perda da concordância. Já o português europeu, “considerado uma língua de proeminência de sujeito”, seguiria outra direção, o que reforçaria a manutenção das regras de concordância e outras características sintáticas próprias à variedade europeia.

Segundo Mattos e Silva (1998b), a questão não é tão simples assim, visto que há ainda muito a ser explorado no português europeu, sobretudo o estudo da sintaxe de suas variantes faladas, principalmente suas formas regionais, de falantes não ou pouco escolarizados, além da necessidade de pesquisa sistemática de fases pretéritas da língua portuguesa, objetivando verificar se esse comportamento estaria ou não prefigurado no sistema. Evidencia-se, então, a necessidade de reflexão sobre o passado remoto do português, tanto europeu como brasileiro, a fim de depreender informações de caráter histórico que possibilitem uma exploração da situação atual do português.

Mattos e Silva (1998a), apoiando-se na afirmação de que “as histórias que se escrevem são sempre *uma* história, reconstruída e escrita a partir dos condicionamentos teóricos, metodológicos, empíricos e ideológicos de seus autores”, apresenta algumas vias para entrever-se o passado do português brasileiro, que deverão movimentar-se em direção à recuperação tanto histórico-social quanto linguística do Brasil.

2. *Uma aproximação a fases pretéritas da língua... ouvindo o inaudível*

As relações entre os dados de fases pretéritas da língua, retirados de documentos escritos procedentes de momentos passados da trajetória histórica, e a língua então falada constituem-se um problema a ser considerado na investigação dos usos linguísticos de períodos anteriores ao século XX. Como pontua Maia,

Tendo-se a língua falada de fases pretéritas apagado há muito e não tendo sido possível conservar, por falta de meios adequados, exemplares genuínos desse tipo de manifestação linguística em períodos anteriores ao século XX, resta ao estudioso da história da língua a análise e interpretação dos materiais contidos nas fontes escritas. “Ouvir o inaudível”, estabelecer as relações e discernir as diferenças entre a língua escrita e a língua falada de cada etapa documentada constituem as questões nucleares e mais acessas da língua histórica. (2002, p. 235-236)

Como o presente estudo busca refletir sobre a sintaxe da concordância verbal a partir de *corpus* constituído por textos representativos do Brasil oitocentista, é preciso considerar algumas questões que tocam a complexa relação entre a representação escrita de uma língua ou de um estado de língua e a realidade oral a ela subjacente, no entanto não entrei em embates particulares, ultrapassaria os limites de minha intenção.

No artigo “Dos textos escritos à história da língua”, Maia (2002) discute algumas questões da linguística histórica, a fim de definir linhas de atuação metodológica no que se refere à atitude do historiador da língua perante os textos escritos, tendo em vista um consistente aproveitamento dos materiais que eles oferecem.

Uma rápida análise sobre o desenvolvimento dos estudos linguísticos, sobretudo no âmbito da chamada linguística histórica, permite-nos perceber que, ao longo dos anos, o tratamento dado ao fenômeno da mudança sofreu numerosas reconsiderações. O estabelecimento de relações entre a mudança e variação linguística, sob a ótica da abordagem sociolinguística, muito contribuiu para a compreensão dos mecanismos reais da mudança linguística e a explicação da sua origem e difusão.

Nessa direção, a mudança deixa de ser encarada como “resultado” e passa a ser vista como um “processo”. Sendo assim, o que importa, sobretudo, não é o “quando” mas o “como” e o “porquê” de cada um dos momentos desse processo “desde sua gestação como inovação até à consumação final”, como defende Maia (2002, p. 232).

Sendo a linguística histórica uma disciplina essencialmente interpretativa (*ars interpretandi*), cabe ao linguista histórico selecionar, organizar e interpretar os dados ao seu dispor, ou seja, “fazer um bom uso de maus dados”, não perdendo de vista que os textos escritos em momentos pretéritos da história da língua impõem ao pesquisador problemas que decorrem de sua natureza parcial, fragmentária, escassa e de alcance sociolinguístico limitado.

Nesse sentido, os materiais linguísticos registrados nesses textos apenas podem constituir a base de um trabalho interpretativo a ser desenvolvido pelo linguista histórico; portanto, “o estudo da história de uma dada língua equivale à interpretação da língua escrita” (MAIA, 2002, p. 235), aspecto que não pode ser ignorado. É por conta disso que o complexo problema das relações entre o “oral” e o “escrito” manifesta-se como questão nuclear na linguística histórica. Dito de outra forma, não dispondo de material falado de fases pretéritas, resta ao estudioso da história da língua a análise e interpretação dos materiais contidos nas fontes escritas.

Embora não seja de sua responsabilidade discutir os aspectos teóricos implicados na discussão das relações entre a língua oral e a língua escrita, os estudos sob uma perspectiva diacrônica não podem perder de vista os principais problemas que, sob a perspectiva da teoria linguística, se referem às relações entre o “oral” e o “escrito” e de com essa reflexão articular o problema da mudança linguística. “Pode o investigador questionar-se sobre que mudanças da língua oral terminam na língua escrita e a partir de que momento do respectivo processo evolutivo”, como destaca Maia (2002, p. 236).

A constituição do *corpus* para o presente estudo buscou, na medida do possível, levar em consideração as questões aqui sumariamente apresentadas. Como a variação e mudança linguística se refletem nos textos escritos em graus distintos e de modo diversos de acordo com os gêneros e tipos textuais, é preciso que o fenômeno em estudo seja analisado a partir de dados empíricos de *corpus* representativo e diversificado sob o esse ponto de vista.

3. *Exercitando a “arte de interpretar”, ou para fazer o “melhor uso dos maus dados”: concordância verbal em cartas sertanejas*

Ao discutir “O problema da concordância de número nos inventários produzidos na vila de São Paulo do Campo: séculos XVI-XVII”, Moraes de Castilho (2009) destaca que “a concordância não tem constituído um objeto estável de pesquisa no interior do PHPB [Programa Nacional para a História do Português Brasileiro], embora alguns pesquisadores tenham lembrado a importância do tema” (p. 242). Assim, a pesquisadora passa a refletir sobre o problema da concordância, focalizando a nominal, dada sua relevância e, sobretudo, a pouca atenção que tem sido dada no âmbito do PHPB do tema em questão, como explicitado. Consi-

dera, ainda, que as conclusões a que chegaram Naro e Scherre (2007), válidas para o português brasileiro contemporâneo, podem fornecer “indicações importantes para a busca de seu passado, indagando se eles não teriam vindo com os colonos que deram origem à sociedade paulista” (MOARAES DE CASTILHO, 2009, p. 242).

Em sua análise, Moraes de Castilho conclui que a maior parte das ocorrências, tanto de concordância nominal quanto verbal, “conforma às regras da língua, ou seja, especificador e complementadores concordam com o núcleo do NP, e o verbo concorda com o NP sujeito” (2009, p. 249), no entanto, “tanto no português brasileiro quanto no português europeu as regras de concordância não são categóricas” (p. 251). A autora discute a hipótese de que “as fugas a essas regras podem ser indícios de uma reformulação da gramática, caso o português brasileiro se torne progressivamente uma língua configuracional” (p. 251), sob uma perspectiva dos pressupostos teóricos gerativistas, ou seja, uma língua que tende a “pôr em cheque” a categoria funcional AGR, afetando, portanto, a concordância.

O presente estudo não se apoia nos princípios gerativistas, embora considere válidas as conclusões apresentadas por Moraes de Castilho (2009) quanto a pouca importância dada aos estudos da concordância, especificamente a verbal, no âmbito do PHBP, sobretudo por se tratar de um projeto coletivo que realiza estudos de fenômenos diversos a partir de *corpora* diacrônicos.

O “exercício de interpretação” que pretendo fazer, ou seja, a apresentação e discussão do fenômeno linguístico em análise neste trabalho fundamentam-se no quadro teórico desenvolvido por Weinreich, Labov e Herzog (1968), no artigo *Empirical foundations for a theory of language change*. Este referencial teórico, conhecido sob vários rótulos – teoria da variação e mudança, sociolinguística quantitativa, sociolinguística variacionista, sociolinguística laboviana, entre outros –, assume, como coordenada básica da reflexão sobre a mudança, a *heterogeneidade* normal da língua e, ao mesmo tempo, argumenta contra a ideia tradicional entre os linguistas de que sistematicidade e variabilidade se excluem.

O estudo da variação sistemática decorrente dos condicionadores estruturais e sociais discute a concepção de língua enquanto sistema homogêneo, definida por si mesma. Partindo do pressuposto de que toda variação é motivada, ou seja, controlada por fatores de maneira que tal heterogeneidade se delinea sistemática e previsível, cabe à sociolinguís-

tica investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticando as variáveis internas ou externas à língua que contextualizam as variantes e, conseqüentemente, descrevendo seu comportamento preditivo.

Diante desse quadro teórico sinteticamente delineado, a presente pesquisa é um trabalho de linguística descritiva, aplicada a um *corpus* constituído por 190 cartas escritas por sertanejos baianos ao “coronel-barão” de Jeremoabo, Cícero Dantas Martins, entre 1880 e 1903, visando a apresentar dados sistematicamente analisados e numericamente avaliados que fornecerão subsídios sobre essa sincronia do português brasileiro e a questão da variação da concordância verbal, sob uma perspectiva diacrônica. A pesquisa se encontra em andamento e, considerando a exiguidade de tempo, apresentarei alguns dados no sentido de identificar possíveis contextos favorecedores da variação, já que ainda não submeti os dados a uma análise quantitativa, o que será feito a *posteriori*, com vistas a observar restrições linguísticas e não linguísticas. Nesse sentido, procederei apenas a uma análise descritiva.

Sobre o *corpus* da presente pesquisa, é constituído de textos que foram editados por Carneiro (2005). Segundo a autora, “Ao assumir os desafios de uma edição que vá além do primeiro objetivo a ser alcançado, o de servir como *corpus* de trabalho, a intenção é de que as 500 cartas [editadas] (...), escritas entre 1808-1904, sejam disponibilizadas aos pesquisadores que se interessam pela história do português brasileiro e também aos pesquisadores de outras áreas” (p. 393). Desse conjunto, selecionei “190 cartas (311-500) escritas por 43 sertanejos baianos que escreveram ao “coronel-barão” de Jeremoabo, Cícero Dantas Martins” (CARNEIRO, 2005, p. 393).

A observação dos dados permitiu identificar alguns contextos que desfavorecem a aplicação da regra de concordância no *corpus* diacrônico escolhido. Esses contextos coincidem, na maioria dos casos, com os válidos para os estudos realizados a partir dos dados de fala (cf. NARO; SCHERRE, 2007). Passo a exemplificar e/ou descrever alguns desses contextos:

1) Sujeito representado por pronome relativo (que):

(...) não desconhece que | nós da oposição sabemos mais respeie | tar as leis,
do que os Srs governistas, que | so **quer** a ladroera, e assassinato etc etc.

(C311)⁹²

Sei que não mereço, e mesmo torna-se | mui penosa a vinda de *Vossa Vossa Excelência Excelência* | aqui, (o que muito nos alegraria, | por tanto no caso de vossas aceita- | ções, poderão constituir digo oferecerem | procuração ao aprecho amigo sr ni= | colau Fasano e sua *Excelentíssima Senhora* | que de muito bom grado **aceitara**. (C315)

Segunda feira 28 do pretérito te= | ve lugar as arrematações dos | gados que **correu** regularmente (C324)

(...) n'este momento chega aqui um | oficial de nome Gaudencio Custodio | e Baldoino de Geremoabo que **vinham** | do Monte Santo [...] e **segue** para Geremoabo, (C332)

2) Sujeito composto posposto:

Peço por tanto recomendar-me aos | *Doutores Jâjão*, e Totonio e **receba** *Vossa Excelência* e a *Excelentíssima Senhora Baroneza*, recommen- | dações minhas e de minha humilde com- | panheira, (C313)

3) Sujeito simples (núcleo singular com marcas de plural no sintagma preposicionado)

Temos tido um pre- | juiso consideravel com a crise, fica- | mos aqui, in- teiramente sem braços | *para* lavoura, o numero de sepulturas | de famintos, **elevou**-se a mais de | mil, não se falando na grande | imigração, que extenu- ádos morrerão | nas estradas. (C315)

4) Sujeito simples plural (núcleo + sintagma preposicionado)

Os nomes de Lago e Reis **acha** *muito* | acertados por aqui (C318)

As balas de estheteria não | **produziu** o menor effeito nos | templos; (C320)

5) Sujeito anteposto não contíguo ao verbo

Estas noticias aqui **pro** | **duziu** profunda sensação. (C320)

Quando | d'[a]qui enviávamos noticias *para* | esta Capital que o Conse- lhej | ro tinha 5 á dez mil hõ | mens **era** julgada inverídica. |(C320)

6) Sujeito posposto

Nafragou os planos do Pas- | sinhos – sobre Itapicurú, que que | ria chamar Itapicurú a Sôure!!!? (C325)

Se | disserem-me, pouco impor- | to com isto, que fico mais forro | para suas viagens. Se **aparecer** | noticias serias ahi, escreva-me. [...] (C332)

⁹² Identificação das cartas editadas por Carneiro (2005) das quais foram retirados os dados.

7) Sujeito simples coletivo

O Povo do Conselheiro entusiasas | mado pela victoria, **marcham** com grande fúria ignorando-se | o destino; (C320)

8) Sujeito posposto ao verbo na voz passiva pronominal

A secca aqui continua hog | rivelmente, não da-se [...] um | espaço de 3 mezes que não | se **manifeste** casos fataes | de fome !!! (C326)

9) Sujeito na voz passiva (ser + participípio)

Foi de | **nunciado** o João Ramos e o Domingos | Torquato nossos amigos (C332)

Embora, no *corpus* analisado, o *input* da não aplicação das regras de concordância seja menor, os contextos são similares aos que se revelam como desfavorecedores em pesquisas a partir dados de língua falada, o que possibilita refletir sobre dados diacrônicos que poderão contribuir para a confirmação do problema do encaixamento histórico da variação da concordância como mencionado.

4. A título de conclusão

Com a presente pesquisa, que ainda se encontra em andamento, busquei evidenciar que a variação na concordância verbal não é um fenômeno restrito ao português falado na presente sincronia. Os dados retirados do *corpus* e sumariamente descritos demonstram que existe variação dos usos da concordância verbal no Oitocentos que, na maioria dos casos, coincidem com os contextos que a favorecem no português brasileiro contemporâneo e que têm sido investigados desde o trabalho pioneiro de Lemle e Naro (1977).

Dando continuidade ao trabalho de investigação, os dados retirados das cartas sertanejas serão submetidos à análise das variáveis linguísticas, como realização do sujeito, posição do sujeito em relação ao verbo, caracterização semântica do sujeito, saliência fônica, tipo de verbo, indicação do plural no sujeito, paralelismo discursivo/sintático, bem como variáveis sociais, a exemplo da escolarização, visto que é possível recuperar tais informações na edição de Carneiro (2005).

Acredito, dessa forma, contribuir para uma compreensão mais ampla da variação da concordância verbal no português brasileiro, visto que, embora seja um dos fenômenos linguísticos mais descritos a partir de dados de fala, ainda há uma lacuna quanto a dados de natureza diacrô-

nica que poderão fornecer subsídios para a discussão sobre o problema do encaixamento histórico da variação da concordância de número, a “pedra de toque da gramática do português brasileiro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAXTER, Alan N. Transmissão geracional irregular na história do português brasileiro: divergências nas vertentes afro-brasileiras. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. n. 14, p. 72-90, 1995.

CARNEIRO, Zenaide Fernandes de Oliveira. *Cartas brasileiras (1808-1904): um estudo linguístico filológico*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

GUY, Gregory R. *Saliency and the direction of syntactic change*. Cornell University, 1986. (mimeo)

LEMLE, Mirian; NARO, Anthony Julius. *Competências básicas do português*. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras, Fundação MOBRAL e Fundação Ford. Rio de Janeiro, 1977.

LUCCHESI, Dante. O conceito de “transmissão linguística irregular” e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 272-284.

MAIA, Clarinda de Azevedo. *Dos textos escritos à história da língua*. Conferência. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2002. p. 231-249. (Separata)

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. A concordância verbo-nominal facultativa no português arcaico. *Atas do IX Congresso da ALFAL*. v. IV. Campinas: UNICAMP, 1998b. p. 165-175.

_____. Ideias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Para a história do português brasileiro*, vol. I: primeiras ideias. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 1998a. p. 21-52.

MORAES DE CASTILHO, Célia Maria. O problema da concordância de número nos inventários produzidos na vila de São Paulo do Campo: séculos XVI-XVII. In: AGUILERA, Vanderci. (Org.). *Para a história do*

português brasileiro, vol. VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: Eduel, 2009. p. 223-63.

NARO, Anthony Julius. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language LSA*, v. 57, n. 1, p. 63-98, 1981.

_____; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press, 1968.

**PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA:
A CEGUEIRA E A BAIXA VISÃO
A PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

João Ricardo Melo Figueiredo (IBC)

joaoricm@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sociolinguística (LABOV, 1972) e funcionalista (GIVÓN, 1985) da variação entre o presente histórico e o pretérito perfeito (WEINRICH, 1968; COMRIE, 1976; CÂMARA JR., 1977; SCHIFFRIN, 1981; FLEISCHMAN, 1990; SIVA-CORVALÁN, 2001; CASTILHO, 2010; FIGUEIREDO, 2012), a partir de narrativas coletadas em entrevistas labovianas com informantes cegos e com baixa visão, estudantes do Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro. Através das técnicas de entrevistas desenvolvidas no modelo de Labov, os informantes são levados a narrar suas histórias, o que se acredita ser o momento em que mais se aproxima da linguagem usual. Correlacionando ao fenômeno variável em estudo os processos de representação da experiência humana (HALLIDAY, 1994), pretende-se observar peculiaridades vivenciadas pelos informantes com cegueira ou com baixa visão. Para o autor, estes processos representam as diversas manifestações humanas, o que entende serem de fundamental importância para o estudo do cotidiano de pessoas com cegueira e com baixa visão. Para esta pesquisa, os informantes são distribuídos regularmente entre deficiência visual, gênero/sexo e escolaridade, constituindo uma amostra com 36 entrevistas. Foram coletados 3798 dados, sentenças de discurso narrativo, extraído das entrevistas, onde ocorrem as variantes em tela: presente histórico *versus* pretérito perfeito. Os resultados apontam singularidades de comportamentos entre os grupos sociais em análise e o uso das variantes.

Palavras-chave: Cegueira. Baixa visão. Linguística sistêmico-funcional.

1. Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo ancorado na teoria da variação linguística (LABOV, 1972) acerca da alternância, no discurso narrativo, do uso do presente histórico (PH) – versus pretérito perfeito (PP). As narrativas produzidas para este trabalho são todas de escolares com deficiência visual da cidade do Rio de Janeiro, estudantes do Instituto Benjamin Constant. Focalizou-se a influência dos padrões de experiência (HALLIDAY, 1994) no uso predominante de uma forma variável em detrimento da outra pelos informantes com diferentes comprometimentos visuais. Os resultados apresentados vão clarear o comportamento das variantes e por consequência, dos falantes aqui em análise.

Com este objetivo este texto está assim estruturado: primeiro da-

mos ciência do fenômeno variável e o ambiente em que ocorre a variação. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada. Por fim, apresentamos, descrevemos e interpretamos os resultados.

2. A variação presente histórico vs *pretérito perfeito no discurso narrativo*

A linguística moderna já vem demonstrando que o presente pode ser utilizado no lugar do passado para contar uma história, o que habituou-se chamar de presente histórico. Seria, conforme apontam estes autores um recurso de estilo do narrador. “Também se emprega o presente para narrar fatos do passado como um recurso de estilística.” (CÂMARA JR., 1977).

Este uso do presente para contar uma história passada é tido por Fleischman (1990) como um “passado mais vivo”. Seria uma aproximação do narrador aos eventos narrados como se ele os estivesse revivendo no momento da narrativa. Esta noção fica mais evidente quando Silva-Corvalán (2001, p. 205) afirma:

O narrador [no exemplo citado no original] utiliza-se do presente do indicativo para narrar relatos passados, apresentados pelo falante como se os tivesse vivendo no momento em que fala. Isto produz um efeito de proximidade, tornando a narrativa mais vívida e dramática,

O uso do presente histórico, assim, aproxima o falante, narrador, do evento narrado, transformando sua narrativa, fazendo-a mais viva, como se ele a estivesse revivendo no momento em que se narra os acontecimentos já deixados no passado.

Autores mais contemporâneos (CASTILHO, 2010) costumam chamar o presente histórico de um tempo metafórico, mas este conceito não é novo.

O primeiro estudioso, que tivemos notícia, a fazer esta consideração foi Weinrich (1968). Para este autor, a interpretação metafórica ocorre quando um ou mais tempos do mundo narrado ocorrem no mundo comentado ou vice-versa.

Ele acrescenta ainda que os tempos do mundo comentado, quando inseridos no contexto do mundo narrado, dilatam a validade do relato, ou insistem sobre ela, pois levam consigo a sua tensão, pertinente ao mundo comentado. Entendemos que o uso do Presente no lugar do Passado para contar uma história é, na verdade, o que Weinrich, na obra citada, enten-

de pelo uso do tempo do mundo comentado no mundo narrado.

Nos termos da linguística cognitiva (FAUCONNIER, 1997), metáforas são integrações conceptuais, ou seja, integramos domínios distintos, um de origem e o outro alvo em um domínio *blend*, onde formamos a metáfora. Assim, na integração entre presente e passado propomos o seguinte esquema: No domínio 1 estão os atributos do presente (perfectivo e imperfectivo (neutralidade), mundo do comentário, não-marcado, próximo); no domínio 2 estão os atributos do pretérito perfeito (perfectivo, mundo narrado, marcado, distante). No domínio metafórico, onde se realiza o presente histórico, estão os resultados da integração conceptual realizada (neutro, mundo narrado, marcado, próximo).

Desta forma, se estabelece a variação entre o presente histórico versus pretérito perfeito, no discurso narrativo.

Vale ressaltar que conforme Fleischman (1990), embora todo presente histórico possa ser substituído pelo Pretérito, nem sempre o Pretérito (perfeito ou imperfecto) pode ser substituído pelo presente histórico.

A alternância entre presente histórico e pretérito perfeito não é novidade. Figueiredo (2012) lembra que em latim, por exemplo, mais especificamente no *Satyricon*, observamos um grande uso do tempo presente podendo, em diversos casos, haver correlação com o pretérito perfeito. Tais considerações mais aprofundadas, contudo, iriam, neste instante, transgredir o tema deste trabalho, o que deixamos para momentos futuros.

O ambiente que serve de pano de fundo para a ocorrência do fenômeno variável em estudo é o discurso narrativo, a perspectiva de uma história.

Nos dias atuais, este estudo é feito sob diferentes abordagens⁹³, das quais destacamos a linguística, que por sua vez, possui uma variedade de perspectivas e versões, como: o estudo da análise do discurso, das marcas características de uma narrativa e das estratégias do narrador.

Diversos autores começaram a estudar as marcas linguísticas que delimitam a história e que a destacam do corpo do discurso e as estratégias apresentadas pelos falantes para estruturar suas histórias (LABOV;

⁹³ Além da linguística, outras áreas que se afirmaram neste estudo são: a inteligência artificial, a literatura, a psicologia cognitiva, a antropologia e a história.

WALETZKY, 1967; LABOV, 1972; SCHIFFRIN, 1994, 2003 e 2006).

A história temporal apresenta sequência cronológica de acontecimentos narrados. Há uma convenção implícita de que o que foi narrado antes precede no “tempo” o que está sendo narrado depois. Podemos distinguir dois tipos de ordenação temporal: o tempo entendido ciclicamente e o tempo compreendido como um processo linear, sendo assim, irreversível e cumulativo.

Os membros de um grupo social adquirem formas culturais de entender histórias, tendo uma profunda noção de que estão diretamente em contato com a “realidade”. Quando um sujeito vai construir ou escutar uma história, tem como base as formas culturais padrão de sua sociedade. Por meio do modo como este indivíduo conta uma história podemos vislumbrar algumas de suas concepções de mundo. Berger & Luckman (1983) apontam para os aspectos sociológicos desta questão, Lakoff & Johnson (1980) para as metáforas culturais e Tannen (1980) para as diversas maneiras de se estruturar o discurso.

A concepção de história de um grupo social vai influir diretamente na forma que cada indivíduo constrói sua própria história ou qualquer outra narrativa. As formas de articulação da memória e de representação do passado vão variar de cultura para cultura.

Nos últimos anos, tem sido realçada a importância da intenção do narrador e a do contexto como instrumento de análise do discurso e, mais precisamente, da narrativa (BROWN; YULE, 1987; POLANYI, 1989; BREWER, 1985; LABOV, 2006; SCHIFFRIN, 2006).

Assim, ao termos uma variação de tempo verbal em narrativas, com um Presente se alternando com um pretérito perfeito, representando um “passado mais vivo”, entendemos que devam existir motivações para a aproximação ou distanciamento do falante, neste caso o falante com deficiência visual, inserido em uma realidade ímpar, não compartilhada por falantes sem este comprometimento biológico.

Desta forma, este trabalho analisa um fenômeno variável que ocorre dentro do discurso narrativo.

3. Metodologia

Este estudo baseou-se em uma pesquisa de acordo com os pressupostos da sociolinguística variacionista (LABOV, 1972). Por esta teoria,

entendemos que a língua não é homogênea, nem estática, apresentando-se em constante variação. Na escolha entre formas alternativas, a preferência por uma delas, se correlaciona sistematicamente tanto a contextos extralinguísticos como: gênero/sexo, idade, escolaridade, entre outros; quanto a contextos linguísticos como: fatores fonético-fonológicos, morfo-sintáticos, semânticos e/ou discursivo-pragmáticos.

Através do arcabouço teórico da variação linguística e da metodologia estatística desenvolvida por seus estudiosos, acreditamos dar conta do fenômeno variável aqui em estudo.

A pesquisa ocorreu com estudantes do Instituto Benjamin Constant, escola federal no Rio de Janeiro, dedicada ao ensino de pessoas cegas e com baixa visão. Foram entrevistados 36 alunos, distribuídos regularmente entre deficiência visual (cego, cego educacional, baixa visão), gênero/sexo e escolaridade, conforme quadro (1) a seguir.

Deficiência Visual	Escolaridade (ano)						Total
	3º		6º		9º		
	M	F	M	F	M	F	
Cego	2	2	2	2	2	2	12
Cego Educacional	2	2	2	2	2	2	12
Baixa Visão	2	2	2	2	2	2	12
Totais	6	6	6	6	6	6	36

Quadro 1: Distribuição da amostra

A amostra de 36 informantes pode ser dividida em três subamostras, de acordo com a deficiência visual, cada uma com 12 informantes.

Vale ressaltar que, como aponta Figueiredo (2012), são considerados cegos os alunos que não possuem nenhum resíduo visual, utilizam-se do sistema Braille para escolarização; cegos educacionais os que possuem algum resíduo visual, mas insuficiente para a educação no sistema comum de leitura e escrita; baixa visão, o aluno que possui resíduo visual suficiente para escolarização no sistema comum de leitura e escrita, mas não enxerga como uma pessoa com visão normal. O aluno com baixa visão, muitas vezes, utiliza-se de textos ampliados ou de lentes especiais para ler e escrever.

A partir das entrevistas com cada informantes, gravadas nos moldes das entrevistas sociolinguísticas (LABOV, 1972), cada uma com aproximadamente 60 minutos, transcrevemos o material gravado e selecionamos as narrativas contidas nas entrevistas. Assim como já tinha feito Laforest e Vincent (1996), consideramos como narrativa qualquer trecho de relato que pudesse ser compreendida parte de uma história. Desta

forma, constituímos um *corpus* com 478 narrativas.

Para fins de análise, tomamos como dado a cláusula dentro do discurso narrativo, contabilizando um total de 3798 dados.

Decidimos por utilizar a cláusula como unidade de análise por constituir-se esta como a unidade perfeita para que pudéssemos explorar diversos grupos de fatores.

Para este texto, apresentamos os resultados para o espaço e o tempo, ou seja, quando e onde ocorre a narrativa?

4. Resultados

Esta variável se baseia na proposta de Halliday (1994), segundo a qual a cláusula tem a função de representar padrões de experiência.

Por meio da linguagem a cláusula modela a experiência através do princípio de que a realidade é construída por processos. As experiências são compostas, segundo o autor, por “acontecimentos, fazeres, sensações, significados e pela capacidade de ser e de tornar-se” (HALLIDAY, 1994, p. 106).

A cláusula também serve como um modo de se refletir e de se impor a ordem em um ambiente, considerado pelo autor, “à primeira vista, sem delimitações” (HALLIDAY, 1994, p. 106), estando por tanto, diretamente ligada à noção de transitividade. “O sistema de transitividade interpreta o mundo das experiências em um conjunto maleável de tipos de processos” (HALLIDAY, 1994, p. 106).

Segundo este autor, as experiências são agrupadas em duas categorias: a) a experiência externa, ligada ao que acontece no mundo exterior. Está associada aos eventos ou ações que as pessoas, ou outros participantes, fazem; b) a experiência interna, que diz respeito ao que acontece no nosso interior, no mundo da consciência e da imaginação. Esta é um tipo de *replay*, segundo Halliday, da experiência externa: ela grava, reage e reflete sobre as experiências do mundo. Existem, portanto, de acordo com Halliday, três grandes tipos de processos: materiais, mentais e relacionais.

Nos processos materiais podemos observar dois tipos distintos de cláusulas: o primeiro, com apenas um participante (agente) e outro com dois participantes (agente e objeto), ou, dentro do quadro teórico de Hal-

liday (1994, p. 108), “um Ator e um Objetivo”. De fato, o que é relevante nesta distinção, é que no primeiro caso, o processo não se estende a outro participante, enquanto no segundo é isto o que ocorre.

Os processos mentais, por sua vez, segundo Halliday (1994), englobam cláusulas que veiculam sentimentos, percepções e pensamentos. Segundo o autor, a análise funcional a partir de agente e objeto, ou ator e objetivo, como é feita com os materiais, é imprópria ou pelo menos é aplicável a um número pequeno de casos devido às características semânticas deste processo. Sendo assim, o próprio autor, neste momento, abandona esta classificação funcional e propõe cinco critérios básicos para a identificação dos processos mentais em relação aos materiais, como se pode conferir em Halliday (1994, p. 112-119)

Os processos relacionais englobam os processos de ser, estar e ter (não existenciais). Segundo Halliday nos processos relacionais ocorre uma relação entre duas entidades, *x* e *a*. Tal relação pode ser intensiva, circunstancial ou possessiva; distribuída entre atribuidoras e identificadoras. Neste trabalho, não nos detemos nesta subcategorização, mas consideramos apenas o processo relacional em seu todo.

Apresentamos acima os três processos principais propostos por Halliday (material, mental e relacional). Segundo este autor, estes processos estão dentro de um contínuo, separados por processos fronteira que estariam entre estes principais. Considerando tal existência, no decorrer da análise, agrupamos os processos verbais com os mentais, os comportamentais com os materiais e os existenciais com os relacionais.

Nos exemplos 1 e 2, a seguir, apresentamos narrativas com cláusulas dos três tipos de processos considerados para esta análise.

(1)	Ah, foi horrível.	Relacional
	<u>Chorei</u> (PP) pra caramba, o primeiro dia	Material
	que eu <u>fico</u> (PH) interno	Relacional
	eu <u>choro</u> (PH) pra caramba,	Material
	a primeira vez que eu <u>fiquei</u> (PP) aqui	Material
	a minha mãe <u>veio</u> (PP) comigo,	Material
	<u>ficou</u> (PP) vindo comigo umas duas ou três semanas	Material
	<u>vindo</u> (PP) pra escola comigo,	Material
	af depois que eu <u>fiquei</u> (PP)... (Entrevista 10)	Material
(2)	Ah, meu pai, por exemplo, meu pai ele fu ele fumava,	Material
	bebia desde desde assim desde os dezoito anos e tal	Material
	af ele <u>começa</u> (PH) a gostar e tal assim,	Mental
	a gostar e tal assim,	Mental

	foi (PP) gostando,	Mental
	se aprofundando no negócio	Material
	que depois com uns vinte e poucos anos ele descobriu (PP)	Mental
	que estava doente.	Relacional

A hipótese formulada para este grupo de fatores é que cláusulas de processos materiais envolvem maior transferência de ação. Ou seja, tem maior transitividade, são mais realçadas, mais vivas e marcadas – o que se refletiria no favorecimento de presente histórico.

Apresentamos, a seguir, os resultados para as três subamostras.

Grupo de Fatores	Total/Aplicação	%	PR
Material	144/462	31	.60
Mental	66/246	26	.55
Relacional	96/432	22	.38

Tabela 1: Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do presente histórico – Cegos

Para informantes com cegueira, os processos materiais favorecem o uso do presente histórico (.60) estando muito próximo, contudo dos processos mentais (.55). O uso do presente histórico é desfavorecido pelos processos relacionais (.38). Esta escala, da maior à menor transitividade dos processos, confirma a hipótese para este grupo de fatores. O favorecimento do presente histórico em contextos de verbos materiais revela que a origem do presente histórico em um tempo do mundo do comentário pode ser irrelevante, o que importaria aqui seria o seu papel enquanto um tempo diegético que narra as experiências.

Na tabela 2 descrevemos os resultados para cegos educacionais.

Grupos de Fatores	Total/Aplicação	%	PR
Material	276/816	33	.31
Mental	96/252	38	.65
Relacional	174/420	41	.76

Tabela 2: Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do presente histórico – Média Deficiência

Os índices obtidos evidenciam que os resultados dos informantes com cegueira educacional são exatamente opostos aos resultados dos informantes com alta deficiência. O processo relacional, tanto quanto o processo mental – respectivamente – índices (.76) e (.65) – favorecem o uso do presente histórico. Ao contrário, o processo material desfavorece (.31) o uso da variante.

Este resultado parece inexplicável. Para estes falantes, o efeito dos verbos relacionais e mentais (ao contrário do que ocorre com os falantes

cegos reflete a origem desta forma verbal no mundo do comentário.

A tabela 3, a seguir, apresenta os resultados para informantes com baixa visão.

Grupos de Fatores	Total/Aplicação	%	PR
Material	84/252	33	.89
Mental	48/216	22	.22
Relacional	54/204	26	.39

Tabela 3: Influência do grupo de fatores processos de experiência no uso do presente histórico – Baixa Deficiência

Para os informantes com baixa visão a situação se assemelha aos informantes cegos, na medida em que o processo material favorece o uso do presente histórico (.89). No entanto, a escala é distinta, havendo inversão na ordem de favorecimento entre relacional (.39) e mental (.22).

Na verdade, observamos que com estes resultados fica evidente o a tensão existente entre o uso do presente histórico e do pretérito perfeito. Os informantes com seus papéis sociais definidos, como aponta Figueiredo (2012) estabelecem a função diegética do uso do presente histórico, contudo, esta função é perturbada quando os dados são oriundos de informantes que não estão definidos socialmente, pois em algumas situações, como na educação, comportam-se como cegos, mas em outras, como no próprio ato de caminhar, por exemplo, como não-cegos, convivendo desta forma dúbia devido às características de seu comprometimento visual. Desta forma, procuram outras maneiras de distinção dos dois grupos, constituindo, ou tentando constituir a sua própria identidade.

Os dados, aqui levantados, e as considerações feitas reforçam esta hipótese, a ser, futuramente, mais detalhada em outras análises.

5. Considerações finais

Este trabalho apresentou resultados de um estudo sociolinguístico variacionista realizado com informantes com deficiência visual.

Os resultados apontam para a existência e sistematização do fenômeno variável, não sendo o uso do presente histórico mero estilo do narrador.

A distribuição dos resultados mostrou ainda semelhança entre os informantes cegos e os com baixa visão, utilizando-se diegeticamente do presente histórico. Os informantes cegos educacionais, contudo, mostra-

ram outro uso, afastando-se do comportamento dos grupos aqui citados. Isto nos mostra que, somado a outros indícios, além, é claro, da tensão existente no fenômeno variável em estudo, há também uma questão de constituição de grupo social, a identidade do grupo de informantes rotulados de cegos educacionais, o que merece futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BREWER, William F. The Story Schema: universal and culture specific properties. In: OLSON, David R. (Ed.) *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CÂMARA Jr. J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. *O presente pelo passado: variação verbal em narrativas de deficientes visuais*. 2012. – Dissertação de Mestrado em Linguística. UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

FLEISCHMAN, Susanne. *Tense and Narrativity*. Austin: University of Texas Press, 1990.

HALLIDAY, M. A. K. *Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: oral version of personal experience. In: _____. *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

_____. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: _____. *Language in the Inner City, Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAFOREST, Marty; VINCENT, Diane. Du Récit Littéraire a la Narration Quotidienne. In: _____. *Autour de la Narration*. Quebec: Nuit Blanche, 1996.

POLANYI, Livia. *Telling the American Story*. Cambridge; Massachusetts: The MIT Press, 1989.

SIVA-CORVALÁN, C. *Sociolinguistics y Pragmática del Español*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2001.

SCHIFFRIN, Deborah. Tense Variation in Narrative. *Language*, v. 57, n. 1, p. 55-62, 1981.

_____. *Approaches to Discourse*. Oxford, UK; Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

_____. Narrative as Self Portrait: the sociolinguistic construction of identity. *Language and Society*, vol. 25, n. 2, p. 167-203, 1996.

_____. Oral History as Discourse. In: THEAMEN, Deborah; ALATIS, James, E. *Linguistics, Language and the Real World: discourse and beyond*. Washington D.C.: George Town University Press, 2003.

_____. *In Other Words: Variation in Reference and Narrative*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2006.

SCHIFFRIN, Deborah, DE FINA, Ana; NYLUND, Ana A. *Telling Stories: Language, Narrative and Social Life*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2010.

TANNEN, Deborah. A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English. In: CHAFE, Wallace L. *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1980.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS: A PARASSÍNTESE

Vito Cesar de Oliveira Manzolillo (UERJ/USP)
cesarmanz@globocom

RESUMO

Sucintamente definida como acréscimo simultâneo de prefixo e de sufixo a uma base para a formação de uma nova unidade lexical, a parassíntese ocupa um espaço singular entre as chamadas derivações afixais. De acordo com autores dedicados ao estudo dos neologismos, o processo, pouco produtivo na criação de palavras na atualidade, conforme afirmam Correia e Almeida (2012, p. 50), “contraria o princípio da ramificação binária que rege a derivação afixal e, segundo o qual, em cada processo derivacional apenas intervêm uma base e um afixo.” Assim, explicitar as principais características da parassíntese (derivação parassintética e circunfixação são outras designações usadas para nomear o processo) constitui o objetivo principal desta exposição.

Palavras-chave: Formação de palavras. Parassíntese. Derivação. Circunfixação.

1. Considerações iniciais

Nossa experiência em sala de aula, ministrando cursos na área da morfologia, nos levou a perceber o fato de que, com demasiada frequência, no âmbito dos processos de formação de palavras, os autores costumam analisar de modo diferente os tópicos expostos. No que diz respeito especificamente à parassíntese, processo pouco produtivo na atualidade para a formação de novos itens lexicais⁹⁴, tal afirmativa constitui verdade incontestada.

Assim, o que se pretende com esta pesquisa é a realização de estudo comparativo centrado na observação da derivação parassintética sob a perspectiva de autores diversos.

2. A parassíntese e seu conceito

Os estudiosos costumam definir parassíntese como a adição simultânea de prefixo e de sufixo a uma base para a criação de uma nova

⁹⁴ Autora dedicada ao estudo dos neologismos, Alves (2007, p. 40) afirma: “As formações neológicas parassintéticas, em que o prefixo e o sufixo juntam-se a uma base nominal, não se apresentam com muita produtividade no português contemporâneo”.

palavra, sendo este um processo especialmente produtivo na formação de verbos, “e a principal função dos prefixos vernáculos *a-* e *em-* (*en-*) é a de participar desse tipo especial de derivação” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 101). Para Kehdi (1997, p. 18), essa primazia dos verbos ocorre porque “geralmente, os prefixos que figuram nos parassintéticos têm um sentido *dinâmico*: *embarcar* (*em-*: movimento para dentro), *desfolhar* (*des-*: ato de separar)”.

Gonçalves (2011, p. 78) considera que

uma circunfixação em /eN ... ecer/ é aplicada a bases adjetivas para explicitar mudança de estado (físico ou psicológico). Em todos os casos, a mudança de estado é vista como progressiva e gradual, sendo caracterizada, na verdade, como um processo. Nesses exemplos, tem-se a noção de aspecto⁹⁵.

Rocha (2008, p. 166-167) lembra que

a base de uma formação parassintética pode ser um substantivo ou um adjetivo [e que], com base substantiva, o produto pode ser um verbo ou um adjetivo, (...) exist[indo] um número bem maior de formações parassintéticas verbais do que adjetivais.

Sandmann (1992, p. 46) observa que

também adjetivos são formados por derivação parassintética: *achocolatado*, *descadeirado*, *descamisado*, [assim como] adjetivos em *-vel* mais o prefixo *in-* podem ser parassintéticos: *inovidável*, *inesquecível*, *intocável*, falando a favor dessa posição o fato de esses adjetivos serem muito mais frequentes no uso do que os sem prefixo *in-*. Diríamos que o sistema permite formar *olvidável* e depois *inovidável*, (...) *descadeirar* e depois o adjetivo *descadeirado*, mas o uso ou a norma mostram que a forma parassintética é privilegiada.

No modo de ver de Henriques (2011, p. 115),

as palavras dotadas de prefixo e sufixo, sejam as de derivação sucessiva (pre-fixação ou sufixação) ou as de derivação simultânea (parassíntese), não deixam de ter seu processo de formação analisado circunstancialmente. Afinal, não há impedimento definitivo para que o vocábulo intermediário virtualmente inexistente seja tornado real pelo uso linguístico. Ou seja, **impublicar*, **vacalhar*, **tardecer*, conquanto não possam ser consideradas formas primitivas reais de *impublicável*, *avacalhar* e *entardecer*, são vocábulos coerentes com os padrões mórficos da língua portuguesa.

Basilio (1987, p. 44), por sua vez, salienta o fato de que

⁹⁵ Segundo o autor (GONÇALVES, 2011, p. 116), em exemplos como *entristecer*, *envelhecer* e *emagrecer*, “a mudança de estado é contínua, tornando o processo gradual e prolongado. Podemos afirmar, portanto, que a circunfixação em /eN ... ecer/ apresenta o traço [+ durativo], o mesmo que caracteriza o gerúndio e o pretérito perfeito”.

o que caracteriza a derivação parassintética não é a presença ou ocorrência simultânea de prefixo e sufixo junto à base, mas a estrutura de formação, que exige utilização simultânea de prefixo e sufixo no processo de formação. Assim, nem todas as palavras que apresentam prefixo e sufixo em sua formação devem ser consideradas como de formação parassintética⁹⁶.

Para Azeredo (2010, p. 465-466),

*esta derivação, que se faz por acréscimo simultâneo de elementos mórficos antes e após o radical da forma primitiva, se chama derivação parassintética, circunfixação ou, simplesmente, parassíntese. Por parassíntese derivam-se muitos verbos. O tipo mais produtivo é o que acrescenta ao mesmo tempo um dos prefixos a-, en- ou es- e a terminação verbal precedida do sufixo -ec-, quando o verbo é da segunda conjugação (ex.: *entardecer* (...), *anoitecer* (...), *empretecer* (...), *esclarecer* (...)), ou sem sufixo, quando o verbo é da primeira conjugação (ex.: *apontar* (...), *enfiar* (...), *afiar* (...), *entortar* (...), *esfarelar* (...)). (...) Há também muitos verbos derivados por parassíntese com os prefixos des-, ex- e re-: *destronar* (...), *despistar* (...), *desfigurar* (...), *expropriar* (...), *xpatriar* (...), *expectorar* (...), *repatriar* (...), *reciclar* (...), *refinar* (...). A parassíntese tem-se revelado também produtiva na derivação de adjetivos, como *desalmado* e *desbocado*.*

Já Rocha (2008, p. 166) explica que

formações do tipo *deslealdade*, *injustiça* e *insensatez* não são formações parassintéticas. A partir de *leal*, por exemplo, dá-se o acréscimo sucessivo de prefixo (*desleal*) e depois de sufixo (*deslealdade*). É possível também falar primeiro em sufixação (*lealdade*) e depois em prefixação (*deslealdade*). De qualquer forma, a língua não oferece evidências a respeito da ordem dos processos, razão por que é preferível falar simplesmente em *derivação prefixal e sufixal*⁹⁷.

Correia e Almeida (2012, p. 50) explicitam a ideia de “a parassíntese contraria[r] o princípio da ramificação binária que rege a derivação afixal e, segundo o qual, em cada processo derivacional apenas intervêm uma base e um afixo”. Para Carone (1988, p. 41-42), parassíntese é en-

⁹⁶ A autora (BASÍLIO, 1987, p. 47) amplia o conceito de parassíntese, ao considerar casos como o do adjetivo *desdentado*, o qual, segundo ela, apresenta “duas formações: uma parassintética, em que temos a adição simultânea de *des-* e *-ado* ao substantivo *dente*, para expressar o sentido adjetivo *sem dente*; e uma em dois níveis, em que temos o acréscimo de *-do*, caracterizador de participio passado, à base do verbo *desdentar*”.

⁹⁷ O autor (ROCHA, 2008, p. 166) também assinala que “é preciso não confundir os exemplos apresentados com os casos de *desumano* e *desamar*, por exemplo, em que se reconhecem as únicas sequências possíveis: *homem* → *humano* → *desumano* (e não *homem* → **desomem* → *desumano*) e *arma* → *armar* → *desamar* (e não *arma* → *desarme* → *desamar*). Como se vê, as bases de *desumano* e de *desamar* são, respectivamente, *humano* e *armar*. Trata-se, portanto, de dois casos de prefixação”.

tendida como a derivação simultaneamente prefixal e sufixal. Nesse caso, “prefixo e sufixo teriam certa semelhança com significantes descontínuos, que se articulam a uma base em um mesmo momento”. Também Souza e Silva & Koch (2011, p. 53) consideram que, na derivação parasintética, “o prefixo e o sufixo são acrescentados a um só tempo ao morfema lexical, constituindo, portanto, um único morfema gramatical, de caráter descontínuo”. Essa descontinuidade de que falam Carone & Souza e Silva & Koch pode, segundo se lê em Rosa (2000, p. 53), levar alguns autores (cf. MONTEIRO, 2002, p. 155) a postularem, em formas como *amanhecer*, a presença de um afixo descontínuo *a...ec(e)r* chamado “*circunfixo* (e por essa razão a denominação *circunfixação* é empregada em lugar de *parassíntese* caso se leve em conta tal proposta)⁹⁸”. Gonçalves (2011, p. 89, nota 2), por sua vez, expõe que

circunfixos são afixos descontínuos. Nesse tipo de morfema, uma só unidade de expressão é dividida em frações, aparecendo em diferentes lugares da cadeia sintagmática. No seu interior, uma outra forma é incluída, tornando-a descontínua. Nos casos de parassíntese, um prefixo e um sufixo são adicionados simultaneamente a uma base para efeitos de mudança de classe. Como só há uma diferença de significado entre o derivado e o derivante, pode-se considerar a parassíntese como um caso de circunfixação, no qual há adição simultânea de elementos nas posições inicial e final. Uma vez que o afixo literalmente se divide em dois, no seu interior é anexada a raiz.

Carone (1988, p. 42) enxerga na parassíntese algo que considera um problema não resolvido,

pois seria necessário estabelecer aí duas subcategorias: os parassintéticos que se formam com prefixo e sufixo (*enternecer*, *esclarecer*, *amanhecer*) e os que se formam apenas com prefixo e desinências verbais (*engavetar*, *esburacar*, *aclarar*). Considerar a existência de sufixo no segundo grupo exigiria uma redefinição de sufixo que englobasse os morfemas flexionais do verbo⁹⁹.

⁹⁸ Para certos estudiosos, a adesão a essa proposta se justifica pelo fato de a semântica dos prefixos envolvidos na parassíntese ser, como menciona Sandmann (1997, p. 74), “muitas vezes vaga ou imprecisa, senão inexistente”. Henriques (2011, p. 115) considera esse tipo de derivação um “caso singular em que o prefixo pode não apresentar significado algum”. De acordo com Monteiro (2002, p. 156), “em geral, a primeira parte do morfe descontínuo que ocorre nos parassintéticos, embora pareça um prefixo, não apresenta qualquer significado”, situação que cria o inconveniente de conferir a uma forma sem significado o *status* de morfe.

⁹⁹ É outra a visão de Monteiro (2002, p. 155). Para ele, em formas como *a clar Ø ar*, *a flor Ø ar*, *a larg Ø ar* e *em terr Ø ar*, por exemplo, o segmento após a base, embora presente, não apresenta configuração fônica. Freitas (2007, p. 196), no entanto, afirma: “Embora o expediente linguístico do elemento Ø (zero) seja válido, não concordamos com sua aplicação neste caso dos parassintéticos, uma vez que o maior número de palavras é o que apresenta inexistência de sufixo derivacional, não constituindo, assim, a exceção, mas a regra geral, o que comprova a deficiência do critério”.

As mesmas subcategorias de que fala Carone são levadas em conta por Freitas (2007, p. 200). O autor explica:

Permanecendo o critério tradicional, que determina o emprego simultâneo de prefixo e sufixo na formação dos parassintéticos, é importante distinguir-se dois tipos de parassintetismo: 1) Parassintéticos com afixos derivacionais, constituindo o processo real derivativo, como *a-* (prefixo) + *noit(e)* (base) + *ec* (sufixo) + (*er*), sendo *a-* e *-ec* sufixos derivacionais. 2) Parassintéticos com um só afixo derivacional (o prefixo, acrescentando-se ao radical a terminação flexional *-ar*) constituem um processo parcial de derivação parassintética.

Correia e Almeida (2012, p. 50) limitam a ocorrência de parassíntese apenas às situações “em que, além do prefixo, ocorre um sufixo derivacional claramente marcado, como nos casos (...) de *anoitecer* (com o sufixo *-ec*) e de *esverdear* (com o sufixo *-e*)¹⁰⁰”. Já Henriques (2011, p. 116) afirma que são formados

por parassíntese verbos que, além de terem um prefixo vazio de sentido, podem ter apenas a terminação verbal (*em+barc+ar*, *es+quent+ar*), em vez de um sufixo formalizado que, quando existe, tem valor iterativo ou incoativo (*em+brut+ec+er*, *a+noit+ec+er*).

Kehdi (1997, p. 16-17) julga não haver

necessidade de distinguir formas como *esclarecer* e *aclerar*, com o argumento de que, na segunda, não figura um sufixo. Na realidade, as únicas flexões possíveis para o adjetivo *claro*, radical de *aclerar*, são: *claro / clara / claros / claras*. A terminação *-ar*, de valor verbal, está contribuindo para que a palavra *claro* mude da classe dos adjetivos para a dos verbos, ou seja, está desempenhando um papel sufixal.

O mesmo autor (1997, p. 18-19) prossegue, informando que

há exemplos curiosos de verbos cujo radical é um adjetivo que exprime cor, e que, aparentemente, não seriam parassintéticos: *amarelar*, *azular*. Todavia, se considerarmos o subsistema dos verbos formados por esses adjetivos, verificaremos que são, na maioria, parassintéticos: *acinzentar*, *alaranjar*, *arroxear*, *avermelhar* etc. Ora, nesses verbos mencionados ocorre o prefixo *a-*. Como os adjetivos *amarelo* e *azul* começam pela vogal *a-*, podemos admitir que houve a crase desse *a-* inicial do radical com o prefixo *a-*.

No que respeita às funções exercidas por prefixos e sufixos no âmbito da parassíntese, Sandmann (1992, p. 47) diz que

¹⁰⁰ No final do livro, as autoras apresentam um glossário. No verbete *derivação parassintética*, esta é definida como o “processo derivacional para a construção de verbos denominais ou deadjetivais, no qual um prefixo e um sufixo se juntam simultaneamente a uma base”. Em flagrante contradição com o que expõem no corpo da obra, os exemplos de parassíntese fornecidos são *abotoar* e *encaracolar*.

nos parassintéticos, o prefixo exerce (...) função semântica (*encaixar*: en- “para dentro”, *expatriar*: ex- “para fora”, *repatriar*: re- “de volta”, *desossar*, *des-afastamento*”), cabendo ao sufixo função sintática – muda, nos exemplos dados, substantivo em verbo –, a que pode acrescer função semântica: *entardecer*, *amanhecer*, em que a *-ecer* cabe ideia incoativa, e *apedrejar*, *esbravejar*, com sufixo *-ejar* frequentativo.

Por fim, é necessário considerar ainda a posição de Bechara (2009, p. 343), bastante singular se comparada aos demais autores referidos. Para ele,

pode-se (...) entender que, a rigor, não existe parassíntese, se partirmos do fato de que, numa cadeia de novas formações, não poucas vezes ocorre o pulo de etapa do processo, de modo que só virtualmente no sistema exista a forma primitiva. (...) Deste modo, em *aclarar*, *entardecer*, *amanhecer* se poderá pensar em partir dos virtuais **clarar*, **tardecer*, **manhecer* ou **aclaro*, **entarde* e **amanhã*.

3. Considerações finais

Ao longo de nossa exposição, foi possível perceber que os diversos autores pesquisados entendem a parassíntese de modo diverso. O grande motivo de discórdia reside nos verbos da primeira conjugação (*apontar*, *enfiar*, *despetalar*, *entortar*, *esfarelar* etc.).

Correia e Almeida, por não identificarem a presença de sufixos nessas palavras, optam por não considerar a ocorrência de derivação parassintética nessa situação.

Pela mesma razão, em casos como esses, Carone & Freitas preferem estabelecer categorias especiais de parassintéticos: para a primeira, aqueles formados por prefixo e desinências verbais (*engavetar*, *esburacar* e *aclarar*, por exemplo); para o último, os constituídos de prefixo e terminação flexional *-ar*.

Azeredo foge dessa polêmica ao considerar formado por parassíntese o item léxico ao qual se acrescentam simultaneamente “elementos mórficos” antes e depois do radical.

Kehdi não vê necessidade no estabelecimento de duas categorias de parassintéticos verbais, pois, para ele, a terminação *-ar* apresenta valor verbal e função sufixal, contribuindo para transformar o adjetivo *claro* no verbo *aclarar*, por exemplo.

Na visão de Monteiro, o processo pode ser interpretado como o acréscimo de um morfe descontínuo ou circunfixo a uma base, advindo

dessa característica a denominação de circunfixação, adotada por alguns a fim de nomear essa modalidade de derivação. Ainda segundo o autor, às vezes o segmento após a base não apresenta configuração fônica, casos de *alargar, agrupar, enterrar, embainhar*, entre outros.

Finalmente, Bechara, em função da proposição de formas virtuais ou teóricas, desconsidera a existência de derivação parassintética como processo de formação de palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

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

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FREITAS, Horácio Rolim de. *Princípios de morfologia: visão sincrônica*. 5. ed. revista e ampliada com exercícios e respostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KEHDI, Valter. *Formação de palavras em português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl.

Campinas: Pontes, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia geral*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODUÇÃO TEXTUAL COM MAFALDA

Caroline Araújo Figueiredo (UEMS)

Talita Galvão dos Santos (UEMS)

taistania@gmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Visto que a produção textual está presente em vários contextos de nossas vidas, além de constituir-se como fator importante para o êxito acadêmico, a sua prática desde cedo é fundamental. Por isso escolheu-se Mafalda, uma personagem que é uma criança preocupada com a humanidade e que se rebela com o estado atual do mundo, para se trabalhar a produção textual no ensino fundamental – séries finais de uma escola particular localizada em Campo Grande – MS. Ressalte-se que a escolha dessa tirinha se deve ao fato de a personagem possuir essas características, o que possibilita o desenvolvimento da crítica do aluno na hora da escrita.

Palavras-chave: Redação. Produção textual. Mafalda. Escrita.

1. Introdução

O presente artigo surgiu com o interesse de demonstrar como se pode trabalhar com as histórias em quadrinhos dentro da sala de aula. No caso escolhemos a produção textual com as tirinhas da Mafalda de Quino.

Uma vez que a produção textual está presente em vários contextos de nossas vidas, além de constituir-se como fator importante para o êxito acadêmico, a sua prática desde cedo é fundamental.

Aplicamos nas séries finais de uma escola particular localizada em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

Para tanto dividimos o artigo em três tópicos, sendo o primeiro sobre a importância da produção textual para os alunos, o segundo sobre o porquê de escolhermos a Mafalda e, por fim, a demonstração das ideias que usamos em sala de aula.

2. A importância da produção textual para os alunos

Conhecer o mundo das palavras e conseguir colocar no papel tudo o que se pensa da melhor forma possível é muito difícil. Não é simplesmente derramar um monte de palavras em um papel, é saber organizar as ideias e conseguir fazer que alguém os entenda depois em seu momento de leitura. É a partir disso que acreditamos que a produção textual tem uma grande importância para os alunos, pois se trabalhada desde o ensino fundamental séries finais ela ajudará muito esse aluno, não somente em sua vida de estudos, mas também profissional. Aguiar (2003, p. 03) nos diz que “ensinar a redigir é dar ao cidadão o instrumento-chave para participar da vida social, pois, desde a invenção da escrita, o mundo divide-se em alfabetizados e analfabetos, sendo os últimos sempre alijados das decisões e, conseqüentemente, do poder.”. Por isso que, enquanto educadores, nos preocupamos com a questão de ensinar nossos alunos a se expressar por meio da escrita.

Nessa mesma perspectiva Rector (1979, p. 05) diz:

Você escreve não só para si mesmo, mas também para os outros. Escreve para que suas ideias sejam divulgadas, discutidas, criticadas, enriquecidas. Escreve para trocar ideias: exige do outro uma resposta à mensagem que você lhe manda.

É importante ressaltar que quando falamos em trabalhar a escrita de textos desde o ensino fundamental das séries finais queremos nos atentar que é muito comum ver a produção textual ser trabalhada somente no terceiro ano do ensino médio e em cursinhos como algo que serve somente para realizar a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em outras provas de vestibulares.

Compreendemos, então, que produzir um texto não está diretamente relacionado somente com esse fato, isso é apenas um dos momentos em que uma pessoa durante sua vida terá de enfrentar uma folha com pautas.

Outra questão que não se pode deixar de explicar é que muitas crianças nessa fase do ensino que escolhemos para recorte possui medo de escrever e/ou não sentem vontade de fazer o mesmo. E mesmo assim quando o fazem estão prezando ao dilema de conseguirem receber alguma nota depois e acabam escrevendo qualquer coisa para cumprir as linhas propostas. Podemos citar como exemplo o fato de alguns alunos que acabam aumentando a letra para cumprir essa difícil tarefa e completar as linhas de sua folha. Mas antes de se aprofundar na importância textual pa-

ra os alunos, vamos discutir um pouco sobre os conceitos de texto. Para Costa Val:

Um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face (COSTA VAL, 1999, p. 04)

Platão e Fiorin possui mais uma ótica sobre o que seria o texto, vejamos abaixo:

Sem dúvida alguma, a palavra texto é familiar a qualquer pessoa ligada à prática escolar. Ela aparece com alta frequência no linguajar cotidiano tanto no interior da escola quanto fora de seus limites. Não são estranhas a ninguém expressões como as que seguem: “redija um texto”, “texto bem elaborado”, “o texto constitucional não está suficientemente claro” etc. Por causa exatamente dessa alta frequência de uso, todo estudante tem algumas noções sobre o que significa o texto. (PLATÃO; FIORIN, 2006, p. 11)

Uma outra definição presente no *Dicionário de Linguagem e Linguística*:

texto (text) – Uma porção contínua de língua falada ou escrita, especialmente quando tem um começo e um fim reconhecíveis. Contudo, especialmente a partir da década de 1960, a noção de texto ganhou status em vários domínios [...] Porém, a concepção do que constitui um texto não é a mesma em toda parte. (TRASK, 2004, p. 291)

Logo, percebemos que existe uma grande quantidade de definições para a palavra “texto”, ou seja, existe uma dependência da vertente teórica para definir o mesmo. Cada teórico apresentará uma forma de explicar e definir o conceito. Porém, de uma forma geral não é errado dizer que o texto é uma forma de expressar um pensamento e/ou ideia de um indivíduo.

Agora nos voltamos para a pergunta que permeia esse tópico, para que serve um a produção textual para os alunos? Com uma explicação bem simplória é o ato de produzir um texto, seja ele com um tema de preferência do autor ou um preestabelecido, em ambos existe algum objetivo, ou seja, pode ser para melhorar a escrita, a realização de alguma atividade, ou até mesmo na elaboração de algum texto formal em um ambiente de corporativo. Sempre que se escreve algo o indivíduo expõe sua opinião. (ARANTES; LEANDRO, GOMES, 2013, p. 230). Agora,

no próximo tópico veremos o motivo pelo qual escolhemos Mafalda para levar para a sala de aula.

3. *Por que Mafalda?*

A escolha dessa pequena garota Argentina de apenas sete anos não foi por acaso. Por ter uma visão analítica do mundo, Mafalda, chama muito a atenção de quem a lê, porque é através de comportamentos típicos de sua idade que ela manifesta seus questionamentos sobre o mundo em que vive. Vejamos abaixo uma explicação sobre Mafalda:

Mafalda é simplesmente alguém que pensa [...] O importante dessa personagem, e seu toque de humor, é sua capacidade de levantar questões relevantes a partir de partículas do cotidiano que estão dentro da casa e da vida de qualquer um. O contato com o mundo é feito através de um rádio, sua representação é um globo terrestre, um banquinho serve para brincar de governo [...] Quino parece dizer que só não pensa quem não quer, não importa quão pequeno se é e quão estreitos são seus horizontes. (CORSO; CORSO, 2006, p. 278-279)

Suas tiras estimulam o pensamento crítico do leitor. Apesar de ser uma história em quadrinhos composta por muitas crianças de faixa etária semelhante à idade da personagem principal, o público que realmente é atingido é o adulto. Afinal, Mafalda é caracterizada pelo seu jeito contestador e sonhador, onde faz comentários inteligentes sobre os assuntos sociais mais frequentes em sua época, década de 70 na Argentina.

“Às vezes fica surpreso como algumas tiras desenhadas há mais de 40 anos ainda podem ser aplicadas a questões de hoje”, declarou o roteirista e desenhista Quino, de 81 anos, em uma entrevista por e-mail à AFP Madri.

Esse é um dos motivos pelo qual escolhemos trabalhar produção textual com Mafalda. Sua visão anticonformista é muito bem aplicada nos dias de hoje, e trabalhar em cima de suas tiras será muito rico em conhecimentos, fazendo assim o aluno ver o mundo com outros olhos.

4. *Mafalda em sala de aula*

Há um leque enorme de temas possíveis para trabalhar-se com a Mafalda em sala de aula e, posteriormente, transformá-los em produção textual, pois as tirinhas contêm críticas acerca de temas atuais e pertinen-

tes à sociedade, possibilitando o trabalho dos professores não somente com alunos do ensino fundamental, como também, médio.

Para exemplificação, foram selecionadas algumas tirinhas. Vamos a elas:



Nesta tira, Mafalda, de forma breve, faz uma crítica à humanidade, demonstrando sua insatisfação. O professor, portanto, pode-se aproveitar da atitude da personagem para propor uma produção textual aos alunos acerca de como o ser humano reage diante do mundo e das pessoas que o cerca, norteados por alguns questionamentos como, por exemplo: "O homem está preocupado com o futuro da humanidade?", "Quais atitudes você julga importante para mantermos o bom funcionamento da humanidade?". Assim, fica claro que apenas uma tirinha, como esta, pode abrir uma discussão sobre diversos temas.



Já sabemos que a Mafalda é uma menina à frente de seu tempo. Emancipada, independente, verdadeiro estereótipo da mulher contemporânea. Por isso, não se conforma com o estilo de sua mãe, que ao contrário da filha, é o estereótipo da dona de casa. Nesta tira, fica claro que Mafalda deseja ter um futuro diferente da mãe, o que é demonstrado inúmeras vezes na obra de Quino. Ela acredita que a mãe está preocupada com a sua ida para o jardim de infância e na tentativa de acalmá-la acaba deixando-a triste.

Assim, esta tira pode nortear os alunos à discussão e produção textual sobre a importância da mulher na sociedade e a mudança do seu papel ao longo dos anos.



Já a terceira e última tirinha trata da inversão de valores na sociedade, mostrando que o que importa, hoje em dia, são os valores econômicos, excluindo o restante. O professor, portanto, pode propor a discussão e produção textual acerca dessa supervalorização do capital e do consumismo, o que abre espaço para discutir também a importância que o indivíduo recebe com a aquisição de bens, sobretudo os da moda.

5. Considerações finais

Assim posto, fica claro que não há como desenvolver a escrita sem praticá-la. O processo de amadurecimento é árduo e requer dedicação, mas com a boa vontade dos alunos e incentivo do professor, o caminho se torna mais agradável.

O docente deve lembrar-se que os alunos possuem uma bagagem de conhecimentos e experiências que devem ser explorados e aproveitados na hora da produção textual, pois são eles que irão construir os argumentos necessários no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, T. T.; LEANDRO, H. A. T.; GOMES, N. dos S. Produção textual através de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVII, Nº 11. p. 228-241. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/19.pdf>. Acesso em: 23-03-2014.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLATÃO SAVIOLI, F.; FIORIN, J. L. Considerações sobre a noção de texto. In: _____. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006, p. 11-17.

KRAUSE, G. *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: Fename, 1979.

VALENÇA, A. *Roteiro de redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad.: Rodolfo Ilari; revisão técnica: Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

ICONOGRAFIA

Imagem 1. Disponível em:

<<http://geifenomenologia.wordpress.com/2013/07/25/tirinhas-filosoficas-ii-mafalda-lauros-creep>>. Acesso em: 26/04/2014.

Imagem 2. Disponível em:

<<http://proffabianoqueiroz.blogspot.com.br/2012/09/tiras-da-mafalda.html>>. Acesso em 26/04/14.

Imagem 3. Disponível em:

<<http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2012/10/tirinha-562.html>>. Acesso em: 26/04/2014.

**REDES SOCIAIS
COMO PLATAFORMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO SOBRE O FACEBOOK E O TWITTER**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Leticia Reis de Oliveira (UEMS)

leticia_reis_oliveira@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O século XXI traz o grande acesso as ferramentas tecnológicas e junto com elas a possibilidade de se expressar por meio da internet. Cada vez mais, as pessoas se cadastram em contas de redes sociais, para poderem se comunicar. Por isso, o presente trabalho expõe sobre as possibilidades de se utilizar das redes sociais como uma ferramenta de ensino. Sendo que foi utilizado como objeto de estudo o *Facebook* e o *Twitter*, visto que a juventude está cada vez mais conectada ao mundo virtual, possibilitando assim uma familiaridade entre o estudo e o lazer. Para tanto, utilizou-se como base do artigo o estudo teórico de Xavier e outros autores que tratam deste assunto

Palavras-chave: Redes sociais. Ferramentas tecnológicas. *Facebook*. *Twitter*.

1. Introdução

O homem sente uma inerente vontade de expor seus pensamentos, divulgar suas ideias, contar sobre o que sente, diante disso a escrita é o canal intermediário entre o pensamento e a fala. Pois pela escrita é que se registra o que o ser humano carrega dentro de si. Usa-se como exemplo a questão das pinturas rupestres que já eram uma forma de contar aquilo que se acontecia naquela época e deixaram marcas na história da humanidade, era uma forma de comunicar algo a alguém.

Partindo desse pressuposto as formas que o homem utiliza para expressar seus pensamentos, faz com que ele se aproprie de recursos do seu meio de convivência, daquilo que faz parte da sua rotina de vida com a finalidade de estabelecer uma comunicação.

O século XXI traz em si, a era da tecnologia, com milhares de recursos para a humanidade se expressar, entre eles o acesso à internet. Esse acesso de milhares de usuários todos os dias, gerou espaço para a criação de ferramentas como as “redes sociais”, também conhecidos como

sites de relacionamento, sejam eles pessoais ou profissionais, a característica principal desse tipo de mídia é o fato do usuário poder expor o que ele faz, ou o que pensa sobre determinado assunto. E fazem isso sem se importarem com os limites de caracteres, muitas vezes estipulados pelos “microblogs” como o *Twitter*.

Com isso milhares de jovens estão cada vez mais inseridos nesse mundo digital. Eles possuem contas nessas diversas redes sociais, nas quais expõe seus pensamentos na forma escrita por meio de discussões. Eles não acessam somente essas plataformas em computadores como também por meio de aplicativos em seus celulares. Não importa se estão a caminho do trabalho, da escola ou de uma festa, eles sempre estão “conectados na rede”.

Por essa familiaridade entre os alunos e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o professor pode utilizar essas plataformas como uma forma diferenciada de ensino-aprendizagem. O presente artigo apresenta algumas dessas possibilidades com as redes sociais *Facebook* e *Twitter*.

2. As redes sociais e sua importância para os jovens

Antes de se partir para o estudo de caso, iremos abordar aqui um pouco sobre o que seriam as redes sociais bem como a sua importância delas para os jovens. Porém, como na internet existe uma gama dessas redes, fizemos um recorte para abordar de maneira mais específica duas delas, que são: *Facebook* e *Twitter*. Para dar início explicação de cada peculiaridade dessas plataformas, é necessário demonstrar o conceito de rede social. Vejamos abaixo uma definição:

(...) sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede. A rede social, derivando deste conceito, passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados. (MARTELETO, 2001, p. 72)

Compreende-se que a rede social é o espaço criado para a interação de diferentes indivíduos, na qual cada um tem a sua função e sua identidade cultural. As redes sociais proporcionam aos seus usuários não somente ter o contato com aqueles que já estão presentes no seu círculo de pessoas do cotidiano, mas permite também a interação com as pessoas de outros lugares, dando aos usuários oportunidade de ultrapassar as fronteiras geográficas, no ambiente virtual.

Grupos são formados com a intenção de reunir um máximo de pessoas que gostam de um determinado tema ou contra algo que julguem errado. Bem como proporciona acompanhar aqueles que admiram, como ter contato com grandes artistas, escritores, empresários e até marcas de determinados produtos que fazem sucesso. Nesse sentido, são notáveis as dicotomias presentes nas redes sociais, sendo uma delas: indivíduo e sociedade. Na qual o indivíduo tem a liberdade de se expressar sobre aquilo que pensa e compartilhar com outras pessoas que estejam também inseridas dentro de sua rede de amigos. Lembrando que

As pessoas estão inseridas na sociedade por meio das relações que desenvolvem durante toda sua vida, primeiro no âmbito familiar, em seguida na escola, na comunidade em que vivem e no trabalho; enfim, as relações que as pessoas desenvolvem e mantêm é que fortalecem a esfera social. A própria natureza humana nos liga a outras pessoas e estrutura a sociedade em rede. (TOMÁEL; ALCARA; DI CHIARA, 2005, p. 93)

Em outras palavras, a rede social simula aquilo que o ser humano vive em seu cotidiano, mas com um pequeno diferencial, enquanto na forma física o que ele diz atinge somente aqueles que estão por perto, dentro da rede ele alcança um número maior de pessoas para compartilhar os seus pensamentos.

As redes sociais surgem e duram um determinado tempo, sendo ele curto ou não. Menciona-se como exemplo o caso do *Orkut* que atualmente têm muito poucos usuários, devido a “migração” dos usuários para o atual *Facebook*. Atualmente há duas redes em grande evidência o *Facebook* e o *Twitter*, sendo que alguns estudos apontam que o *Facebook* tem os seus dias contados, ou seja, pesquisadores afirmam que até 2017 a rede social perderá 80% de seus usuários.

Assim como uma surge para ocupar o lugar da outra não podemos mais pensar na internet sem uma rede social. Os usuários sempre migraram de uma para a outra, de uma forma ou de outra sempre haverá um espaço para compartilhamento de ideias.

Abaixo veremos algumas especificidades de cada rede.

2.1. Facebook

Atualmente se consagra como uma das maiores redes sociais. Com aproximadamente 1 bilhão de usuários pelo mundo. Com sua utilização milhares de pessoas compartilham aquilo que acontecem no seu

dia a dia.

O *Facebook* é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interagir socialmente. Esta interação surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, partilha, discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários. (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 594)

Com isso vejamos abaixo uma tabela demonstrativa desses recursos que o *Facebook* proporciona aos seus usuários:

Ferramenta	Definição
Grupos	Local onde as pessoas com um interesse comum discutem sobre determinados temas. Sendo eles: livros, filmes, seriados entre outros.
Eventos	Como o próprio nome, a função cria eventos na qual se é permitido convidar pessoas que se tem adicionadas ou de um determinado grupo.
Aplicativos	São recursos para melhor satisfazer o usuário. Nele se pode jogar com outros usuários.
Bate-papo	O Bate-papo é uma ferramenta sincrônica de conversa instantâneos. Aqui é permitido enviar documentos e imagens para quem está se comunicando.
Feed de notícia	É o local onde se acompanha as atualizações dos usuários que se tem acessado em sua conta.
Status	O local onde se coloca o que se está pensando, bem como adiciona vídeos e imagens.

O *Facebook* é um canal de comunicação de acesso gratuito e de fácil utilização, que por seus vários recursos chama a atenção principalmente dos jovens.

2.2. Twitter

Outra rede muito utilizada é o *Twitter* na qual se permite com 140 caracteres se contar aquilo que se pensa ou está fazendo.

O *Twitter* é uma onomatopeia em inglês "Tweet"; som feito por pássaros pequenos, por este motivo seu símbolo é um passarinho. Mais conhecido como um microblogging é uma interface da Web 2.0, que trabalha com o conceito de pequenos Posts ou "Tweets", com o limite de 140 caracteres. Uma interface que constrói redes de aprendizado, primeiro cria-se uma conta, mais conhecida como perfil (@usuário), para que possa iniciar as suas postagens, em seguida é necessário acessar o perfil de alguém para poder visualizar seus Tweets. (CHAGAS; LINHARES, 2012, p. 1741)

A princípio o *Twitter* foi criado com o intuito de ser um *microblog* de fácil acesso e comunicação extremamente rápida, isso contribuiu para que os usuários fizessem uso de uma linguagem muito mais abreviada e compacta do que nas demais redes sociais, essa é uma das princi-

pais características da página. Vejamos de forma mais detalhada algumas de suas ferramentas:

Ferramenta	Definição
Tweet	Um Tweet é uma <i>mensagem, postagem ou atualização</i> enviada no Twitter . A principal particularidade dessa ferramenta é que só pode se pode escrever uma mensagem de no máximo 140 caracteres.
@usuário	Aquele que cria uma conta no Twitter faz uso da rede, publicando seus pensamentos por meio dos Tweets , além de poder se comunicar com uma rede de usuário que ele segue.
#Hashtag	Hashtag é o termo em inglês para definir o símbolo #. Esse símbolo é utilizado para marcar uma expressão que o usuário deseja destacar.
Favorito	O usuário utiliza essa ferramenta para marcar um Tweet que ele gostou muito de outro usuário que está ligado a sua rede.
Retweet (RT)	É utilizado quando um usuário quer compartilhar a mesma mensagem que o outro publicou inicialmente em sua página.
Seguir	Para que o usuário receba atualizações da página de outros Twitter s, ele precisa seguir os demais usuários, para então compartilhar ideias e mensagens.
Seguidores	São aqueles que seguem outros usuários.
Mensagem direta (DM)	É uma ferramenta em que pode se enviar mensagem para outro usuário no modo privado, ou seja, sem que outros leiam.

Atualmente outras ferramentas, ou melhor, aplicativos ligados a conta do *Twitter*, também surgiram como o TwitCam, é uma ferramenta para transmissão de vídeo, ou seja, uma vídeo conferência, muito utilizada por pessoas da mídia, e também para a transmissão de palestras e também propicia um meio de se comunicar com pessoas da rede de amigos que estão distantes.

O grande avanço da tecnologia e o acesso à internet proporcionam a interação entre as pessoas que estão longe. Pode-se acompanhar e discutir sobre aquilo que gosta. A juventude se apropria disso e segue sua rotina “conectada” a rede. Por isso a importância de se olhar para as redes sociais com uma visão otimista quando se trata de ensino-aprendizagem.

3. O ensino-aprendizagem com os recursos tecnológicos

O século XXI traz a era da tecnologia. As crianças crescem aprendendo a utilizar os aparelhos tecnológicos. Não é incomum observar que qualquer criança possua uma grande afinidade com a tecnologia, elas aprendem a mexer e utilizar antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever. Quando entram na escola já levam consigo uma carga de conhecimento sobre os recursos tecnológicos tangíveis (por exemplo, o compu-

tador e celular) e intangíveis (um sistema operacional). E consequentemente já conseguem fazer pequenas buscas na internet. E quando chegam à adolescência mais forte se torna esse acesso à rede.

Essa forte afinidade dos jovens com os aparelhos eletrônicos existe devido a necessidade de se comunicarem, uma vez que todos os jovens possuem contas em redes sociais, pois já não é raro conhecer alguém que não dedique um tempo de seu dia para ficar conectado a rede, de se acessar a internet. Se as crianças possuem uma afinidade pelo aparelho na questão de se buscar jogos para diversão, os adolescentes utilizam a internet para acessar redes sociais. Isso revela a grande importância que a internet adquiriu na vida das pessoas.

A internet proporciona a todos, que nela se conecta trocar informações, ou seja, quando se comunica com alguém do outro lado da tela você fica mais próximo. Nesse sentido, Xavier (2009) explica que a internet, embora sendo mais recente que as outras mídias eletrônicas (TV e Rádio), consegue ligar as pessoas e deixar mais forte as atividades comunicativas entre elas, bem mais que as outras. Essa afirmação enfatiza o poder que a rede de computadores conquistou a partir do momento que começou a funcionar como recurso de conexão entre as pessoas, uma vez que os usuários são convidados com frequência a tomar a palavra, na forma escrita, em mensagens veiculadas com as redes sociais. Nesse mesmo sentido o autor explica que estaríamos diante de uma perfeita oportunidade para desenvolver métodos de reflexão linguística e se trabalhar atividades de linguagem, com o intuito de aperfeiçoar a habilidade comunicativa dos alunos que escrevem e lêem nas redes sociais.

Logo, não se trata somente de uma tecnologia, como também de uma atitude do aluno que aceita utilizar os aparelhos móveis para dar prosseguimento no seu caminho de aprendizagem, que tem o seu início dentro da sala de aula e proposto pelo professor fora do âmbito escolar. Nesse sentido, há quem diga que se trata de uma mobilidade de ensino/aprendizagem proporcionada pela portabilidade que os equipamentos de comunicação oportunizam usar, entre eles: o envio de mensagens de textos, bem como o contato por áudio sem necessidade de conexão elétrica. (XAVIER, 2013).

Usar a tecnologia, bem como a internet, a favor do ensino-aprendizagem é algo de grande valia. A seguir veremos possibilidades dessa utilização, com duas propostas de atividades, uma de literatura e outra de língua portuguesa, uma atividade que pode ser aplicada dentro e fora da

sala de aula, além de ser algo mais familiar para os adolescentes. Já que eles têm conhecimento de basicamente todas as redes sociais e suas ferramentas, o que pode ser que proporcione um maior interesse ao estudo dessas duas disciplinas.

4. As redes sócias e o ensino-aprendizagem

Como já dito anteriormente, os jovens gostam de acessar a internet com seus recursos tecnológicos iremos abordar aqui as possibilidades de utilização do *Facebook* e *Twitter* para as aulas de literatura e língua portuguesa do ensino fundamental séries finais e ensino médio.

4.1. Perfil literário: o *Facebook* e as aulas de literatura

Não é incomum observar que os adolescentes sentem uma pequena aversão aos clássicos da literatura. Por diversos motivos, entre eles pode-se estar associado à falta de hábito da leitura, bem como a linguagem dos clássicos que já não está mais próxima da linguagem que eles utilizam em seu cotidiano.

Cumprir o roteiro de leitura se torna um trabalho demasiadamente árduo para alguns alunos, acompanhar o enredo pode ser uma espécie de tortura para os adolescentes. Sendo assim, a atividade aqui proposta está ligada diretamente com a intenção de fazer com que os alunos não olhem mais com desprezo para os clássicos literários, ou pelo menos tentar amenizar tal repulsa por esse tipo de literatura.

Acredita-se que com pequenas medidas é possível unir o mundo da tecnologia com o mundo da literatura. O exercício proposto aqui é simples. Quando se passar o livro para os alunos lerem, o professor pode dizer que cada aluno irá escolher um personagem do livro que mais se identificou e criar um perfil para ele no *Facebook*. E claro, ele terá que adicionar os outros perfis dos colegas de classe. Conforme a leitura do livro for acontecendo o aluno terá que ir atualizando a sua página. Tentando colocar imagens, atualizando *status*, mandando mensagens... Com isso o aluno pode desenvolver o seu hábito de leitura de uma forma prazerosa, além de despertar nesse aluno o gosto pela leitura e um entendimento mais profundo da obra literária.

4.2. Argumentação: o *Twitter* e as aulas de língua portuguesa

Já com relação ao *microblog Twitter*, ele poderá ser utilizado nos estudos de língua portuguesa, já que a rede exige que a comunicação seja muito compacta, nesse caso, propomos trabalhar com o ensino fundamental o debate, a argumentação. Cada aluno deverá se cadastrar na rede e todos seguiriam uns aos outros da turma, a ideia é que todos se comuniquem utilizando poucas palavras, a cada aula o professor passará um tema para que o debate seja desenvolvido na rede como uma tarefa. Para um bom funcionamento, o professor também deverá estar registrado e deverá ser marcado no Tweet de cada aluno, a linguagem a ser utilizada será a norma padrão da língua ou poderá ser estabelecida de acordo com o tema da discussão proposta em sala de aula.

Após cada aluno apresentar seu ponto de vista, de forma sucinta, sobre cada tema proposto, o professor poderá propor a escrita de uma redação feita em sala de aula, a partir do tema que mais foi debatido na rede. É importante explicar aos alunos que muitas pessoas fazem críticas a uma empresa, ao governo, reivindicam melhorias e muitas vezes obtêm êxito, pois elas conseguem se expressar de forma adequada por meio das redes. Um exemplo disso foram às organizações populares feitas em 2013, que protestaram ao redor de todo o mundo, reivindicando melhorias em seus países, ou buscando o fim das guerras em determinadas regiões e no Brasil que resultou o protesto contra ao alto investimento na Copa do Mundo.

5. Conclusão

A internet está presente nas vidas das pessoas. A caminho do trabalho ou de um passeio podemos acessar nossas contas criadas nela e interagir com outras pessoas. Xavier nos mostrou que mesmo a internet sendo nova perto de outros recursos, ela conseguiu ocupar um maior espaço no cotidiano da humanidade.

E quando pensamos na educação devemos sempre estar atentos aos alunos. Pois enquanto nós como professores devemos estar na busca para poder desenvolver de forma versátil os conteúdos a serem cumpridos, nos esquecemos de aproximar determinado conhecimento do aluno para um melhor aprendizado, muitas vezes, ele passa a ter raiva de determinada disciplina, pois aquilo ele não vê utilidade e nem onde poderá aplicar um dia, pois trata-se de um conhecimento distante e aparentemente

te “ utópico”, mas a partir do momento que o aluno compreende a importância desse estudo da literatura clássica, ou o porque de ter uma boa argumentação, para ser utilizado até mesmo nas redes sociais, então ele conseguirá se interessar um pouco mais e se desenvolver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes. O *Twitter* e sua hipertextualidade na educação informal dos discentes de publicidade. In: II Congresso Internacional TIC e Educação, 2012, Lisboa – Portugal. *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. v. 01. p. 01-3903. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/201.pdf>>.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor. *Facebook*: rede social educativa? In: *I Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. p. 593-598. 2010.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/226/201>>.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/642/566>>.

XAVIER, Antonio C. S. *A era do hipertexto*: linguagem e tecnologia. Recife: UFPE, 2009.

_____. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. In: *Revista (Con)Textos Linguísticos*. v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>>.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Karine Albuquerque (UEMS)

Karinea1987@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos em sua modalidade escrita. Fez-se um resgate da construção histórica da língua de sinais e da educação dos sujeitos surdos, considerando os conceitos de linguagem e surdez, da libras como língua natural e o ensino do português como segunda língua na perspectiva da abordagem comunicativa. Está fundamentado nos estudos desenvolvidos por linguistas que abordaram a temática, podendo destacar Fernandes e Quadros, que teorizaram as práticas educacionais do ensino da língua portuguesa para alunos com surdez, evidenciando que nesse caminho deve-se incluir a língua de sinais e os valores agregados a ela. Configura-se uma pesquisa de revisão bibliográfica com cunho qualitativo.

Palavras-chave: Ensino de português. Surdos. Português segunda língua.

1. Introdução

Vivemos um período intenso de transformações nos paradigmas, até então vigentes, relacionados à área da surdez. Desde a percepção clínico-terapêutica, que orientou os estudos nessa área no último século inserindo a surdez em um discurso ligado ao déficit e à limitação; até o atual momento no qual esse objeto vem sendo redimensionado em uma perspectiva mais abrangente relacionado aos estudos culturais. A educação como espaço ideológico de produção e apropriação do conhecimento vem incorporando esse conjunto de informações produzidas e construindo com elas diferentes percepções do sujeito surdo e de suas possibilidades educacionais.

A questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa há muito vem sendo tema de estudos, pesquisas, debates e propostas. No entanto, existem ainda lacunas sobre metodologias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que abrangem as perspectivas dos valores surdos.

Nesse sentido esse trabalho buscou elucidar através de um panorama histórico embasado, nas literaturas, questões que merecem uma reflexão para a prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para

alunos surdos na modalidade escrita. Considerando que ler não é reconhecer palavras separadas, mas, sim, compreender e negociar sentidos no contexto do texto escrito.

2. Histórico

É relevante que se faça um retrospecto sobre a história da Língua de Sinais a fim de compreendermos como se constituiu historicamente o ensino por meio da língua portuguesa para as pessoas com surdez. Devemos considerar que historicamente, para os surdos, não podemos separar educação da língua.

Silva e Nembri (2008) afirma que na Antiguidade até a Idade Média os surdos eram encarados como seres sem alma, portanto, indignos de salvação. No século XVI o abade francês Charles M. de L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais utilizada por surdos e, em 1775, fundou a primeira escola onde professores e alunos usavam os sinais.

Contrária a essa visão, aparece a corrente oralista idealizada por Heinicke, no século XVII. Tal corrente tinha como objetivo ensinar aos surdos para utilizar a língua oral por meio da leitura orofacial e da ampliação do som, como única possibilidade linguística, acreditando-se que o pensamento só é possível por meio da fala.

Em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Internacional sobre a instrução de surdos considerado um marco histórico para a corrente oralista, já que foi aceito o uso exclusivo dessa metodologia em detrimento dos sinais. Para essa corrente, é enfatizado o uso da língua oral visando aproximar os surdos, o máximo possível, do padrão ouvinte, crendo-se que isso o integraria mais facilmente à sociedade. Na década de 1960, os resultados insatisfatórios do oralismo, causando déficits cognitivos, dificuldades no relacionamento familiar e social, levaram a adoção de uma nova abordagem de instrução.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem [...] deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança (GOLDFELD, 2001, p. 32).

Portanto, em virtude dos avanços nas pesquisas voltadas para as línguas de sinais feitos por Stokoe, surge uma nova perspectiva para a

educação dos surdos, a comunicação total. Segundo essa abordagem, deve-se recorrer a todos e quaisquer meios de comunicação, quais sejam, sinais, leitura ortofacial, amplificação do som, simultaneamente, no ensino da pessoa com surdez.

Embora a corrente da comunicação total trouxesse atenção à língua de sinais, grande parte dos surdos não alcançou autonomia na produção da linguagem, sendo, na verdade, mais um apoio à língua oral. Por fim sem êxito, pois também não foi suficiente para solucionar os problemas de comunicação das pessoas com surdez. Já no fim do século XX, os estudos começam a voltar-se para o bilinguismo.

Segundo Silva e Nembri (2008, p. 25) o bilinguismo “parte do conhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas (...) de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual”. Ao contrário do oralismo ou da comunicação total, o bilinguismo respeita as duas línguas, a língua de sinais e a língua oral, advogando que cada uma das línguas seja apresentada e trabalhada sem simultaneidade, Silva & Nembri (2008).

Essa mesma autora destaca, ainda, que o bilinguismo enfatiza o uso da língua de sinais o mais precocemente possível, visando trazer aos surdos à possibilidade de comunicação, sem o prejuízo de ordem cognitiva, emocional e outros (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26).

Em um extremo se localizam aquelas experiências educacionais que caminham procurando um hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial, burocratizando, governando e administrando a língua dos surdos. No outro extremo, renovam-se as imposições “ouvintistas” se deslocando do “oral” para a escrita e leitura. Entre esses extremos imaginários surge a sensação de uma dominação política e de uma afirmação de imposições culturais, que acabam originando uma falsa condição de bilinguismo, e/ou um pseudobilinguismo (SKILIAR, 1999, p. 3).

Apenas depois de fazer a aquisição da língua materna, é que o surdo seria exposto à língua majoritária do país, sem comprometer a estrutura gramatical da primeira língua. Deve-se ressaltar que o ensino da língua portuguesa, no caso do Brasil, para a pessoa surda deverá ser na forma língua. A preocupação dos estudiosos que defendem a tal bilíngue é o respeito pela autonomia das línguas de sinais, Quadros (1998) afirma, “estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”.

A primeira escola de surdos no Brasil foi fundada em 1857, de-

nominada de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com o apoio do imperador D. Pedro II. Assim, se fortaleceu o uso da língua brasileira de sinais, pois, era naquele espaço que os surdos de todas as regiões do país de dirigiam e faziam as trocas linguísticas formando assim, a libras que conhecemos hoje.

Com isso, observa-se a necessidade de uma reflexão sobre as práticas ainda tradicionais nas salas de aula, no que se refere ao ensino principalmente da língua portuguesa, “para se dar lugar a um novo paradigma, no qual as pessoas surdas passem a ser encaradas em função de sua própria condição humana, e não a partir do caráter eminentemente restritivo da surdez” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 30).

3. Surdez e linguagem

Para considerarmos a linguagem a luz da surdez devemos ter claro que, apesar de durante muitos anos a libras ocupar o *status* de linguagem, desde seu reconhecimento com a lei federal 10.436, aprovada no ano de 2002 ela passou a ser uma língua oficial e um direito dos surdos. Quadros (2006) destaca que “os surdos brasileiros resistiram a tirania do poder que tentou silenciar as mãos dos surdos, mas que, infelizmente, fracassou nesse empreendimento autoritário”, assim, como língua os seus sinalizadores durante seus percursos linguístico passam pela aquisição da linguagem.

Graças à linguagem, abrem-se ante o homem possibilidades completamente diferentes. Ao dominá-la, o homem está em condições de tirar conclusões não somente das impressões imediatas, mas também da experiência acumulada ao longo das gerações (LURIA, 1986, p. 203).

Portanto, todo indivíduo necessita adquirir a linguagem e, se isso lhe for negado, as consequências negativas, em médio e em longo prazo, poderão ser irreversíveis.

Nesse sentido, Slacks (1999, p. 32) observa que “os surdos sem língua podem de fato ser como imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundantemente, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”.

Luria (1986) afirma que, o pensamento e a linguagem estão intimamente interligados, sendo o primeiro dependente do segundo. Alguns autores asseguram que, é por meio da linguagem que uma pessoa ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento, organiza e estrutura seu

pensamento.

É interessante saber que nos estudos de Vygotsky, de 1925, sobre a pessoa surda, a aquisição da linguagem era voltada para a aprendizagem da fala, pois se acreditava que, assim, levar-se-ia o surdo ao estado de humano. Como se pode observar em suas palavras: ensinar o surdo a falar significa não só brindar-lhe com a possibilidade de comunicar com as pessoas, como desenvolver nele a consciência, o também se posicionou contra o uso de pantomima que denominava à época “mímica” (forma usada para se referir à língua de sinais).

É necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja necessária e a mímica não interessante e inútil. Se criar a necessidade de linguagem, a fala aparecerá [...] a mímica permite dar só as indicações materiais mais aproximadas e concretas (VIGOTSKY, 1989, p. 67-69).

Mas, em 1930, seus estudos revelam uma mudança de posicionamento sobre a pantomima, encarando-a como língua. Assim escreveu esse pedagogo:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é uma cópia sem vida da linguagem viva (VIGOTSKY, 1989, p. 190).

Os estudos seguintes mostram que, apesar desse reconhecimento do valor da “mímica”, o autor não prosseguiu na defesa do ensino da língua de sinais para a educação dos surdos, porém contribuiu significativamente ao dizer que “os hábitos da mímica e dos gestos estão tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles” Vygotsky (1989, p. 91). Apesar de Vygotsky não ter comprovado, por meio de suas pesquisas, o valor da língua de sinais como língua, outros autores se ocuparam dessa missão.

4. Segunda língua e a abordagem comunicativa

Alguns pesquisadores diferenciam os termos segunda língua e língua estrangeira. De acordo com Mota (2008, p. 15), podemos descrever de uma maneira geral distinções entre elas. “Na primeira distinção, o critério é a ordem de aquisição – a primeira língua adquirida depois da materna é a segunda língua”. De acordo com Mota (2008, p. 15), a outra

possível distinção seria:

É estabelecida a partir do papel que a língua tem na sociedade em que o processo de aquisição está acontecendo. Assim, no caso do termo segunda língua, a língua tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido. Além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela sociedade [...] No caso do termo língua estrangeira, a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, somente objeto de instrução. É o caso do inglês no Brasil.

Assim, na vida cotidiana dos surdos temos presente continuamente duas línguas, a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa. Ambas são constituidoras dos saberes surdos, mas é preciso sabermos os limites de convivência destas línguas. Pode-se concluir que, para o cidadão brasileiro com surdez, que tem a libras como primeira língua, a língua portuguesa será a sua segunda língua.

Há vários métodos ou abordagens para o ensino de uma segunda língua. Como exemplos, têm-se o método da gramática e tradução, o método direto, o método da leitura, o método audiolingual, o método natural e o método ou abordagem comunicativa. Neste artigo, foca-se apenas a abordagem comunicativa, pois se baseia nessa perspectiva.

De acordo com Almeida Filho (1998, p. 36), a abordagem comunicativa para o ensino de línguas

organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

A abordagem comunicativa caracteriza-se pela ênfase maior na produção de significados do que nas formas gramaticais. Esse autor expõe que o professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua-alvo “para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 37).

Para o autor, ser um professor comunicativo significa:

Propiciar experiências de: – aprender com conteúdo de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual; – Tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM [língua materna], incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua; – Representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica; – Respeitar a variação

individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança etc.; – Avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 37-38).

As propriedades da abordagem comunicativa, apresentadas acima, exemplificam o valor que se deve dar a singularidade de aprendizagem de cada aluno. Portanto, essa abordagem tem se mostrado a mais apropriada para o ensino de língua portuguesa para os alunos surdos, e o professor regente poderá valer-se dessas estratégias no ensino dentro da sala de aula inclusiva.

5. Surdez e a língua portuguesa na modalidade escrita

O aprendizado da língua portuguesa para os alunos surdos, tem sido uma das maiores dificuldades no processo de escolarização, apesar do empenho dos professores e dos alunos, os resultados obtidos, na maioria das vezes, não são satisfatórios. Para uma melhor compreensão de tal dificuldade será necessário considerar as diferenças no processo de aquisição e da representação das línguas em questão.

É importante ressaltar que mesmo a língua de sinais seja a língua materna do surdo e, deva ser dentro da escola, o meio de instrução por excelência, Salles (2007), a mesma não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (Decreto 5.626/2005, parágrafo único). Dessa forma o ensino do português, para ser efetivo, deverá ser ofertado com metodologia de segunda língua, utilizando estratégias e materiais que supram as necessidades do aluno surdo.

Dito isso, fica evidente um primeiro princípio metodológico: a alfabetização, em sentido estrito, contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons. Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade (FERNANDES, 2006).

Portanto é comum que o aprendizado da modalidade escrita pelos surdos leve, em um primeiro momento, a alguns questionamentos, tais como: Para desenvolver a capacidade de ler é preciso saber falar? Emitir sons garante um aprendizado válido da leitura? Saber escrever palavras e pequenas orações assegura que os alunos surdos sejam produtores de tex-

tos em língua portuguesa?

Esses questionamentos, e muitos outros de igual complexidade, remetem a uma mudança de direção do trabalho, feito até então, de ensino aprendizagem da leitura e da escrita para surdos. É necessário ampliar os horizontes, buscando uma perspectiva na qual o aluno seja leitor e produtor efetivo da língua portuguesa.

A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto no oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. (SALLES, 2007, p. 18)

Fato é que a constituição dos significados na escrita pelos alunos surdos depende de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, dessa forma, demanda um processo de ordem cognitiva, para o aluno, e metodológica, para o professor, totalmente antagônica dos princípios que a literatura voltadas para o ensino de português como língua materna tem proposto, nos últimos anos.

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. (SALLES, 2006, p. 47)

Sujeitos surdos estabelecem com a escrita uma relação de caráter essencialmente visual, cuja concepção e significados passam pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial. Pesquisadores que se dedicam a estudar sobre o aprendizado de segunda língua por estudantes surdos, destacando nesse cenário Sánchez (1.993) e Fernández (1.996), afirmam que eliminadas as relações letra-som como pré-requisito para o acesso à escrita, e, em seu lugar, recorrer a estratégias visuais em que se destaca a língua de sinais, assumem-se os mesmos princípios metodológicos utilizadas usualmente no ensino de segundas línguas para estrangeiros.

Assim sendo, torna-se óbvio dizer que não mais se espera que o aluno comece a emitir sons, ou palavras, para posteriormente, serem trabalhadas as funções do texto escrito e a sua produção. Pode se concluir ainda que a língua brasileira de sinais utilizada pela maioria dos surdos, bem como a língua portuguesa em sua modalidade oral não são fatores

essenciais para o aprendizado da língua portuguesa escrita, mas servem como suporte semântico e pragmático para esse aprendizado.

Mesmo que a expressão gráfica e a expressão linguística não participem do mesmo processo cognitivo, interligam-se com eficácia no processo de letramento da criança surda, pois compõem a área expressiva. Não há relação natural entre um significante fônico e o gráfico ou entre esse e o significante visual/motor. O que existe é a capacidade de expressar o mesmo conceito, o mesmo significado. Portanto, o que se pode falar, pode-se sinalizar ou escrever.

Assim o professor deverá proporcionar a seus alunos a oportunidade de dar sentido e significado às estruturas linguísticas da língua portuguesa, como forma de expressão e comunicação, no caso dos alunos com surdez, isso só se dá por meio da língua de sinais.

Nesse caminho, o primeiro passo é a leitura. Não a leitura sistematizada de palavra por palavra, mas sim, a leitura de forma global, na qual o aluno entende o contexto dentro do texto. Mesmo não sabendo decifrar todas as palavras, ele percebe a mensagem do texto e interpreta o que lê.

A compreensão da leitura precede à produção escrita. A percepção visual é fundamental para o reconhecimento das imagens gráficas. Para tanto é necessária a utilização de informações visuais gráficas repetidas e suplementares ao texto, relacionadas às experiências vivenciadas pelo aluno surdo. Assim no processo da escrita, o aluno surdo percorre os mesmos passos de qualquer outro aluno, utilizando-se da visão. Segundo Karnopp (2002), às vezes “soletra”, com as mãos, ou articula, os fonemas correspondentes as letras que deseja escrever, chega à análise e síntese e memoriza palavras.

Nesse sentido, a leitura não consiste na decodificação de letras e sílabas, mas sim na capacidade de interpretar o conteúdo expresso pela escrita percebendo os símbolos gráficos de forma global, isto é da palavra, compreendendo o seu significado como um todo dentro de contextos determinados, integrando-os a sua experiência.

6. Considerações finais

Entender a condição bilíngue do surdo é apenas o início de um longo caminho a ser trilhado onde novas questões se colocam, novas

descobertas, desafios e reflexões são impostas aos pesquisadores, professores e aos espaços escolares.

Portanto é oportuno considerar as estratégias de letramento propostas por pesquisadores, como Fernandes (2006), para assim mudar radicalmente o cenário onde os alunos surdos eram vistos, como sujeitos analfabetos, sem capacidade de cursar uma Faculdade e alcançar o sonho da autonomia social e profissional.

Podemos concluir que o ensino da modalidade escrita para as pessoas com surdez as diferenças, sobretudo linguísticas, devem ser vistas não como limitações para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

GOLDFELD, M. Breve relato sobre a educação de surdos. In: _____. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis: UFSC, 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminho para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004, 2 v. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 03-03-2014.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e*

educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES, n. 9, jun. 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

**ROLAND BARTHES:
DA MORTE DO AUTOR AO PRELÚDIO DA VOLTA**

Juan Marcello Capobianco (UFF)
juandireito@yahoo.com

RESUMO

O crítico e semiólogo francês Roland Barthes (1915-1980) operou verdadeiro abalo no universo da crítica literária com sua tese de *A Morte do Autor* (1968), adentrando no que se convencionou chamar de pós-estruturalismo desconstrutor. Arguto analítico de sua própria ciência crítica, reviu seus conceitos e nas diversas obras que se seguiram, até sua morte, retrabalhou as vigas mestras de sua teoria, trazendo novamente a figura do autor, porém em mosaicos, com seus caracteres anteriores despedaçados, através de renovadas luzes conceituais. O presente trabalho visa analisar, além da própria tese matricial, as principais obras de Barthes – a saber: *O Prazer do Texto, Roland Barthes por Roland Barthes* e *A Preparação do Romance II* – em que a figura do autor volta, observando os pormenores de sua reconfiguração em cada uma destas obras, a forma e modo como se dá essa volta, em quais trechos principais e sob que circunstâncias estes contornos se formam em um novo arcabouço da teoria crítica-literária.

Palavras-chave: Roland Barthes. Crítica literária. Morte do autor

1. A tese da morte do autor

Faz parte da evolução do campo de estudos crítico-literários que suas vigas mestras sejam abaladas ocasionalmente por novas perspectivas. É o que se viu na passagem do estruturalismo sistemático para o pós-estruturalismo desconstrutor, na voz percuciente do crítico francês Roland Barthes.

Em 1968, ao tratar da tese de *A Morte do Autor* (BARTHES, 1988, p. 65) a ideia fora exposta com tal lucidez analítica e ardor visionário, que, não obstante seu fundamento matricial proviesse de Mallarmé (BARTHES, 1988, p. 66), e bem Barthes houvesse demonstrado não ser o primeiro a erguer a bandeira, o novo viés analítico demonstrou-se poderoso e iconoclasta, obrigando à revisão de diversos conceitos estratificados pela crítica.

De fato, Barthes havia explanado que “a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões”, demonstrando que a cisão fatal de tal noção centralizadora sequer se dera no interior da

literatura:

Finalmente, fora da própria literatura (a bem dizer tais distinções se tornam superadas), a linguística acaba de fornecer para a destruição do Autor um argumento analítico precioso, mostrando que a enunciação em seu todo é um processo vazio, que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores (...) (BARTHES, 198, p. 67-8)

Outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente aqui e agora (...) As seduções da teoria cintilaram pela clareza de suas proposições. Perpassando um caminho de reflexão, vem à memória a conhecida frase, cuja autoria se perde na história: “pintores e músicos nascem, mas o escritor faz-se”. É precisamente o resultado – texto – a partir de toda a matéria de que é feito o escritor, que importa num processo múltiplo, intelectual e sensorial, cujos contornos e limites são profundamente impalpáveis.

Naturalmente, para a escrita se requer uma espécie de burilamento da mundividência que permita a tradução em palavras, o que, contudo, deixa à margem de qualquer apreensão os limites entre o que se toma visceralmente de si e o que se recorre a tudo o que é externo¹⁰¹.

Ora, é fato que, quando um autor se debruça sobre certo texto, pode recorrer às conexões de seu intelecto, extraindo elementos de sua cultura e visão de mundo, despedaçando fragmentos de suas ideologias e confissões, entretanto, não é menos verdade que pode recorrer igualmente a outras mundividências parciais, a tecidos conceituais que não necessariamente digam qualquer coisa de si mesmo. É a multiplicidade inerente à própria escrita – que por isso mesmo é experiência de dispersão.

Maurice Blanchot, ao tratar da literatura como experiência de dispersão, demonstra a tese através do exemplo de Proust, cujos primórdios acusam uma linguagem próxima a Flaubert, mas que a prática constante da escrita vai consolidando num estilo próprio, uma “forma que admiramos hoje como maravilhosamente proustiana”. Contudo, questiona precisamente:

Mas quem fala aqui? (...) Dizemos Proust, mas sentimos que é o totalmente outro que escreve, não somente uma outra pessoa, mas a própria exigência de escrever, uma exigência que utiliza o nome de Proust mas não exprime Proust, que só o exprime desapropriando-o, tornando-o Outro. (BLANCHOT, 2005, p. 306)

¹⁰¹ Ou seja, como saber qua(l)is dos “eus” do autor se encontram presentes num dado texto?

Existe, de igual, verdadeira impossibilidade material e manifesta de se traçar qualquer panorama entre a biografia de um autor, seus modismos, hábitos, influências do meio, preferências políticas ou confissões em epístolas, e o texto que brota de suas mãos. Ou, noutras palavras, não há meio de se contornar o outro eu que fala na escrita, e a pessoa íntegra do escritor. Esta dispersão, a que alude Blanchot, torna totalmente sem proveito a busca de uma justificativa entre a história de vida de um autor e seu texto.

Se tal desvinculação com a pessoa biográfica do autor se expressassem maiores dificuldades, é possível entender-se o texto em sua tênue transitoriedade, realizável na própria linguagem, na medida em que ao seu silêncio prévio exsurge a enunciação.

A tese da morte do autor encontra solução de real interesse. Ao desagregar a origem da miscelânea de discursos que se entrecrocavam num texto, apontando seus caracteres de multiplicidade de fontes, culturas e toda sorte de confluências dialéticas, estilhaços de conceitos, elegâncias ou cruzas estilísticas, ideologias ou mesmo sua ausência, demonstra Barthes que recorrer ao autor para “decifrar” um texto perde o sentido desde que esse mesmo texto se apresenta prolífero de leituras e com vida autônoma em sua discursividade. E conclui:

(...) mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura[sic] (...) Para devolver à escritura[sic] o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor.

Desse modo, o que a ideia concentra é o deságue da confluência polissêmica do texto na pessoa do leitor, onde todos os fragmentos se conservam reunidos em um único centro intelectual e sensorial. Intrinsecamente falando haverá tantos textos quanto seus leitores, o que as múltiplas interpretações e releituras ao longo da história de existência de uma obra poderão demonstrar.

O problema, porém, muito distante de chegar a termo, mal se inicia. Requer-se, em primeira mão, a análise do que é um autor ou, ainda, de quais suas funções.

2. Foucault e “A Morte do Autor”

Uma das questões centrais que se assenta na problemática da mor-

te do autor de Barthes perpassa pelas ideias de Foucault, pois as características da função autor – que trabalha – dizem respeito, em última análise, à intenção que subjaz a toda escrita.

Nota-se, a princípio, que a verdadeira morte a que alude o crítico parece concernir a uma posição do autor no campo sociológico ou biográfico, cuja sacralização histórica demonstrou-se ineficiente ao fechar o sentido dos textos numa presumível resposta à sua interpretação na pessoa do autor.

Foucault, ao referir-se à multiplicidade de autores – ou “eus” – que poderiam estar presentes na obra de um só escritor, corrobora a noção de que o autor não pode ser buscado por trás da cortina metamorfoseada do texto, o que, nesse ponto, mostra-se concorde à tese inicial de Barthes, entretanto, reconhece que “todos os discursos que são providos da função autor comportam esta pluralidade de *eus*”. (FOUCAULT, 1997, p. 55)

Bem, esta pluralidade pressupõe uma intenção que, em algum ponto, deve acenar na matriz do texto, cuja intenção parte de um autor.

3. *O prelúdio da volta do autor – “O Prazer do Texto”*

Contudo, a tese notadamente arrojada de Barthes não ficou imune à sua própria reavaliação, o que é da natureza mesma do ofício da crítica literária, mormente em um pensador de relevo, o que de fato o realiza principiando o trabalho de retorno da figura do autor em sua obra *O Prazer do Texto*.

O crítico francês introduz no espaço-tempo do gozo do texto a figura do leitor – pessoa em quem confluem as linguagens múltiplas que atuam paralelamente no interior das vertentes discursivas da escrita. Nele a recepção se dá no prazer, quando assim o texto foi escrito, mas quando pura e simplesmente o texto é elaborado – pelo escritor – no prazer, não necessariamente é garantia de que o leitor o receba da mesma forma (BARTHES, 2010, p. 9), se não foi de alguma forma buscado pelo autor.

Neste ínterim, Barthes localiza o espaço que torna possível o “jogo”, a “dialética do desejo”, demonstrando que “a escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem”. (BARTHES, 2010, p. 9 e 11)

Ainda não é quando retoma o autor, mas é possível observar o percurso que retrabalha para atingir o âmag do problema, pois traz à to-

na o prazer da leitura a partir das rupturas e colisões que se manifestam na malha interna do texto, onde há redistribuição entre o dizer canônico, a redação escolástica, e a “outra margem”, “móvel, vazia”, capaz de promover verdadeira encenação e trabalhar o lúdico da mobilidade, adquirindo – exatamente nesta “fenda” entre as duas margens – o sentido erótico do texto.

O pensador francês não alude expressamente, mas entre as duas margens, caberia perquirir se não estaria o esboço do autor no lado não-canônico, e na fenda entre as linguagens, constantemente suspensa em permanente entrechoque e gozo textual. O problema, porém se desdobra.

Destas margens resultam formas ou certas sensibilidades discursivas que levam Barthes a dividir o texto de prazer do texto de gozo¹⁰².

É bem verdade que tal distinção, a princípio clara, será desconstruída ao longo da obra, mas de início servirá ao propósito de elucidar as aberturas conceituais onde a posterior figura do autor poderá se insinuar.

No texto de prazer mostra-se a linguagem confortável, estável, que vem da prática cultural, que pode ser lida com linearidade, preenche o desejo de conhecimento, apresenta contornos e definições que trazem bem-estar.

O texto de gozo, porém, nas palavras do próprio crítico, é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2010, p. 21-1)

Tal distinção é deveras relevante, quando logo a frente declara que “o prazer é dizível, mas o gozo não o é” (BARTHES, 2010, p. 29), remetendo a Lacan e Leclair e construindo uma correspondência prove-niente da psicanálise. O texto de prazer estaria numa zona perfeitamente cognoscível e dialética, mas o texto de gozo ficaria num estado de permanente desvanecimento e interdição, entrevisto entre as linhas, fugaz entre as brechas, pois, se é perceptível que o autor se insinua nos interstícios e junções das fendas, das brechas dos textos de prazer e de gozo,

¹⁰² No *Prazer do Texto*, a tradução de J. Guindburg trará o termo *jouissance* sempre como fruição, atendendo à intenção de manter a delicadeza fonética do termo em francês, segundo sua própria explicação em nota, no início da obra. A pertinência do termo gozo, porém, parece representar melhor tradução – hipótese que o próprio tradutor deixa em aberto à escolha do leitor, e será invariavelmente utilizada neste trabalho.

menos perceptível não é que no indizível do gozo nasce a escrita que rompe o silêncio, o oco anterior do texto. Há fundamento anterior no prazer, mas o gozo nasce no momento em que é criado o texto, e por isso Barthes diz que a crítica sempre trata sobre os textos de prazer, mas nunca sobre os textos de gozo, e nesse oscilar de perspectivas a figura do autor parece aguardar seu renascimento como uma necessidade, uma busca.

Por isso diz o semiólogo francês, em seguida: “no texto, de uma certa maneira, eu desejo o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação, nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha (...)” (BARTHES, 2010, p. 35) Este é o ponto em que inicia a retomada na contramão da tese de 1968.

Entretanto, o autor que surge em retomada não é o mesmo que existia anteriormente, mas um autor estilizado, fragmentado, destituído da personalidade civil, dos ângulos passionais e biográficos que lhe emprestavam tirânica paternidade sobre o texto e engessavam a crítica. Este autor não será mais retomado por Barthes. Este autor, de fato, está morto.

4. O autor retomado em “Roland Barthes por Roland Barthes”

Parece paradoxal que, após as cisões operadas no meio crítico pela tese de 1968, quando proclamou a morte do autor, Roland Barthes publique, em 1975, uma obra em que fale de si mesmo, e em cuja cautelosa epígrafe inscreva: “Tudo isto deve ser considerado como dito por uma personagem de romance”.

A obra conglomerada, dentre as várias formas textuais, fragmentos e particularidades, fotografias, reflexões, intertextualidades e biografemas.

Os biografemas, cuja definição remonta ao prefácio de *Sade, Fourier e Loyola* (1971), consiste em um neologismo grafado entre aspas por Barthes, que passou a integrar o estudo da teoria literária (conforme bem elucidada seu significado Eneida Maria de Souza),

inserindo-se na crítica como aquele significante que, tomando um fato da vida civil do biografado, corpus da pesquisa ou do texto literário, transforma-o em signo, fecundo em significações, e reconstitui o gênero autobiográfico através de um conceito construtor da imagem fragmentária do sujeito, impossível de ser capturado pelo estereótipo de uma totalidade. Mais tarde, em 1980, o semiólogo francês define, em *A Câmara Clara*, seu novo neologismo; “(...) Gosto de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de *biografemas*; a fotografia tem com a história a mesma relação que o biografema com a biografia”

(BARTHES. 2012, p. 51). O biografema será, pois, um fragmento que ilumina detalhes, prenhes de um “infra-saber”, carregado de, barthesianamente falado, certo fetichismo, que vem a imprimir novas significações no texto, seja ele narrativo, crítico, ensaístico, biográfico, autobiográfico, no texto, enfim, que é a vida, onde se criam e se recriam, o tempo todo, “pontes metafóricas entre realidade e ficção”. (SOUZA. 2007, p. 9-16)

As diversas formas discursivas adotadas em *Roland Barthes por Roland Barthes* perpassam um retorno do autor que se desdobra ao longo do ensaio – quase um romance – abrindo espaço para uma releitura dos conceitos.

Após longa série de fotografias que abrem a obra, onde esclarece que o que dirá sobre elas será sempre imaginário (BARTHES, 2003, p. 13) e que onde termina a imagem começa a escrita (BARTHES, 2003, p. 14) o crítico francês lança as colunas por onde irá se soerguer o autor. No fragmento “Imaginário”, Barthes (2003, p. 121-2) expõe que o esforço vital do livro consiste em encenar um imaginário, onde a ideia do autor transparece no trecho: “em seu grau pleno, o Imaginário se experimenta assim: tudo o que tenho vontade de escrever a meu respeito e que finalmente acho embaraçoso escrever”. (BARTHES, 2003, p. 122)

A falar sobre as anamneses, Barthes (2003, p. 125-126) perfilha uma série de episódios aparentemente corriqueiros, sutis, particulares, situações carregadas de prosaísmo e certa significância para ele. Diz, a certa altura:

Por volta de 1932, no Studio 28, numa quinta-feira de maio à tarde, sozinho, assisti ao Cão andaluz; quando saí, às cinco horas, a rua Tholozé cheirava ao café com leite que as lavadeiras tomavam entre duas passadas de roupa. Lembrança indizível de descentramento por excesso de insipidez.

Sente-se a aproximação do autor quando define, em seguida: “o biografema nada mais é que uma anamnese factícia [ou imaginária]: aquela que atribuo ao autor que amo”.

Outras passagens da obra ainda apontam para a chegada desse autor, cuja volta já fora anunciada em *O Prazer do Texto*.

5. A consolidação do autor em “A Preparação do Romance II”

Estabelecidos os caracteres gerais e as circunstâncias em que principia o regresso da figura do autor na concepção de Barthes, é nesta obra que se perfaz sua consolidação. A proposição já amadurecera ao ponto de apresentar contornos mais definidos. Ao tratar expressamente

da “Volta do autor”, refere-se às suas ocorrências já constatadas na literatura francesa, abordando de passagem às voltas isoladas e a volta do *autor externo*¹⁰³, preso às biografias exteriores e influências. Entretanto, ao superar estas passagens, estabelece uma visão com fulcro na curiosidade despertada em relação ao *autor*.

Para construir a ponte conceitual que o levará da morte do autor ao seu renascimento, cita a passagem de Bellemin-Noël: “Tudo [seu livro] saiu de uma falta de curiosidade com relação aos autores. É, para mim, da ordem do fato, não sou tocado, solicitado, e ainda menos mobilizado pela vida e pela pessoa dos escritores”. (BARTHES, 2005, p. 167)

Barthes, então, relaciona a morte do autor com a falta de curiosidade a respeito dele, e, voltando a curiosidade, dá-se a volta do autor. Não por outra razão havia exposto, em *O Prazer do Texto*, já mencionado, que “desejava” o autor, tinha “necessidade” de sua figura, o que mais não deixa de ser do que uma aproximação real, que não é “nem sua representação, nem sua projeção” mas o próprio autor.

Este anseio de conhecer o autor se revela nos paradoxos, pois o crítico confessa às vezes preferir ler a vida de certos escritores à sua obra, e mesmo se detém a imaginar que um “autor perverso” possa ter escrito obras “para ter o direito de escrever, um dia, sua autobiografia”. (BARTHES, 2005, p. 169)

Naturalmente, como o cerne de toda a questão autoral havia se concentrado, de certo modo, nas leituras biográficas, era preciso que a problemática fosse desenvolvida diretamente, e é o que aprofunda o semiólogo, quando aborda a “escrita de vida” e toma dos paradigmas de André Gide e Marcel Proust.

Em Gide, no seu *Diário*, ao apontar a complexidade de papéis do “eu” –o “eu” sincero, o “eu” artificial e o “eu” onde a sinceridade não é pertinente –esclarece que a escrita gídiana não mostra o autor como testemunha do que se passa em sua vida, mas como verdadeiro ator da escrita, onde sua vida parece inteiramente voltada à criação da obra.

¹⁰³ Quando se refere às voltas do autor, Barthes menciona esse autor externo numa alusão ao espírito positivista de fins do século XIX, onde o autor vinha impregnado de historicismos biográficos, influências e matizes, cuja perspectiva psicologizante de autor ele mesmo destruiu com sua tese, não mais o recuperando. Neste contexto, vê-se que menciona o autor externo a título didático, para introduzir um conceito bem mais amplo de “volta do autor”, presente nesta obra.

Em Proust a questão autoral é outra, quicá mais intensa, onde o autor retorna de forma “maciça”, pois sua obra é “inteiramente tecida com elementos dele mesmo, de seus lugares, de seus amigos, de sua família” (BARTHES, 2005, p. 171), um papel a que ele dá o nome de sujeito “biografológico” – que não pertence ao gênero biográfico. É a vida como obra, e não um mero relato biográfico. Isto porque a escrita proustiana opera um deslocamento mítico para o apogeu do sujeito biográfico, onde chegam a se esgotar os livros sobre a vida de Proust, álbuns, iconografia invertendo uma série de valores literários em voga. Sintomaticamente, o semiólogo irá chamar tal ocorrência de marcelismo [sic] (que se diferencia do proustismo).

A renovação ideológica que apresenta a vida como obra – ou a escrita de vida “biografemática”, fenômeno diverso da simples biografia, permite

essa nova escrita = a divisão, a fragmentação, ou até mesmo a pulverização do sujeito (...)” onde se dá “(...) o desvio, a volta necessária para reencontrar uma adequação, não da escrita com a vida (simples biografia), mas das escritas e dos fragmentos, dos planos de vida. (BARTHES, 2005, p. 172)

Barthes esboça, então, uma tipologia dos eus que perpassa o que ele chama de escrita de vida, que são a *Persona* – que é a feição da pessoa civil, que existe na vida, mas que não escreve; o *Scriptor* – que representa o modelo socializado do escritor, inserido em uma escola, gênero, aquele sobre o qual se fala e se escrevem tratados; o *Auctor* – “eu” que se coloca como pai da obra, que a assume; e o *Scribens* – que está na prática cotidiana da escrita, que a vivencia.

Esses “eus” estão presentes em diferentes graus na escrita, com maior criatividade quanto à *persona*, ou realizando a obra de imediato, quando à *persona* se junta o *Scribens*, todavia, é na ideia de obra como ruptura de vida, como renovação e organização de uma Nova Vida que consiste a abertura da estrada por onde perfilhará o autor seu livre caminho.

6. Conclusão

Neste trabalho se buscou traçar os contornos da celebrada tese de *A Morte do Autor* (1968), de Roland Barthes, ressaltando suas peculiaridades conceituais pertinentes e sempre renovadas pela crítica literária.

Entretanto, como toda teoria de relevo, sua constante releitura de-

ve ser capaz de consolidá-la ou infirmá-la, mormente se levada a cabo pelo seu próprio idealizador. É o que fez o ensaísta francês, ao rever seus conceitos e – em obras posteriores – começar a construir o prelúdio da volta, ou o retorno do Autor com novos e atualizados caracteres.

Diversos foram os críticos que trabalharam a tese em comento, e, particularmente sobre o autor, foi transcrito em síntese o pensamento sobre a função autor de Michel Foucault – já por si só apto a romper novos horizontes.

Em seguida estes conceitos de Foucault foram relacionados diretamente à tese de Barthes da morte do autor.

No percurso de volta do autor, foram abordadas as principais obras onde tal processo ocorre: *O Prazer do Texto*, *Roland Barthes por Roland Barthes* e *A Preparação do Romance II*.

A forma como o autor regressa à arena dos estudos crítico-literários não é linear nem peremptória, e sim esboçada em tênues pinceladas a partir de análises empreendidas cautelosamente, onde a reconstrução da pessoa autoral – em relação ao texto, comporta um processo de seleção dos estilhaços que ficaram pelo caminho, na tese iconoclasta de 1968.

É o que faz nas obras posteriores, sempre tateando, até que, na última das que aqui foram analisadas, o autor se consolida com perspectivas não abordadas na primeira tese, e com o enfrentamento de conflitos não problematizados naquela ocasião.

Conclui-se que a primeira tese do semiólogo francês – a morte do Autor – estava de tal modo bem construída, que hoje se permite uma releitura que não lhe tira a relevância, não obstante se possa compreender que a revelia contra a figura autoral não poderia ir muito além de combater o que era tradicional na crítica – exatamente o fundamento interpretativo calcado nos aspectos sociológicos e biográficos do autor, como se uma biografia que relatasse sua vida pudesse pura e simplesmente justificar sua obra. Este autor, sob esse ponto de vista, caiu por terra na tese de Barthes e não regressou nas obras posteriores.

Por isso a distinção feita em *A Preparação do Romance II*, nitidamente demarcada entre a mera biografia e a escrita de vida, que não se confundem. Nesta obra, os aspectos do *modus operandi* do autor que podem repercutir, influenciar e se fazer presentes na obra são observados, mormente quanto à sua criação, o que não traz à baila qualquer biogra-

fismo tradicional. Não é o caso dos “biografemas” – que bem demonstra a partir do prefácio de *Sade, Fourier e Loyola* – pois que tratam de expressões extraídas da vida do autor que iluminam particularidades suas, criam e recriam novas interpretações do texto, cintilam e perpassam o mosaico do texto, iluminando-o.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad.: Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. *A preparação do romance II: a obra como vontade: notas do curso no Collège de France de 1979-1980*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Sade Fourier e Loyola*. Trad.: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *A câmara clara*. Trad.: Júlio Castañon Guimarães. Edição especial. São Paulo: Saraiva de Bolso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Passagens, 1997.

SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: _____. *Crítica Cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SEGREGAÇÃO, UTOPIAS E FRACIONAMENTOS SOCIAIS EM *JOGOS VORAZES* (LIVRO UM)

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A obra *Jogos Vorazes* pode ser considerada, aparentemente, literatura infantojuvenil, tendo em vista sua popularização gritante entre os adolescentes e pré-adolescentes. Desconsiderando aqui os aspectos de uma literatura romântica, mas não os descartando por completo da narrativa, abordar-se-á uma visão mais profunda, no intuito de construir uma reflexão que se distancia de um final “feliz”. O objetivo do seguinte estudo é traçar parâmetros das relações da luta e divisão de classes representadas no âmago da obra e evidenciar a segregação em seus diversos âmbitos e o domínio sistêmico da grande massa. A começar pelo vocábulo latino, que nomeia o país do futuro onde a trama se passa, “*Panem*” (*panis et circenses*) cujo significado é – circo e pão – e, – jogos circenses –, fazendo alusão direta a política adotada na Roma antiga para induzir seu povo em intenso descontentamento. Este trabalho pretende analisar as características de um discurso em que os pressupostos sociais estão a princípio: “camuflados” e/ou apresentados de forma opaca. Sendo assim, o mesmo intenta extrair e trazer à tona um rol teórico inerente à perspectiva suscitada da forma a abordar o objetivo proposto, concatenando a linha teórica com seus respectivos exemplares a serem analisados.

Palavras-chave: Segregação. Utopia. Fracionamento social. Literatura infantojuvenil

1. Introdução

Jogos Vorazes pode ser considerada, aparentemente, literatura infantojuvenil, tendo em vista sua popularização gritante entre os adolescentes e pré-adolescentes. Desconsiderar-se-á os aspectos de uma literatura Romântica, porém não os descartando por completo da narrativa, abordar-se-á uma visão mais profunda, no intuito de construir uma reflexão que se distancia de um final “feliz”.

A começar pelo vocábulo latino, que nomeia o país do futuro onde a trama se passa. *Panem* (*panis et circenses*) cujo significado é – circo e pão – e, – jogos circenses – fazendo alusão direta a política adotada na Roma antiga para embair seu povo em intenso descontentamento. Este trabalho pretende analisar as características de um discurso onde os pressupostos sociais estão a princípio: “camuflados” e/ou apresentados de

forma opaca, sendo assim, o mesmo intenta extrair e trazer a tona um rol teórico inerente à perspectiva suscitada da forma a abordar o objetivo proposto. Concatenando a linha teórica com seus respectivos exemplares a serem analisados.

Os três livros da série *Jogos Vorazes* não são, de longe, inéditos dentre as literaturas distópicas, mesclando à trama mitologia grega e uma linha tênue que beira ao profético, a literatura ficcional abarca as indagações de um mundo como de *Matrix* (1999) que sutilmente suplanta a reflexão sobre real e irreal – distopia e utopia.

Se passando em um futuro não tão distante o enredo se dá na luta clássica e eterna do estado dominador opressivo e seus opositores. A sequência da dominação sistêmica e o pão e circo da modernidade, são pontos norteadores do enredo. E evolução da desumanização e redução dos valores morais que desconsideram qualquer bem estar de uma maioria pela concretização ou perpetuação dos interesses do estado. Os “Jogos”, em si, são a materialização da alienação e da ideia de não se poder opor a esse sistema autoritário imposto pela Capital. Os doze distritos, sem exceção de nenhum, sofrem ações predatórias e desumanas por parte da “metrópole” dominante. (COLLINS, 2008)

Em uma América futura, onde a sociedade é dividida em doze distritos mais a Capital, todos os anos dois jovens casais de cada distrito são sorteados para participarem dos *Jogos Vorazes*, oferecidos como tributos – literalmente sacrifícios. Uma batalha campal animalesca que remete a Grécia e seus gladiadores. Os *Jogos* se instalaram devido, *a priori*, uma rebelião causada pelo distrito treze, rebelião essa que é mostrada repetidamente ao som do hino nacional de *Panem* nos telões por todos os distritos perpetuando a ideia hegemônica do poder absoluto da Capital. O intuito do show além de entreter os burgueses da Capital e suprimir cada vez mais os “servos” do restante do país, é acabar com a esperança de reorganização social. Temos então a caracterização do sistema utópico. O enredo do primeiro livro se divide em três partes de mesmo modo com os demais livros da série, formando a trilogia. A saída do distrito doze, a chegada a Capital e os Jogos, são narrados pela personagem principal, em primeira pessoa, Katniss Everdeen. Denominando-se narrador-personagem, caracteriza-se pela autonomia e participação direta, em fala e em ação. A personagem também externa um todo emocional e psicológico trazendo para noções mais didáticas possíveis, visando o público-alvo jovem, aquilo que Moisés (1982, p. 98) pressupõe como visão ma-

croscópica e microscópica, culminando em um fluxo de consciência contínuo, diálogos consigo mesma e monólogos interiores.

O mitológico grego é latente na composição estrutural da trama e dos personagens. Aqui o labirinto da ilha de Creta que prende minotauro é representado pela arena dos jogos. O “castigo” – ou preço a ser pago – imposto a Atenas é o mesmo intento contido como pano de fundo das edições dos *Jogos*. Onde um ou “o” sistema vigente não pode ser confrontado em qualquer âmbito.

A primeira instância comparativa considerada cabível é a relação entre as personagens Katniss e Peeta e Teseu e Ariadne. Na mitologia grega, Teseu se oferece voluntariamente para enfrentar o monstro minotauro, Katniss, para proteger sua irmã, age da mesma forma e é feita “tributo” com mais 23 de cada distrito de *Panem*. Não sendo o comparativo foco do estudo, conclui-se que a analogia tem inspiração citada pela autora. Sendo Katniss a voluntária contra a opressão, assim como Teseu. (AMÂNCIO, 2013)

A análise que segue tem por bases os pressupostos do contexto social inerente tanto à tipologia literária em questão quanto a realidade dos fatos – crítica social, o sistema e a radicalização da arbitrariedade – julgando necessário ressaltar a análise integral do livro um, que nomeia a trilogia, visto que este é ponto de partida e base para crítica (analítica) como todo e suas reverberações, e continuidade da série. Quanto à necessidade de se entender a não dissociação de forma e conteúdo na valia da compreensão no manifesto literário em sua totalidade temos que:

Para José Marcos Macedo a forma é o ponto cego “que empresta fibra aos elementos dispersos e os coordena numa totalidade, sem a qual não há concepção nem fruição literárias” (MACEDO, 2000, p. 176). Sendo assim, podemos dizer que a forma é a condição *sine qua non* para a existência da obra literária. Conforme aponta Georg Lukács, “toda a forma artística é definida pela dissonância metafísica da vida que ela afirma e configura como fundamento de uma totalidade perfeita em si mesma” (LUKÁCS, 2000, p. 71). Em outras palavras, a forma organiza elementos díspares de uma realidade exterior a ela, mas – e essa é a função propriamente dita da forma – ela os estrutura numa síntese coerente em si e por si mesma. A formalização do material histórico-social passa por uma espécie de filtro que exige do artista uma habilidade no sentido de, além de apreender, também compreender a estrutura social que deseja problematizar. A relação entre vida e forma não tem mão única, como em quase tudo o mais, trata-se aqui de ações recíprocas, nas quais a forma molda a realidade e esta dá ensejo àquela. Vemos assim, que há uma relação de interdependência entre conteúdo e forma, cuja dissociação pode prejudicar a compreensão da obra em sua totalidade. Isso nos leva ao problema da construção da forma artística e de sua relação com o mundo criado no interior de uma

obra literária. A questão é saber se essa forma é produto de uma criação pura ou se ela possui relação com outros tipos de formas. (GOMES DA SILVA, p. 354).

É de interesse saber que a obra e seu conteúdo criativo não são reflexos imagéticos (reais) da sociedade, mas sim, a visão e perspectiva do artista, neste caso pelo viés analítico de Suzanne Collins. Portanto “é somente após a percepção que o escritor lança mão da forma adequada para moldá-lo no plano da ficção” (DA SILVA, p. 355). O objetivo deste estudo é justamente examinar como se configura as relações sociais diversas dentro do primeiro livro da trilogia *Jogos Vorazes*. Se tratando da mimese aristotélica traça-se a partir de então que as personagens da trama são a construção “verossímil” de uma perspectiva do futuro social, “sendo o autor de representações, como qualquer artista plástico, invariavelmente, (...), imita coisas, a partir de uma das três possibilidades que a ele oferecem: ou as representa como eram ou são, ou como os outros dizem que são elas e elas parecem ser, ou como elas deveriam ser” (DA COSTA, p. 41, 1992).

2. As castas e a ideologia do poder de Panem

Não distante da verossimilhança social que segue a cronologia universal do poder, a grande massa – o povo – descrita na trama, tem como caracterização básica o silêncio, silêncio esse descrito por *Baudrillard* como “paradoxal – não é um silêncio que fala, é um silêncio que proíbe que se fale em seu nome. E, nesse sentido, longe de ser uma forma de alienação, é uma arma absoluta” (BAUDRILLARD, p.14, 1985). A divisão das castas e pirâmide social fica a critério dos Distritos, com produções específicas de matéria prima para sustento da Capital, sendo eles doze ao total, cada um mais distante que o outro e separado por cercas elétricas, florestas e fronteiras. De início, contavam-se treze distritos, porém o décimo terceiro fora dizimado pela metrópole, obviamente após uma rebelião. A grande massa existe, mas se perdeu em seu sentido social, fora descaracterizada pela *Capital*, ou seria “pelo” capital?

Traça-se, julgando cabível, o comparativo com a obra também ficcional de Ray Bradbury “*451 Fahrenheit*”, publicado em 1953. Nela a queima de livros por parte do Estado anula por completo a absorção do conhecimento geral, acarretando na morte da capacidade do pensar do povo, o que por sua vez culmina no silêncio cíclico. O poder dominante parte da premissa de que se a razão social do povo for esquecida conse-

quentemente aquilo por que se luta também é, ou seja, as castas descaracterizam o povo em seu sentido social unitário, ideológico e organizacional culminando na perda do político, a grande massa existe, todavia é anulada. Sobre pressupostos inerentes ao povo de *Panem* temos que:

As massas não são mais uma instância à qual se possa referir como outra se referia à classe ou ao povo. Isoladas em seu silêncio, não são mais *sujeito* (sobretudo, não da história), elas não podem, portanto, ser faladas, articuladas, representadas, nem passar pelo “estágio do espelho” político e pelo ciclo das identificações imaginárias. Percebe-se que poder resulta disso: não sendo sujeito, *elas não podem ser alienadas* – nem em sua própria linguagem (elas não têm uma), nem em alguma outra que pretendesse falar por elas. Fim das esperanças revolucionárias. Porque estas sempre especularam sobre a possibilidade de as massas, como da classe proletária, se negarem enquanto tais. Mas a massa não é um lugar de negatividade nem de explosão, é um lugar de absorção e de implosão. Inacessível aos esquemas de libertação, de revolução e de historicidade, mas é seu modo de defesa, seu modo de restrição. Modelo de simulação e referente imaginário para uma classe política fantasma que desde já não sabe que espécie de “poder” exerce sobre ela, a massa é ao mesmo tempo a morte, o fim desse processo político que supostamente a governa. Na massa o político se deteriora como vontade e representação. (BAUDRILLARD, 1985, p. 14.)

O pouco de energia que resta nos corpos dos animalizados humanos, pois são escravizados em uma “Servidão Moderna” para sustento de *Panem* não serve de impulso para o interesse político ou organização de rebelião. Os *Jogos* têm como objetivo a alienação ludibriadora e perpetuação do poder pela inculcação, violentando racionalmente a massa e repercutindo nas mais longas esferas. “A massa só é massa porque sua energia social já esfriou” (BAUDRILLARD, 1985, p. 16), após setenta e quatro edições dos *Jogos Vorazes* a massa esta cauterizada e inativa.

Os protagonistas iniciam os *Jogos* com suas mentes avessas a todo sentido de opressão, Peeta incita em Katnis os ideais revoltosos. O instinto de proteção de Katnis é evidente quando se oferece como sacrifício no lugar da irmã, instinto esse que somado ao caçador a leva a proteger seus aliados e vencer. Claro na fala de Peeta: “Só fico desejando que haja alguma maneira de... de mostrar à Capital que eles não mandam em mim. Que sou mais do que somente uma peça nos *Jogos deles*”. (COLLINS, 2010, p. 156), o entendimento humanista começando a fluir em revolta empiricamente nas personagens principais. Mesmo que nas entrelinhas ambos funcionam como fagulhas de uma possível revolta. O terrorismo psicológico dos *Jogos* se assemelha a queima de livros e das casas que continham livros de *451 Fahrenheit* (1953) e, em ambas histórias, os personagens principais têm um papel reformador de revolução. O que se faz

latente na obra de Suzanne Collins é a atitude desumanizadora suplantada nas mentes dos habitantes dos doze distritos. Os comparativos do povo com animais se redundam discursivamente no enredo inteiro. Um adendo, em relação ao filme as cenas onde são tratadas as escolhas dos Tributos – os jovens sorteados – que vão aos jogos, é notável a semelhança aos Campos de concentração nazistas, nota-se no filme os tons acinzentados das vestes de todos e as roupas, muitas delas com listras verticais leves, rememoram a caminhada dos judeus em direção as câmaras “abatedoras” dos homens-bichos. “De fato, o fenômeno totalitário revelou que não existem limites às deformações da natureza humana e que a organização burocrática de massas, baseada no terror e na ideologia, criou novas formas de governo e dominação, cuja perversidade nem sequer tem grandeza (...)” (ARENDRT, 1975, p. 10). Diante de uma sociedade desconstruída e utópica fica evidente a literatura que se espalha no universo infanto-juvenil carrega em si fortes críticas sociais a todo tipo de governo desumano. A saber, que os dois próximos livros de *Suzanne* completam, fazendo desfecho, às fagulhas revolucionárias acessas (no livro abordado) e seu respectivo produto.

Segundo Martin Buber (1987, p.105) o homem se descaracteriza no pós-guerra, deslocado do corpo comum em que vivia vaga a procura de recolocar-se ideologicamente e até fisicamente na comunidade. O Futuro deste (Katnis) é rumar à procura da família e da reconstituição da comunidade. Lembrando que a grande Panem se esfacelou, em âmbitos gerais, após o Distrito treze ser dizimado pela Capital. A personagem Katnis e também de Peeta tem a função de não só se rebelar contra o estado opressor como também restaurar as bases ideológicas antes perdidas de todo povo de Panem. Soma-se a isso mais uma comparativa com o livro *451 Fahrenheit* no viés ideológico norteador da produção de Bradbury, o pós-guerra e Guerra Fria como construção da mimese do sujeito (indivíduo) da época.

3. Autoridade e o princípio da liberdade

Quanto à Autoridade que rege Panem, percebe-se que ela é a mimese exata da crise severa do termo “Autoridade” em si, no decorrer dos séculos. “Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDRT, 2009, p. 129). Por tanto, nesse sentido, a autoridade também se faz desconstruída. Cada lugar na escala piramidal de poder é perpetuado pela ação hierár-

quica e violenta da autoridade, seja esta violência ideológica ou física, na ânsia de se manter a ordem utópica. Inerente a isso se eterniza a desigualdade e a injustiça.

Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade de ser definida de alguma forma, de sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não assenta nem razão comum nem no poder do manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDRT, 2009, p. 129).

Hierarquicamente a autoridade vigente em Panem vem da burguesia que domina a mídia e os idealizadores dos *Jogos*. O paradoxo peculiar é ter a obra inserida como *block-buster* carregando em si a própria crítica contra a mídia. O problema grotesco além de crônico é cíclico, uma vez que os servos modernos de Panem trabalham para sustento da metrópole que por sua vez gastam o capital nas produções extravagantes do *Reality Show*. O país se imerge alienadamente no “jogo voraz” do sistema opressor e não do romantismo de finais felizes pela vitória de seu respectivo distrito. Mais uma vez a mimese, imitando o real. Os grandes shows e suas produções midiáticas espalhafatosas criam a dependência irracional do povo, não fazendo perceber que são dominados. Tem-se a caracterização do Pão e Circo da Grécia antiga.

Quanto à liberdade na concepção de Hannah Arendt, se dá a priori interiorizada e sem um sentido ou significação política, pois ainda não se expressa externamente. A liberdade da teoria política é oposta a liberdade individual. Perceptível no livro, a noção de liberdade diferentes em cada dialogo de diferentes personagens. Katnis por exemplo tem um parâmetro de liberdade inofensivo e altruísta. Nota-se em toda narrativa. E é essa liberdade platônica do homem “que faz o que quer” inexistente nas personagens. Mesmo dominando os Jogos e sabendo como se porta perante a câmera e persuadir o público e os patrocinadores Katnis não é livre. Como uma alegoria ao império romano o quesito liberdade também fora deposto

Conceitualmente, entretanto, a liberdade de Epicteto, que consiste em ser livre dos próprios desejos, não é mais que uma inversão das noções políticas correntes na Antiguidade, e o pano de fundo do político sobre o qual todo esse corpo da filosofia popular foi formulado – o declínio obvio da liberdade no fim do Império Romano – se manifesta com toda clareza no papel que noções tais como poder, dominação e propriedade nele se desempenham. De acordo com o entendimento da Antiguidade, o homem não poderia libertar-se da ne-

cessidade a não ser mediante o poder sobre outros homens, e ele só poderia ser livre se possuísse um lugar, um lar no mundo. (ARENDDT, 2009, p. 194)

Portanto percebe-se na protagonista o desejo de resgatar tanto em si como incitando em seu povo o desejo de liberdade. Katnis prioriza em seu ideológico não só revolução, mas o construir de novo o sentido de liberdade ofuscado pelo sistema opressor.

Tais produtos da reflexão do aspecto liberdade serão bem vistos nos dois outros livros da série.

4. Considerações finais

Por um viés introdutório e sabendo que não se finda aqui as discussões sobre os temas presentes na obra pode-se concluir que *Suzanne Collins* consegue contextualizar de modo crítico os aspectos de literatura e sociedade, fazendo considerações que atingindo grande público reflete, mesmo que não seja intenção primeira da construção estética, fazer o leitor buscar atingir níveis de leituras mais profundos, saindo do nível raso da reflexão suscitada por ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA COSTA, Lígia Militz. *A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.

TESEU e o Minotauro. 2005. Disponível em:
<<http://colimao.blogspot.com.br/2005/10/teseu-e-ominotauro.html>>.
Acesso em: 25-03-2014.

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra da minorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. Trad.: Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. Org.: Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COLLINS, Suzanne. *Jogos vorazes: The Hunger Games* 2008, livro um. Trad.: Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

AMÂNCIO, Marina; PAULA, Leandro de. Os signos e a verossimilhanças no livro *Jogos Vorazes*. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus (AM) – 4 a 7/9/2013. Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA, Belém (PA): Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0006-1.pdf>>.

SILVA, Esequiel Gomes da; FERNANDES, Marcos Rogério Cordeiro. Literatura e sociedade: problemas de teoria e de método. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa – UFV. *Anais do V Congresso de Letras: Discurso e Identidade*. Centro Universitário de Caratinga, Caratinga (MG), p. 354-416. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec02/article/viewFile/243/246>>.

**SUBVERSÕES DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE
EM “A CONFISSÃO”, DE BERNARDO SANTARENO**

Solange S. Santana (UFBA/IF-Bahia)
professorasolange@hotmail.com

“Nós ficamos mais autênticas quanto mais
nos parecemos com o que sonhamos que somos”.

(Pedro Almodóvar)

RESUMO

Na dramaturgia de Bernardo Santareno (1920-1980), a vida é sempre permeada por embates: de um lado, as normas regulatórias da conduta social, os discursos hegemônicos; de outro, personagens singulares à margem do “ideal”. Destoantes, entre cenas e atos, personagens *gays*, travestis, lésbicas, prostitutas e garotos de programa, ainda que sejam estorvadas e oprimidas, problematizam o lugar social destinado a elas, além de questionar os códigos de conduta que regem a vida social e sexual. Com este trabalho, pretende-se contribuir para a discussão acerca dos processos de construção das travestilidades, assim como refletir sobre questões que problematizam a representação do corpo, do gênero e da sexualidade na literatura santareniana. Para tanto, toma-se *A Confissão* como *corpus*, dramático de apenas um ato, que compõe o volume *Os Marginais e a Revolução*, escrito pelo dramaturgo português em 1979. Este trabalho tem como base teórica os estudos sobre homoerotismo e sobre gênero e a teoria *queer*. A partir da trajetória de vida da personagem travesti, Françoise, é possível discutir a performatividade de gênero (BUTLER, 2001, 2002) assim como “a matriz cultural, por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível” (BUTLER, 2013, p. 39). Ainda que Françoise lute para ser respeitada em sua diferença, pode-se perceber uma vontade de poder contingenciada por discursos e conflitos inerentes às relações de gênero.

Palavras-chave: Bernardo Santareno. Gênero. Corpo. Travestismo.

I.

“A Confissão”, dramático que integra o volume *Os Marginais e a Revolução*, foi escrito pelo dramaturgo português, Bernardo Santareno¹⁰⁴, em 1979. Confesso que desejei que, em virtude de ter sido escrito

¹⁰⁴ Pseudônimo de Antônio Martinho do Rosário, médico psiquiatra e escritor português. Bernardo Santareno inicia sua vida literária com o livro de poesias *A morte na raiz*, em 1954, e até o ano de sua morte produziu dezenove textos dramáticos, divididos em dois ciclos, além de três quadros para o teatro de revista. Consoante Luiz Francisco Rebello (1987), no que convém chamar 1º ciclo da obra santareniana, escrito entre 1957 e 1962, predomina o esquema dramático tradicional aristotélico.

depois da Revolução dos Cravos – movimento que derrubou a ditadura salazarista em 1974 –, o desejo de enquadramento do sujeito, irredutivelmente heterogêneo, já não fosse uma prática tão corriqueira. O título do volume – *Os Marginais e a Revolução* – contudo, já aponta que, sem adotar uma perspectiva de todo pessimista, o dramaturgo português dá a entender que o período pós-revolução continuava a ser permeado pela exclusão e pela opressão, embora com outros novos (velhos) fins e por outros novos (velhos) meios.

A Revolução dos Cravos, é fato, não ocorreu para todos e todas nem se constituiu em uma via de libertação para a liberdade. Talvez por isso, a dramaturgia de Santareno revela que as estruturas de poder, suas práticas regulatórias e seus representantes, ainda não aceitavam que o tecido social fosse feito de retalhos, de diferenças. Por outro lado, o otimismo de uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX, Sophia de Mello Breyner Andresen, presente no poema *25 de abril*

Esta é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a superfície do tempo

(ANDRESEN, 2004, p. 618)

parece ter sido compartilhado por muitos sujeitos que, antes excluídos socialmente e sem voz, após a Revolução, ousaram emergir da noite e do silêncio para falar (quando não gritar) e ocupar outros espaços.

Num desses espaços – o confessionário de uma igreja católica – encontraremos a travesti¹⁰⁵ Françoise buscando a absolvição de seus pecados, a saber: tentar o suicídio duas vezes porque seu companheiro, Tony, a abandonara; roubar uma bolsinha de prata de Dominique, a dona da boate em que trabalhava; e se colocar, durante os shows, à frente de Marlene para que o público não a visse. Em nenhum momento, adiante, a personagem de “A Confissão” deseja renunciar ou negar sua sexualidade.

co, de feição realista-naturalista, enquanto no 2º, com peças escritas a partir de 1966, percebe-se a evolução daquela fórmula dramática para a narrativa, na linha do teatro épico brechtiano.

¹⁰⁵ Ainda que o dramaturgo Bernardo Santareno utilize o substantivo *travesti* como pertencente ao gênero gramatical masculino, seguiremos a perspectiva adotada por Marcos Benedetti, utilizando o termo no sentido feminino. Adota-se, assim, uma atitude política, uma vez que uma das reivindicações dos movimentos organizados é justamente o respeito e a garantia da construção do feminino entre as travestis e transexuais (BENEDETTI, 2005).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

É possível, logo que Françoise entra em cena, flagrar desejo e sofrimento se entrecruzando para construir uma trama que, aos poucos, promoverá o deslocamento e o descentramento de alguns princípios estabelecidos sobre sexo, gênero e sexualidade. Veja-se:

(... O confessor tosse, assoa-se e espera o próximo penitente. Aproxima-se Françoise, La Belle Françoise: travesti loiro, vestido de negro e roxo, com o exagero habitual de maquiagem, rendas, veludos e cetins. Junto do confessor, hesita: vai para se confessar no lugar destinado às mulheres, arrepende-se, decidida, ajoelha-se no lado dos homens. O padre está perplexo).

FRANÇOISE (*benzendo-se, nervosa, muito penitente*): Abençoi-me, padre, porque sou pecadora...

CONFESSOR (*irritado, contendo-se*): Desculpe, mas não deve ajoelhar-se aqui. As senhoras confessam-se daquele lado, por detrás da separatória. Aqui, só posso confessar os homens.

FRANÇOISE (*suspirando, trágica*): Mas eu sou homem...

CONFESSOR (*espantado*): Como, homem?!

FRANÇOISE: Sou. Infelizmente. Melhor dizendo. Sou uma mulher com corpo de homem. É este o meu grande drama!

CONFESSOR (*que julga compreender*): Anh, compreendo...! É uma mulher homossexual, é isso?

FRANÇOISE (*exagerada*): Não padre, que horror! Eu só gosto de homens.

CONFESSOR: Mas então?!... Fale claro, por amor de Deus! É um homem vestido de mulher? Será possível?!

FRANÇOISE: Sim, padre, para meu sofrimento, (*batendo no peito*) meu grande, meu tão grande sofrimento!

CONFESSOR (*bruto*): E vem confessar-se assim, nessa figura?! A confissão é um sacramento, não é uma teatrada, ou um jogo de carnaval! Não posso confessar nesse estado.

FRANÇOISE (*aflita*): Qual estado?

CONFESSOR: Assim com vestes de mulher!

FRANÇOISE: Mas eu, verdadeiramente, sou mulher! É a minha natureza autêntica, mais profunda...

(SANTARENO, 1987, p. 169-171).

A travesti e dançarina, muitas vezes prostituta, depara-se com um confessor que reitera o discurso hegemônico, reafirma a heteronormatividade compulsória, conferindo, ainda que sub-repticiamente, um lugar de abjeção aos sujeitos de sexualidades desviantes. Atua, assim, engen-

drado pelo poder de Deus, como representante do corpo social que, reiteradamente, objetiva enquadrar, subordinar e regular.

O modo sobre o qual este aniquilamento é conservado (no sentido de sustentado e reiterado) por práticas discursivas regulatórias, contudo, produz tensões, extravios e recusas, quase sempre, críticas e subversivas. Travestir-se é subversivo. Basta revisitar a Bíblia, especificamente o Antigo Testamento, e encontraremos a apresentação externa de si como alguém pertencente ao sexo “oposto” como uma prática estigmatizada. Em Deuteronômio 22: 5, entre outras, há a seguinte lei: “A mulher não se vestirá de homem, nem o homem se vestirá de mulher, porque aquele que tal faz é abominável diante do Senhor” (BÍBLIA, 2001, p. 223-224). Ainda que se refira aos dois gêneros, a condenação era mais severa para o homem que se travestia, porque a mulher era considerada um ser de segunda categoria.

Mas, como essa vontade de ordenação pode sobrepor-se aos sujeitos que vivem à deriva? Disfarçar, fantasiar, mascarar, contrafazer, emendar, falsificar, mudar, torcer, transformar, trocar: Eis Françoise. O descontínuo que não conta com a compreensão, mas rasga o tecido social heteronormativo, deixando arestas críticas e afiadas por onde passa. De outro lado, Françoise, tal qual os negros na época do apartheid explícito e legitimado, exatamente como as travestis e transexuais ainda hoje, é o incômodo, o inconveniente, o que embaraça as categorias, sempre dicotômicas, seja de gênero e etnia, seja de classes sociais. Como pudemos comprovar, desde o segundo livro de leis da Bíblia, habitualmente somos submetidos, ao mesmo tempo em que escamoteamos, à categoria de sexo, ou seja, “à prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2001, p. 155). Nesse sentido, é possível flagrar a encruzilhada em que se encontra Françoise: há o desejo que a impulsiona para o lugar destinado às “mulheres”, mas como se vê como o inviável-ininteligível no contexto em que se encontra, retorna ao enquadramento compulsório delegado a seu corpo.

A performatividade, ou melhor, “o poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2001, p. 155), contudo, não impede a instabilidade. Nesse sentido, ainda que a hesitação de Françoise acabe, de certa forma, reforçando as práticas regulatórias de gênero e de sexualidade, paradoxalmente, sua visibilidade e materialidade evidenciam “o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades” (LOURO, 2008, p. 23). Estas “posições-de-sujeito”, problematizadas por Stuart Hall, são reafirmadas em “A Confis-

são” como

[...] as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo [...] sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem nunca ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que nelas são investidas (HALL, 2000, p. 112).

Por isso, não obstante ser socialmente convocada a assumir o lugar destinado a seu sexo, ela só o fará para não constranger o confessor. Não investe, é fato, nessa identidade, mas assujeita-se, temporariamente, para não gerar o incômodo e a perplexidade. Ainda assim, ao assumir uma posição de sujeito que não condiz com seu desejo – “eu sou homem” –, a personagem nada mais faz do que repetir um discurso que a precede, impondo a si um gênero com o qual não se identifica. Entretanto, ainda que a “realidade” seja constituída pela linguagem (AUSTIN, 1990), o ideal – ou melhor, o sujeito inteligível – não é constatado pelo confessor.

Apesar de um homem vestido de mulher ser inconcebível à luz dos princípios católicos – ainda que as identidades sejam apenas representações que excluem e transformam o diferente em “exterior” e em abjeto – Françoise arrisca-se, ao deslizar-se daquela posição para outra, ao afirmar: “– Mas eu, verdadeiramente, sou mulher! É a minha natureza autêntica, mais profunda” (SANTARENO, 1987, p. 171). Veja-se que ao falar em natureza, a personagem não se refere a um aspecto incontornável contra o qual não se pode operar nenhuma modificação. Nesse caso, não se trata da natureza anatômica, mas daquela que diz respeito ao desejo.

Observem como ela tenta explicar sua hesitação diante dos lugares predeterminados ao mesmo tempo em que problematiza as categorias de gênero:

FRANÇOISE: Sim, padre. Eu hesitei. Entre duas mentiras, escolhi a que as pessoas acham mais verdadeira! Porque, para todos os efeitos, enquanto eu não for operada, sou um cidadão do sexo masculino (*careta de repugnância*). Está assim no bilhete de identidade, no registro civil, no registro criminal, nos avisos dos impostos...! Estou constantemente a ser traumatizada com um nome horrórico – Francisco, Francisco Caetano! – que é, infelizmente, o meu verdadeiro nome. Claro, que isto é só nos papéis; porque na vida, nos contatos pessoais, toda a gente me conhece por Françoise! [...] Mas, enfim, oficialmente, sou Francisco (*careta*). Por isso, para ser mais verdadeira, vim aqui para o genuflexório dos homens... (*Levantando-se*) Mas agora, visto que o padre me põe à vontade, vou já para o lado das senhoras, reencontro a minha identidade... (*executa*) Jesus, Maria, José, que grande alívio! (SANTARENO, 1987, p.

Pode-se perceber que a personagem coloca os sujeitos viáveis, portanto, as categorias de gêneros sob rasura: são duas mentiras. Devido a sua ambiguidade, Françoise ainda sabe que não se enquadra em nenhum dos gêneros disponíveis e respeitados socialmente. As travestis, desse modo, de acordo com a ótica de Françoise: “não são “homens de verdade” [...] tampouco são mulheres [...]. São “outra coisa”, uma “coisa” difícil de explicar porque tendo nascido “homens”, desejam se parecer com mulheres, sem de fato ser uma, isto é, ter um útero e reproduzir” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 262). No seu caso, mais especificamente, escolher entre o lugar destinado aos homens e aquele destinado às mulheres, é escolher uma mentira, já que é o próprio entrelugar de gênero.

Em verdade, a noção de identidade já não dá conta das pluralidades de práticas de gênero, se é que deu em algum momento. Nesse sentido, reencontrar sua identidade é estar no lugar destinado à mulher; é autorreconhecer-se como singular. A aparência, para ela, não é apenas uma ilusão. Pelo contrário, é devido a sua aparência que Françoise se aproxima daquilo que comumente se entende por mulher. Além disso, coloca a noção de natureza sob rasura, uma vez que a destotaliza, deslocando-a, como a marca inscrita no corpo, para o domínio do desejo.

Contudo, antes de Françoise, a construção de identidades já operava pelo jogo de exclusão. Assim, mas não só por isso, não é possível que um representante da Igreja Católica a reconheça como sujeito desejante, tampouco verifique a força de sua citação, uma vez que o ato linguístico é desautorizado. Ademais, o discurso do padre reitera

a matriz cultural, por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível, [e] exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”, isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero” (BUTLER, 2013, p. 39).

Se para Françoise dizer é fazer; para o confessor, seu discurso e sua presença apenas se configuram como uma “teatrada” ou um jogo de carnaval. Ainda assim, ao longo da fronteira, move-se o ilícito: “Sou uma mulher com corpo de homem”. Logo, redesenha-se o entrelugar: Françoise, a personagem que expõe tantos as variantes formais de gênero quanto subverte a noção imóvel de verdade e de sacralização do “original”. Entre a rebelião e a obediência, entre a submissão às normas e a agressão, ali naquele lugar aparentemente sagrado, a personagem cria a

tensão, a fissura, além de rasurar a declaração anterior – eu sou homem –, deslocando-se de uma frágil zona de conforto para o domínio do abjeto.

Sem dúvida, os sujeitos travestis e transexuais desconstróem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo binarismo de gênero. Contudo, em virtude de os gêneros heterossexualizados serem formados por práticas regulatórias, psíquicas e performativas, “desnaturalizar a identidade de gênero pode ser provocativo e desestabilizador, mas não é capaz por si só de modificar a norma” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 257). Por consequência, a estilização do corpo, os gestos e os movimentos corporais, ou melhor, o corpo “fabricado” ou “montado”, no campo da heterossexualização naturalizada dos corpos, só será compreendido como uma afronta ao corpo “real”, ainda que compartilhe sistemas simbólicos socialmente significativos para os gêneros (BENTO, 2002).

2.

Não é novidade que, em nossa cultura, a roupa e o sujeito estão intimamente conectados, sendo um a expressão do outro. Meninas ainda usam rosa. Meninos, azul. Portanto, a Lei continua sendo imposta e reiterada incansavelmente. Toda regra, contudo, pode ser burlada. Retomemos a rubrica que descreve Françoise quando chega à igreja: “Aproxime-se Françoise, La Belle Françoise: travesti loiro, vestido de negro e roxo, com o exagero habitual de maquiagem, rendas, veludos e cetins” (SANTARENO, 1987, p. 169). Ora, a agência da personagem sobre o que cobre seu corpo, ainda que não possua o poder de modificar as regras, deixa claro que “a/o travesti subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo de gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero” (BUTLER, 2013, p. 195). Em virtude disso, Françoise promove a desnaturalização ao mesmo tempo em que mobiliza as categorias de gênero, produzindo, assim, a diferença.

Há, contudo, um paradoxo inerente à condição travesti. Vejamos. A partir da exteriorização de gênero, pode-se perceber que Françoise passa por um processo minucioso de montagem do corpo, utilizando-se de técnicas que camuflam o pênis, por exemplo. Há ainda o uso de vestimentas exuberantes, muita maquiagem e acessórios que, sem dúvida, perturbam as associações binárias sexo/gênero, sexo/performance e gênero/performance. Mas é preciso saber que Françoise “não vive uma personagem, ainda que, como as *drags*, denuncie (mesmo sem intencionalidade

de) que o gênero é sempre uma construção e aprendizado” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 260). Desse modo, vê-se que a personagem, porque se mantém submersa em uma heterossexualidade normalizadora, se reconhece como um homem que faz e fará muitos investimentos para se “passar por mulher”. Observe-se:

CONFESSOR (*tentando dominar a situação*): Bom, esteja calma. Responda-me com sinceridade. Diga só sim, ou não. É verdade que não é o que parece?

FRANÇOISE: Sim, é verdade.

CONFESSOR: Bom. Quer portanto dizer que não é uma mulher?

FRANÇOISE (*sincera, angustiada*): Sou e não sou. Porque eu...

CONFESSOR (*benzendo-se*): Ai, Minha Nossa Senhora!... Responda: é ou não é anatomicamente uma mulher?

FRANÇOISE: Anatomicamente, não sou.

CONFESSOR: Bom. É então um homem?

FRANÇOISE: Anatomicamente, sou. Infelizmente. E por pouco tempo, se Deus quiser! Já tenho a operação marcada, em Londres.

CONFESSOR: Que operação?

FRANÇOISE (*envergonhada*): Mudança de sexo. Vão tirar-me isto e fazer uma vagina artificial. Artificial é uma maneira de dizer, porque em mim é natural, a coisa mais natural do mundo [...] (SANTARENO, 1987, p. 171).

Ora, é perceptível que o confessor reduz o gênero à aparência superficial, porque reconhece em Françoise padrões e referenciais culturais. A tensão, contudo, é recorrente para a maioria dos sujeitos travestis: dá-se pelo conflito entre “ocultamento e descoberta, que se fundamenta em outra tensão: ou se é homem ou se é mulher, e a prova dos nove é o corpo anatômico, substantivo, objetificado” (MALUF, 2002, p. 145). Françoise tem a sua história de vida marcada por conflitos, já que não pode se afirmar nem se reconhecer como o gênero desejado diante do espelho.

Em verdade, vivencia um processo de fabricação, que ainda não foi finalizado, marcado pela abjeção a seu corpo, “donde os principais signos corporais que localizam os sujeitos no mundo, as genitálias, são as causas de excluí-la do mundo visível dos gêneros” (BENTO, 2002, p. 72-73)¹⁰⁶. Isto também nos mostra que mesmo que seu corpo, a todo instan-

¹⁰⁶ Berenice Bento, em sua pesquisa, entra “en contacto con historias de vida marcadas por conflictos, por no saber quién se es, por no reconocerse delante del espejo vivenciando un proceso de

te, esteja sendo rematerializado, afinal, tomava hormônios e injetou parafina para criar seios, o projeto de construção do novo (velho) corpo está limitado pelos imperativos heteronormativos.

A dúvida, portanto, em se decidir entre dizer se era homem ou mulher, muito frequente entre os sujeitos trans e travestis, só vem a constituir Françoise como uma identidade em crise. Num mundo permeado e guiado por categorias binárias, a personagem sabe que não há lugar para seu corpo. Para tanto, ela acredita que é preciso “estampar atributos físicos tidos como legítimos da mulher biológica, [além de] investir em uma educação corporal e moral que conforma um *ethos* próprio” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 261).

Outro aspecto importante, presente no trecho supracitado de “A Confissão”, é o uso do pronome demonstrativo “isto”, usado pela personagem para se referir ao pênis, o que expõe sua rejeição a uma parte de seu corpo que delimita as possibilidades de vivenciar o gênero “mulher”. Ainda, mais do que dar vida através de um ato linguístico (AUSTIN, 1990), a palavra “pênis” parece promover o retorno de Françoise a uma categoria que despreza, reforçando ainda mais a crise em que vive. Por isso, se o pênis é o marcador sexual que a impossibilita de assumir o feminino, esta parte de seu corpo deve ser extirpada. Em seu lugar, fabricarão uma vagina, ou seja, aquilo que ela acredita que afirmará sua corporalidade como veículo e sentido da experiência. Ou de modo mais material possível, o corpo com a aparência do que deseja ser. Sim, o corpo é um signo cultural. E na nossa cultura a presença da vagina ou do pênis pressupõe um sexo e um gênero. Faz-se necessário também enfatizar que a ironia de Françoise, ao explicitar que “artificial é uma maneira de dizer, porque em mim é natural, a coisa mais natural do mundo [...]” (SANTARENO, 1987, p. 171), rompe com a oposição entre falso e verdadeiro.

Nesse sentido, Françoise, tal qual a personagem Agrado, do filme *Tudo Sobre Minha Mãe*, de Pedro Almodóvar, revela que o “natural” ou autêntico em seu corpo é justamente a intervenção, o processo de transformação pelo qual passará para se parecer com o gênero desejado. Almeja a cirurgia porque acredita que encontrará uma categoria com a qual poderá falar de si. Reivindicar a vagina é, portanto, reivindicar o direito

construcción de una auto imagen marcada por la abyección a su propio cuerpo, donde los principales signos corporales que localizan los sujetos en el mundo, los genitales, son las causas de sacarles del mundo visible de los géneros” (BENTO, 2002, p. 72-73).

ao que ela acredita ser a identidade de gênero feminina. Por isso, a personagem, ainda que desestabilize o binarismo sexo/gênero, “paradoxalmente, o reforça em seus discursos e ações” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 261).

Por outro lado, como um sujeito à deriva, importa ver também que Françoise, ao desejar atingir outra corporalidade, desvela a fictícia unidade universal no que tange à construção das identidades feminina/masculina. Ao longo da fronteira, o ilícito se refaz para implodir “os blocos monolíticos de *homem/mulher*, cedendo lugar para uma multiplicidade de possibilidades de construir novos significados para a experiência de gênero” (BENTO, 2002, p. 73-74)¹⁰⁷. O ser singular, educado na infância como homem, assume-se como travesti, porém busca a transsexualidade para se “passar por mulher”. Vê-se assim que este sujeito vem reestruturando sua identidade, saindo de um polo da matriz heterossexual – ser homem – para o outro – ser mulher –, em busca de seu objetivo de feminilização absoluta (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007). Em razão disso, ainda que não seja sua intenção, a trajetória de Françoise também endossa a matriz cultural heteronormativa.

Entretanto, ainda que institua “a repetição estilizada de atos”, Françoise sabe que não goza do *status* de sujeito porque, aos olhos de uma sociedade heteronormativa, o modo como se apresenta presentifica a disputa entre corpo e gênero. Vista constantemente como a imitação degradante da “mulher”, portanto, como uma afronta a um dos polos da matriz heterossexual, a travesti La Belle Françoise encontra-se, como todos os seres considerados abjetos¹⁰⁸, em zonas de desconforto físico e social. Portanto, ainda que sofra com o preconceito, ainda que se saiba diferente, Françoise quer usar seu corpo e viver sua sexualidade com autonomia. Quer ser mulher.

Essa atitude, contudo, não impede que o corpo da personagem,

¹⁰⁷ La inestabilidad y complejidad de la categoría género aumentan cuando hacemos un abordaje considerando las múltiples intersecciones con las clases sociales, étnicas y las sexualidades. Con esto, vemos emerger pluralidades de posiciones de género y los bloques monolíticos de “mujer/hombre” ceden lugar para una multiplicidad de posibilidades de construir nuevos significados para la experiencia de género (BENTO, 2002, p. 73-74.)

¹⁰⁸ Ainda que relute em dar exemplos concretos do que poderia ser considerado corpos abjetos, Butler esclarece que “[...] o abjeto para mim não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas “vidas” e cuja materialidade é entendida como “não importante”” (BUTLER, 2002b, p. 161).

tanto por ser travesti quanto por atuar como prostituta, continue sendo visto como corpo abjeto. Se por um lado, Maria Cecília Patrício define a travesti como “[...] o sujeito que transforma seu corpo, sua estética, com traços do sexo oposto, [...] simulando pertencer ao sexo feminino para cotidianamente viver [...]” (PATRÍCIO, 2002, p. 14), Françoise, devido a sua exclusão social, se autodefine da seguinte forma:

FRANÇOISE: [...] Um travesti não é homem, nem mulher, é um nada. Tem a cor do vestido que lhe vestem. Um travesti vive do sexo e para o sexo. Não tem cabeça. Ninguém quer que ele pense. Um travesti é uma massa de batom, rímel, nádegas e mamas... postičas. Diga-me padre, o que acontece a um preto numa terra de brancos que não gostam de pretos? Claro, o pobre do homem só pensa na cor da sua pele. Muito mais do que os brancos. E normal ser-se branco, nessa tal terra. É o mesmo com os travestis. O sexo invade-os, ocupa-os todos, não lhes deixa nada livre para outras coisas. É assim o travesti... (SANTARENO, 1987, p. 180)

O discurso de gênero e seu poder, é fato, alicerçam a delimitação daquilo que pode ser considerado humano, diz Butler (2001). Françoise, nesse caso, por não parecer apropriadamente do gênero feminino, sente-se excluída e incorpora o inumano, o que a leva a questionar sua própria humanidade.

Desse modo, e porque vive cerceada por discursos que a marginaliza e que possuem o objetivo de assegurar a hegemonia heterossexual, a materialização de seu corpo – uma massa de batom, rímel, nádegas e mamas... postičas –, portanto, não governada pela “autenticidade” coercitiva de gênero, nos leva a ver que é o corpo viável que produz o corpo abjeto e vice-versa. Como a produção do abjeto não se esgota em Françoise, a personagem ainda recupera outro exemplo do que pode ser considerado a abjeção do corpo – os afrodescendentes – e o modo pelo qual, por muito tempo, seus corpos e suas vidas não foram consideradas importantes; o modo pelo qual foram lançados no domínio da exclusão.

3. Considerações finais

O desejo de enquadramento de Françoise nos deixa, portanto, numa encruzilhada porque, de um lado, ela corporifica a singularidade; e de outro, busca a inteligibilidade, ou seja, as condições de reconhecimento como pertencente ao gênero feminino. No entanto, não obstante o vestuário se configurar como indício de uma consciência de si mesma, Françoise vive o dilema de ser prisioneira de um corpo que não reconhece como seu. Por outro lado, ao pôr as categorias em crise, tampouco os outros re-

conhecem o corpo fabricado como pertencente ao gênero feminino, uma vez que destoa da coerência, da ilusão de unidade.

Deparo-me, sem dúvidas, com um sujeito singular que, além de privar “a cultura hegemônica da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas” (BUTLER, 2013, p. 197), mostra-se paradoxal porque acredita que persegue um modelo de gênero. A personagem, sem dúvidas, não possui a intenção de romper (com) nem escarnecer os papéis de gênero, mas sua própria existência, sua coragem em sair dos guetos, se tornam atos subversivos. Por fim, Françoise é um exemplo da condição paradoxal em que vive a travesti. Se por um lado, sua singularidade questiona a possibilidade de um “original”; por outro, devido à matriz cultural na qual ela está inserida, sua imitação legítima o sujeito que copia, ainda que o subverta. Deseja, na verdade, ser reconhecida socialmente como membro do gênero identificado. Crível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMODÓVAR, Pedro. (Dir.). *Tudo sobre minha mãe*. 1999. [Filme]
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *O nome das coisas*. 3. ed. rev. Lisboa: Caminho, 2004.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Trad.: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.
- BENEDETTI, Marcos. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice. Cuerpo, performance y género en la experiencia transexual. *Anuário de Hojas de Warmi*. v. 13, p. 69-94, 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/166211/144751>>. Acesso em: 10-01-2014.
- BÍBLIA Sagrada*. 45. ed. Coord. Geral: Ludovico Garmus. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.
- _____. Criticamente subversiva. In: RAFAEL, Mérida Jiménez. (Ed.). *Sexualidades transgresoras*. Una antología de estudios queer. Barcelona:

Icaria, 2002a, p. 55-79.

_____. Como os corpos se tornam matéria [Entrevista]. Entrevistadoras: Irene Meijer e Baukje Prins. Trad.: Susana Bornéo Funck. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 10, n. 1, p. 155-167, jan.2002b.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Tomaz Tadeu (Org.). *A identidade e a diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALUF, Sônia Weidner. Corporalidade e desejo: *Tudo Sobre Minha Mãe* e o gênero na margem. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 10, n.1, p. 143-153, jan.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11633.pdf>>. Acesso em: 14-01-2013.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. Fora do sujeito e fora do lugar: Reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Revista Gênero*, Niterói, v. 7, n. 2, p. 255-267, 2007.

PATRÍCIO, Maria Cecília. *Travestismo: mobilidade e construção de identidades em Campina Grande*. 2002. – Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFPE, Recife.

REBELLO, Luiz Francisco. Posfácio. In: SANTARENO, Bernardo. *Obras completas*. Organização, posfácio e notas introdutórias de Luiz Francisco Rebello. 4 vol. Lisboa: Caminho, 1987, p. 383-396.

SANTARENO, Bernardo. A confissão. In: _____. *Obras completas*. Organização, posfácio e notas introdutórias de Luiz Francisco Rebello. 4 vol. Lisboa: Caminho, 1987, vol. 4, p. 163-190.

**TOPONÍMIA CAPIXABA:
ESTUDOS DOS NOMES DE MUNICÍPIOS CAPIXABAS
DE ORIGEM TUPI¹⁰⁹**

Filipe Siqueira Fermino (UFES)
skiterufes@yahoo.com.br

Catarina Vaz Rodrigues (UFES)
catvr@teracom.com.br

RESUMO

A toponímia capixaba é um estudo sobre os nomes de municípios do Espírito Santo de origem etimológica tupi que permaneceram na geografia capixaba. O trabalho passa pela identificação do topônimos tupis, análise da formação lexical, processo de tradução do tupi para o português, para subsidiar a análise histórica dos municípios sob a colonização lusitana e o entendimento do processo de nomeação como forma de colonizar e descolonizar. Com base na obra de Teodoro Sampaio, *O Tupi na Geografia Nacional* (1901), os dicionários de tupi-português de Luis Caldas Tibiriçá (1984), Constantino Tastevin (1922), Oberdan Masucci (1978), e autores capixabas que analisam a história do Espírito Santo, dos povos indígenas capixabas e a toponímia capixaba.

Palavras-chave: Toponímia. Capixaba. Tupi. Etimologia.

1. Considerações iniciais

Este artigo faz parte do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em língua portuguesa e literatura de língua portuguesa da UFES, apresentado no 1º semestre de 2011 pelo autor Filipe Siqueira Fermino sob a orientação da Profa. Dra. Catarina Vaz Rodrigues. Consiste basicamente da parte B do 3º capítulo do TCC, que trata da análise de dados dos nomes de municípios do Espírito Santo que possuem origem etimológica tupi.

Com base em um estudo prévio da estrutura morfológica e gramatical da língua tupi, que pode ser consultado no artigo “O Tronco Tupi e as suas Famílias de Línguas. Classificação e Esboço Tipológico” de Wolf Dietrich (NOLL; DIETRICH, 2010, p. 9-26); nas instruções iniciais do *Curso de Tupi Antigo*, de Eduardo Navarro (1998); nas informações so-

¹⁰⁹ Uma versão deste texto foi apresentada oralmente na VIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, no dia 5 de novembro de 2013, mas não foi publicada nos anais daquele evento.

bre a estrutura fonética tupi de Luis Caldas Tibiriçá, no capítulo “O Alfabeto e a Pronúncia” (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 15-32); e no capítulo “Da Interpretação dos Nomes Tupis com Emprego na Geografia e na História Nacional”, da obra *O Tupi na Geografia Nacional*, de Teodoro Sampaio (1901, p. 88-93). Dentre esses conceitos, as regras de aglutinação e de justaposição para a formação de palavras foi muito utilizada para analisar os topônimos de origem lexical tupi.

Os topônimos são, segundo Zara, “expressão linguístico-social que reflete aspectos culturais de um núcleo humano existente ou preexistente; (...) estudo da motivação dos nomes próprios dos lugares” (ZARA *apud* AGUILERA, 2006, p. 129). A partir desse conceito é possível buscar os nomes que as populações indígenas, pré-existentes à chegada do colonizador português, designaram para esses topos, e analisarmos os nomes próprios que resultaram nos municípios a serem estudados.

Esta etapa de nossa pesquisa consiste na seleção de topônimos e análise comparativa de bibliografias. Optou-se por trabalhar exclusivamente com os nomes de municípios do Espírito Santo que possuam alguma possível origem etimológica com o tupi. É necessário salientar que todos os topônimos escolhidos devem ser reconhecidos enquanto hipóteses, e que somente após um estudo sobre a história dos municípios e a composição lexical dos topônimos é que se poderia provar sua relação com a língua tupi.

A metodologia da análise de topônimos dessa etapa da pesquisa é através de um estudo comparado entre uma obra de referência e distintos dicionários. Começamos pela importante obra que trata de topônimos capixabas, o livro *Topônimos e Epônimos Capixabas* de J. W. Emery de Carvalho (1999).

Nessa obra, que é uma publicação do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo, o autor concentra-se em apresentar hipóteses de tradução para topônimos do Espírito Santo a partir de conhecimentos linguísticos sobre tupi e sobre história do Espírito Santo. Este livro foi tomado como paradigma desta pesquisa.

Dessa publicação, selecionamos os topônimos dos municípios capixabas de origem tupi e comparamos os itens lexicais formadores (BASÍLIO, 2007) sugeridos por Carvalho com quatro dicionários tupi-português. São eles: a parte de dicionário do livro *O Tupi na Geografia Nacional*, de Teodoro Sampaio (1901 e 1987); o *Dicionário Tupi-Português* de Luis Caldas Tibiriçá (1984); o *Dicionário de Tupi-Português* e

vice-versa de Oberdan Masucci (1978); e a obra *Nome de Plantas e Animais em Língua Tupi* escrito pelo padre Constantino Tastevin (1922).

Voltando a detalhar as obras que foram trabalhadas, temos o trecho de dicionário da obra de Teodoro Sampaio: *O Tupi na Geografia Nacional* (1ª ed. 1901e 5ª ed. 1987). Leitura indispensável para todas as discussões no assunto e que obviamente foi utilizado pelo professor Emery de Carvalho.

Outro livro utilizado foi o *Dicionário Tupi-Português* de Luis Caldas Tibiriçá (1984). Também obra clássica, visto que este estudioso dos assuntos americanistas preocupou-se em distinguir a língua tupi da língua guarani, elaborando até dicionários distintos para cada uma das línguas.

O *Dicionário de Tupi-Português e Vice-Versa* de Oberdan Masucci (1978) é, também, obra de referência que possui um dicionário de topônimos e uma seção de português-tupi exclusiva.

A última bibliografia utilizada foi *Nome de Plantas e Animais em Língua Tupi*, escrito pelo padre Constantino Tastevin (1922) que foi utilizada na análise e confirmação de termos relacionados à fauna e flora.

2. Estudos dos nomes de municípios capixabas de origem tupi

No projeto de pesquisa *Toponímia Capixaba*, havia uma lista de 26 topônimos (sendo que Itapemirim se repetia) dentre os 78 municípios de nosso Estado. São eles: *Apiacá, Aracruz, Baixo Guandu, Brejetuba, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Ecoporanga, Guaçuí, Guarapari, Ibatiba, Ibiracu, Ibitirama, Iconha, Irupi, Itaguaçu, Itapemirim, Itarana, Iúna, Jaguaré, Marataízes, Mucurici, Muqui, Piúma, Santa Maria de Jetibá, São Roque do Canaã e Sooretama*. Sobre o município de Anchieta, temos que realizar a inclusão do topônimo *Reritiba*, pois esse foi o nome da aldeia dirigida pelo jesuíta que hoje dá o seu nome à cidade.

A análise inicial do livro do prof. Carvalho nos fez descartar o topônimo *guandu*, de Baixo Guandu, pois nesse livro o autor se refere a esse topônimo como “termo de origem africana introduzido na língua tupi no século XVIII para designar a ervilha e o próprio guandu (ervilha d’Angola).” (CARVALHO, 1999, p. 21). Não sendo esse termo de origem etimológica tupi, não constando nos dicionários selecionados, devia,

portanto, estar fora da lista desta pesquisa.¹¹⁰

Outros dois topônimos que não foram encontrados no livro de Carvalho são Santa Maria de *Jetibá* e São Roque do *Canaã*. Entretanto há a possibilidade da motivação de *Jetibá* tenha relação com a árvore do tipo *Jatobá*, sendo a primeira uma variação da segunda. Da mesma forma *canaã*, não foi encontrado no livro de Carvalho e nos outros dicionários, a não ser no do padre Tastevin na forma “*camahã* – arbusto de grelo avermelhado, utilizado para curar a inflação dos olhos; *pseudina frutescens*” (TASTEVIN, 1922, p. 702). A hipótese mais provável é que *Canaã* se refira à terra prometida aos hebreus, segundo as histórias bíblicas. Estes dois topônimos permanecem no campo das hipóteses a serem descartadas, visto que poucas foram as comprovações relacionadas com sua etimologia tupi.

Partindo finalmente para os topônimos em estudo, serão listados aqui os topônimos da região sul do Espírito Santo, onde a colonização é mais antiga e nas regiões em que ocorreram aldeamentos, exceto Aracruz. A análise baseou-se na consulta a dicionários tupi-português e documentos históricos diversos que justificassem sua tradução ou possível relação etimológica.



2.1. Apicá

Para esse topônimo, Emery de Carvalho sugere como aglutinação mais provável o item lexical *apya* que significa *homem*, *varão*, com o item *caa* que significa *mato*, isto é *apicá* seria *homem do mato*. Outra tradução possível é que esse topônimo seja uma alteração de *epiaca*, que é uma contração de *epiacaba*, significando *vista*, *paisagem*, *panorama*

¹¹⁰ Se a palavra entrou no português através do tupi, trata-se de um tupinismo, independentemente de sua proveniência anterior, porque, neste caso, teria sido o tupi que nos emprestou a palavra. [NE]

(CARVALHO, 1999, p. 19).

No livro de Sampaio, encontra-se o item *apiá* como contração de *apiaba* que significa *o homem, o macho dos animais*. Na forma de adjetivo *a-piá* pode significar *manchado, pintado, marcado*. Na forma substantiva *apiab* pode significar *cabeça arredondada, a glande, o castão* (BATISTA CAETANO *apud* SAMPAIO, 1901, p. 110). Se essas segundas e terceiras formas, que foram consultadas em Caetano, são prováveis que sejam relativas ao guarani, língua a qual Caetano pesquisou. Quanto ao item lexical *caá*, Sampaio propõe traduções como *a folha, a planta, a erva, o vegetal em geral*; e ainda *a árvore, o mato, o monte, o mate*. Sampaio explica também que *caá* sofre alteração em muitos radicais para *cá* (*Idem*, p. 117).

Oberdan Masucci resume sua tradução ao apresentar *apiaba* como *macho* (MASUCCI, 1978, p. 15) e *caá* como *mato, planta* (*Idem*, p. 19), concordando assim, com Sampaio.

Tibiricá apresenta em seu livro uma alternativa de tradução distinta dos outros dicionários, na qual *apiacá* pode ser entendida como uma *espécie de vespa*, segundo Geraldo Cunha; e que essa seria uma forma contrata de *japiúcaba*. Esse autor ainda relata que *Apiacá* é o nome de uma nação tupi que ocupa os rios Arinos, Tapajós e Jurema e o nome do dialeto dessas tribos (TIBIRICÁ, 1984, p. 62). Em Tibiricá ainda encontra-se o item *apyaba* que significa *varão, homem, macho* (p. 63). E o item *caá* que pode significar “*mato, folha, erva, vegetal (fruto no dialeto maué)*” (p. 75).

Dadas essas informações, pode-se perceber que Carvalho se utilizou das anotações de Sampaio para alcançar o significado de *apia, homem*, e aglutinou seu significado com o complemento *caá* no sentido de *mato*. Dessa forma, tem-se que admitir que a tradução de *apiacá* como *homem do mato* é válida se *apia* for uma forma contrata de *apiaba* e *cá* uma forma contrata de *caá*, apesar de Sampaio afirmar que isso ocorre quando o *caá* é radical, por exemplo em *caeté*, na qual *caá* + *eté* significa *ca mata verdadeira ou real, mato virgem* (SAMPALIO, 1901, p. 117).

Devido a essa observação, é necessário considerar a chave semântica *espécie de vespa*, que Tibiricá nos oferece baseado nos estudos de Geraldo Cunha, apesar de Sampaio apresentar em seu livro que *caba* significa *vespa, marimondo* e que pode ser sufixo de muitos vocábulos compostos (SAMPALIO, 1901, p. 117) e por isso coloca-nos em dúvida quanto ao termo mais adequado para *vespa*. Para concluir, é necessário

ressaltar que *homem do mato* parece ser uma tradução possível para *api-acá*, apesar de outras fontes nos levarem a considerar a hipótese *espécie de vespa*.



2.2. Brejetuba

De acordo com o autor de *Topônimos e Epônimos Capixabas* (1999), *brejetuba* tem origem no termo *ybyrayá-yba* que significa *árvore de madeira rija*, espécie de “palmeira de cuja madeira se serviam os índios para fazer os seus arcos”. A outra tradução seria *bosque das brejaúvas* ou *lugar onde há muitas brejaúvas* (CARVALHO, 1999, p. 13).

No livro *O Tupi na Geografia Nacional* (1901), foi encontrado o termo *ibiraparaíba* sendo que sua forma em tupi é *ybyra-apara-yba* – que significa *árvore de pau-de-arco*, de cuja madeira os índios faziam seus arcos. Alteração de *Ubiraparaíba* (SAMPAIO, 191, p. 129). Ainda nesse livro temos o termo *tyba* como sufixo que dá ideia de coletivo, do qual “a má pronúncia do *y* desdobrou em *tiba* ou *tuba*” (*Idem*, p. 28) que pode auxiliar no sentido de *brejetuba*.

No *Dicionário Tupi Português com Esboço de Gramática de Tupi Antigo* (1984) de Tibiriçá há o termo *ybyraitá* para a tradução *madeira muito rija*, também denominada *pau-ferro* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 193). Há também o termo *ybyraparaíba* que o autor traduz como *árvore de que os índios faziam suas flechas* (*Idem*, p. 193). Tibiriçá apresenta ainda o termo *tyba* como sufixo abundancial (*Idem*, p. 184).

No *Dicionário Tupi-Português e Vice-Versa* (1978) de Masucci encontra-se apenas o termo *ibira* que significa *árvore, madeira* (MASUCCI, 1978, p. 28). Em Tastevin, não foi encontrado nenhum termo correspondente a *brejetuba*.

Considerando essa consulta, a forma primitiva proposta por Carvalho para *brejetuba* como *ybyrayá-yba* e sua tradução como *árvore de*

madeira rija não corresponde aos termos encontrados nos dicionários. Em nenhum deles houve correspondência para *ybyrayá* e não se sabe a que significado esse termo corresponde. Quanto à *yba*, sabe-se a partir dos dicionários pesquisados que é relativo a *fruto, o que nasce da árvore* (SAMPAIO, 1901, p. 128). Os resultados obtidos em Sampaio e Tibiriçá quanto à *árvore de madeira rija* não correspondem a *brejetuba*.

A outra chave semântica que Carvalho sugere de *brejetuba* como *bosque das brejaúvas* ou *lugar onde há muitas brejaúvas*, pode ser uma pista na busca da origem desse topônimo. Primeiro, porque designa *bosque* ou *lugar onde há muito*, que se justificaria pela presença do sufixo *tuba*. E segundo, porque *brejaúva* é uma planta (*Astrocaryum aculeatisimum*) que produz um fruto do tipo coco, conforme a imagem abaixo:



Ainda é necessário descobrir qual termo representa em tupi o nome *brejaúva* e se esse município realmente possui esse tipo de planta de forma que justifique tal denominação. De qualquer maneira, acredita-se dessa forma estar no caminho certo na busca das motivações para o topônimo *brejetuba* e sua origem etimológica.



2.3. Cariacica

Para esse topônimo, Carvalho afirma que sua aglutinação ocorre a

partir dos itens lexicais *acari-assyca* que significaria *pedaço de acari* (um tipo de peixe de água doce), onde *acari* é *peixe* e *assyca* é *pedaço*, em tupi (CARVALHO, 1999, p. 25).

Em consulta ao dicionário de Teodoro Sampaio (1901), encontramos *acará* como *nome de peixes fluviais*, e *acari* como um *peixe de água doce, vulgo cará* (SAMPAIO, 1901, p. 107-108). Há ainda o termo *carahy* que significa *espécie de símio*. O termo *carijó*, uma alteração de *cari-yó*, é *descendente dos carahyba* que tem o mesmo significado que *cariboca*, que significa *descendente do branco, do europeu* (*Idem*, p. 120).

Em Tibiriçá, encontra-se o item lexical *cari* que significa

termo de composição que no tupi arcaico designa *o estrangeiro*; do aruaque, *cari, homem, varão*; de onde *cari-aiaba*, que alterou-se para *car-aiaba*, na acepção de *estrangeiro mau, ruim*, para designar o europeu invasor (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 83).

O termo *assyca*, em Tibiriçá, aparece como *pedaço, cortado, maneta* (*Idem*, p. 69). *Acará* como *peixe da família do Ciclídeos* (*Idem*, p. 50). Por fim, há o verbo *syca*, que significa *chegar*, e o termo *sycaba* significa *chegada*. (*Idem*, p. 174).

Em Masucci, encontra-se o item *acica* com o significado *cortado, maneta* (MASUCCI, 1978, p. 12). Em Tastevin, o item *acari* aparece com o significado *peixe cascudo dos rios* e variação da grafia *wacari*. *Acari* aparece como *macaco de cara vermelha* ou mesmo *outra qualidade de macaco maior*, de cara preta e rabo muito curto, da beira do Japurá. *Acará* como *nome de vários peixinhos meio achatados*, que no Solimões são bem conhecidos (TASTEVIN, 1922, p. 690).

Baseado nessa análise dos itens lexicais que podem compor o topônimo *Cariacica*, observa-se que há fundamentação nos dicionários para a hipótese de Carvalho, *pedaço de acari*, apesar deste estudo não estar resolvido com essa chave semântica. Há ainda a possibilidade de *Cariacica* ter outra configuração de aglutinação como em *carijá-syca*, que poderia significar *chegada do homem branco*, ocorrendo uma variação semelhante a que ocorreu em *carioca*, que provém de *carijó-oca*.

É muito cedo, porém para se declarar qualquer tradução definitiva. É prudente deixar as traduções do topônimo *Cariacica* em suspenso, para novos estudos e teses que se debruçam e tentem resolver esse impasse.



2.4. Guaçuí

Carvalho apresenta esse topônimo a partir dos itens lexicais *guaçu* + *y* e sua tradução literal *rio dos veados*. Recordando o que já foi estudado com Teodoro Sampaio, esse autor vai dizer que *suassú* é alteração de *soó-guaçu* que significa *animal grande, a caça mais avultada, o veado ou o cervo*, também se encontra escrito *suaçu, guaçu, sussú, assú* (SAMPAIO, 1901, p. 150). Ainda em Sampaio, vamos encontrar para o item *y* no sentido de *a água, o líquido, o rio, a corrente* (*Idem*, p. 158).

Avançando na análise, no livro de Tibiriçá o termo *suaçu* tem como sua tradução *veado*, mas o autor dirá também que esse vem de *soó-açu* que significa *bicho grande* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 173). O item lexical *y*, para Tibiriçá, pode ser traduzido como *água, rio* (*Idem*, p. 190).

No livro de Masucci encontra-se o termo *guaçu* como “*grande; como sufixo de verbos e adjetivos, significa muitos*” (MASUCCI, 1978, p. 26) e que também pode se apresentar como *Oçu* e *Uçu*. Temos também o termo *çuaçu* que significa *veado* (*Idem*, p. 18). Por fim, para o item lexical *i*, o autor vai dar a tradução *água* (*Idem*, p. 27).

Em Tastevin, encontra-se o termo *suasu* que para esse autor significa *veado* (TASTEVIN, 1922, p. 733).

Portanto, deve-se auxiliar no esclarecimento de algumas dúvidas que essas hipóteses não explicam: o topônimo *Guaçuí* vem da aglutinação *guaçu* + *y* como bem responde Carvalho. Mas sua tradução como *Rio dos Veados* deve ser muito bem pensada antes de uma decisão definitiva. Afinal, quando estudamos *Ibiraçu* pudemos verificar que tanto o item lexical *açu* como *guaçu* podem designar *grande, gigante*. Então, não se pode aceitar facilmente o termo *guaçu* para designar *veado*, apesar

de nos parecer a hipótese mais provável.

Primeiramente, deve-se comprovar que nesse caso o item lexical *guaçu* cumpre papel de substantivo, conforme critério estabelecido no dicionário de Sampaio para que signifique *veado*.

Topônimos como *Pirai* (*Pirai* + *Y* = *peixe* + *rio*, *rio dos peixes*), *Paranavaí* (*Paranaguá* + *Y* = *Enseada do Mar* + *Rio*, *Rio da Enseada do Mar*) compõem uma formação de sintagma nominal composto de um designativo e um nome principal < *Pirai* + *Y* > no qual *Pirai* cumpre papel de complemento do segundo termo.

Se inverter o topônimo atual em estudo tem-se *Iguaçu*, sendo nesse caso a tradução possível como *Y* – *rio* e *guaçu* – *grande*, *rio grande* (TIBIRIÇÁ, p. 190). Nessa hipótese, não cabe a aceção de *veado*, pois *guaçu* se apresenta como um adjetivo de *Y*. Sendo assim, em *Guaçuí*, o termo *guaçu* se apresenta como complemento nominal de *y* que é o nome principal. Todos os dicionários concordaram que *y* ou *i* em composição significa *água* ou *rio*, a questão que se impõe aqui é quanto ao termo *guaçu* como *veado*.

Sampaio diz que *guaçu* é falado no sul do Brasil como *suaçu*, e que sua origem etimológica é *çoo-açu*, que significa *caça grande*. Tibiriçá vai usar apenas *suaçu* para *veado*, e ressalta que *soó-açu* é *bicho grande*. Masucci diz que *guassú* é *grande* e *çuaçu* é *veado*. E finalmente para Tastevin *suasú* também significa *veado*.

Pode-se entender que *guaçu* ou *suaçu* designam *veado*, mas é apenas a sua forma moderna do Tupi, pois o termo *suaçu* é uma variação do tupi antigo *çoo-açu* que significa *caça grande*. É óbvio que *veado* é uma *caça grande*, e não há contradição em chamá-lo assim em tupi. Porém o uso constante de *soó-açu* para designar o *veado* pode ter adquirido um sentido próprio como nome desse animal.

Portanto, considerando apenas o estudo comparado dos dicionários, é possível considerar válida a tradução apresentada pelo prof. Carvalho como *Rio dos Veados*. Entretanto, é preciso ressaltar que será necessário um estudo mais detalhado sobre a ocupação do território capixaba e sobre a colonização do solo espírito-santense para chegarmos a conclusões mais satisfatórias.



2.5. Guarapari

Para esse topônimo, Carvalho vincula sua tradução com os itens lexicais primários *Guará-pari* sendo sua tradução literal *curral das garças*. Outra acepção apresentada é “*armadilha para pegar garças*” ou também “*bacia onde as garças se reúnem*” (CARVALHO, 1999, p. 39, grifos nossos).

Partindo da análise lexical, Sampaio traduz *guará* (e também *guirá*) como “*a garça vermelha (ibris rubra)*” (SAMPAIO, 1901, p. 133, grifos nossos); *parí* como “*cerca feita de cannas para apanhar peixe, o coffo; curral de peixe*” (*Idem*, p. 152), já *parim* como variação de *apar-ĩ*, *encurvado* ou *coxo*, o que tem uma perna mais curta (*Idem*, p. 152).

Quando se encontra o termo *guarapari*, há duas possíveis origens: como correspondente a *guará-pari* – *cercado dos pássaros*; e como correspondente a “*guará-parĩ* ou *parim*, os *pássaros mancos*; Espírito Santo” (*Idem*, p. 134). Aqui, Sampaio deixa claro sua opção pela tradução *pássaro manco* em detrimento da escolha do prof. Carvalho.

Tibiriçá apresenta o termo *guyrá* com sua tradução *ave, pássaro* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 106); *guará* como *garça, colhereiro* (*Idem*, p. 103); *pari* como *barragem de madeira para a pesca, pesqueiro*; *parĩ* como *coxo, manco, torto* (*Idem*, p. 154); e finalmente *guarapari* como *mangue* (*Idem*, p. 103).

Em Masucci, havia apenas o termo *guirá* como correspondente a *ave, pássaro, passarinho* (MASUCCI, 1978, p. 27). Em Tastevin havia somente *wará* que tem como correspondente *ibris rubra, guará* (TASTEVIN, 1922, p. 749).

Da análise de dicionários, pode-se considerar que *Guarapari* tem origem etimológica em dois termos, *guará* que significa *garça*, em específico a *Ibris Rubra*, que podemos observar na imagem abaixo:



E de *pari*. Esse segundo termo é que temos de dar toda nossa atenção, pois se Carvalho traduziu *Guarapari* como *curreal das garças* e Tibiriçá como *mangue*, poder-se-ia entender o mangue de *Guarapari* como este *topos* ou como a motivação para este topônimo.

Entretanto, foi necessário observar as meticulosidades fonéticas do tupi, e não considerar apenas o que restou desta língua no português, mas todo o seu percurso. Dado isso, questiona-se: é possível que o nome original fosse *guaraparim* e não *pari* como é hoje? Se essa afirmativa fosse dada como verdadeira, teríamos um novo sentido para esse topônimo, podendo estar correta a tradução de Sampaio, como *pássaros mancos*, ou melhor *garça manca*.

Já havia sido colocado que o estudo da história dos municípios seria determinante para a tradução precisa dos topônimos. E estudar sobre a fundação de *Guarapari* é estudar sobre Anchieta. No livro *Padre José de Anchieta* de Gabriel Bittencourt, esse autor conta a trajetória do jesuíta pela capitania do Espírito Santo, diz que Anchieta fundou a vila de Santa Maria de Guaraparim e frisa seu significado original: *garça manca* (BITTENCOURT, 2005, p. 48).

Ainda hoje é possível se visitar a igreja Nossa Senhora da Conceição, que fica no morro próximo a Praia das Castanheiras em *Guarapari*, caminho dos Passos de Anchieta, e que foi moradia dos jesuítas nos tempo da capitania.



Nesta mesma igreja há um painel de Anchieta que descreve o plano de extensão final da igreja e revela o nome inicial deste município, para pôr fim ao debate que nos esforçamos até agora em alimentar:



O texto do painel é “ASSIM ERA A IGREJA RESIDÊNCIA DOS JESUÍTAS de Santa Maria de *Guaraparim*, pelo Apostolo do Brasil. Pe. José de Anchieta, 1585” (Grifo nosso). Se assumirmos este painel como verdadeiro, assim como a opinião de Gabriel Bittencourt, teremos *Guaraparim* como nome inicial do município de *Guarapari*, que sofreu uma variação pela fala ao ser integrado ao português oficial.



2.6. Ibatiba

Sobre esse topônimo temos a forma em Tupi que Carvalho propôs *Yba-tyba* que para ele significa “o frutal, o pomar, o sítio das frutas” (CARVALHO, 1999, p. 41). Como sua análise se resumiu a isso, tivemos que partir para o dicionário de Sampaio para entender melhor essa aglutinação.

Em *O Tupi na Geografia Nacional* (1901), o autor apresenta o étimo *Ib-á* como variação de *Ybá* “o que nasce da árvore, o fructo” (SAMPAIO, 1901, p. 135). Também encontra-se *Yvá* como correspondente de *ybá*, que quer dizer *fructo, fructas, a canoa, a flecha ou canna brava, a uva*, e seus variantes são *ibá, ubá, uvá* (*Idem*, p. 167). Sampaio ainda apresenta o termo *Yvatuba* que corresponde a *ybá-tyba*, que significa *pomar; flechal, ou cannaviaal bravo*; alteração de *ubatuba, batuva* (*Idem*, p. 167).

Em Tibiriçá encontra-se o item lexical *yba* que corresponde à *fruta* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 191), e o sufixo *tyba* que tem efeito abundancial (*Idem*, p. 184). Em Masucci, encontra-se o item *ibá* que corresponde a *fruto, árvore, planta, pé*; e *ibatira* como *pomar* (MASUCCI, 1978, p. 28). Em Tastevin, não foram encontrados esses termos em estudo.

Diante do exposto, foi possível considerar *Ibatiba*, conforme a proposta de Carvalho, como forma tupi *yba-tyba* e tradução *o frutal, o pomar*, visto que os dicionários mantêm uma mesma correspondência.

Vale ressaltar o papel do sufixo *tyba* como aglutinante necessário, e que nunca aparece sozinho em tupi.



2.7. Ibitirama

Carvalho traduz *Ibitirama* como *o monte alto, a montanha* e apresenta os itens lexicais aglutinantes *ybytyr-am* (CARVALHO, 1999, p. 43).

Na consulta ao dicionário de Teodoro Sampaio (1901) encontra-se a aglutinação *yby-tyra* como *a altura ou elevação da terra, o monte, o morro, a serra*. Alterações comuns são *ubutura, butura, botura, batura, ibitira* (SAMPAIO, 1901, p. 159).

Em Tibiriçá, encontra-se o nome *ybytyra* com seu significado sendo *monte, montanha, terreno acidentado* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 194). Em Masucci, encontra-se *ibitira* traduzido como *serra, monte, colina* (MASUCCI, 1978, p. 28).

Dessa exposição ficou evidente a tradução de *ibitira* como *monte, montanha, serra*. Entretanto, o item lexical final do topônimo *Ibitirama*, que Carvalho secciona como *-am* não está explicado. Para tanto, voltamos a Teodoro Sampaio (1901) para aprender outra propriedade da língua tupi:

No tupi, os substantivos, os adjetivos e os verbos no infinito, os participios formam diversos tempos com o emprego dos sufixos *coéra* e *rama* (...). Ex. *pirá-coéra, o peixe que foi, extinto; pirá-rama, o peixe que há de ser* (SAMPAIO, 1901, p. 37, grifo nosso)

Dessa forma, o uso de *-coera* ou *-puera* aglutinado a algum nome, adjetivo ou verbo coloca-o no passado, no sentido de *extinção*. Da mesma forma, o uso de *-rama* coloca o item no futuro, no sentido de *ainda não é, ou o que será*. Considerando essa observação, pode-se entender que *ibitira + rama* significa *o que será monte, ou o que ainda não*

é monte. Assim, Carvalho chegou apenas na metade do sentido de Ibitirama, por não desvendar o sentido do sufixo *-rama*.



2.8. Iconha

Carvalho apresenta a aglutinação para esse topônimo como a união dos itens lexicais *y-cõia* traduzindo-os como *rios unidos*, *rio duplo*, *serra ligada a outra* (CARVALHO, 1999, p. 44).

Em Sampaio, encontra-se apenas o item *y* no sentido de *a água*, *o líquido*, *o rio*, *a corrente* (SAMPAIO, 1901, p. 158). Em Tibiriçá, encontra-se o item *cõia* como *gêmeo*, *duplo*, *unido* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 86). Em Masucci, encontra-se o item *conia* com tradução *gêmeo*, *gêmeos* (MASUCCI, 1978, p. 22).

Apesar dos resultados dos dicionários terem sido poucos, eram convergentes. De forma que validam a proposição de Carvalho que era a tradução para o topônimo *Iconha* como *rios unidos*, *rio duplo*, ou ainda *rios gêmeos*.



2.9. Itaguaçu

Carvalho divide esse topônimo entre os itens lexicais *ita-guaçu* traduzindo-os como *pedra grande, ou pedra furada que serve de âncora às embarcações* (CARVALHO, 1999, p. 45).

Sampaio traduz o item lexical *y-tá* como *o que é duro, a pedra, o penedo, o seixo, o metal em geral, o ferro*. Uma variação comum é *tá* (SAMPAIO, 1901, p. 131).

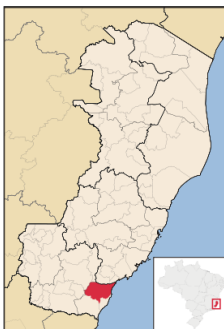
Tibiriçá explica o termo *itaguassu* como *pedra furada que serve de âncora às embarcações* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 110), tradução essa utilizada por Carvalho. Esse autor traduz *itá* como *pedra*, apenas (*Idem*, p. 110). Masucci apresenta o item lexical *itá* como *pedra, ferro, metal* (MASUCCI, 1978, p. 32).

Considerando que já foi exposto o sentido de *grande* para *guassu* se usado como adjetivo (Ver topônimos *Guaçuí* e *Ibiraçu*), e que o sentido de *itá* enquanto *pedra* também já foi excessivamente citado, concluiu-se que *itaguaçu* pode ser traduzido literalmente como *pedra grande*, como fez Carvalho.

Entretanto, é necessário considerar que certas aglutinações podem gerar novas chaves semânticas que são mais que a soma dos sentidos dos itens lexicais justapostos. Como ocorre em *Itapemirim*, os nomes podem ter um sentido global, que supera o sentido literal.

Dessa maneira, devia-se considerar o segundo sentido de *itaguaçu*, *pedra furada que serve de âncora às embarcações*, como uma tradução também possível e provável para esse topônimo, como afirma o próprio Emery de Carvalho.

2.10. Itapemirim



Sobre esse topônimo Carvalho apresenta os itens lexicais *ita-pe-mirim* e sua tradução como *a laje pequena, a lajinha*, e uma outra tradu-

ção possível seria *pequeno caminho de pedra*. Explicando mais os itens lexicais, Carvalho explica que *ita-peba* significa *a pedra rasteira, o penedo*, que *ita* significa *pedra*, que *pé* significa *caminho*, e que *mirim* significa *pequeno* (CARVALHO, 1999, p. 46).

No livro de Sampaio (1901), encontra-se o item lexical *itá* ou a aglutinação *y-tá* que pode significar *o que é duro, a pedra, o penedo, a rocha, o seixo, o metal em geral, o ferro*. Alteração de *ta* (SAMPAIO, 1901, p. 131). Encontra-se também *itapé* como a aglutinação *itá-apé* e no sentido de *caminho de pedra, a calçada*, como possível variação de *itá-peba*, ou ainda vir da aglutinação *y-t-apé* que significa *caminho dentro d'água, o vau, o passo* (*Idem*, p. 132). Sampaio tem uma sugestão para o significado de *Itapemirim*, segundo ele vem da aglutinação *itapé-mirim* no sentido de *a laje pequena, a lajinha*, e variação de *Itapeba* (*Idem*, p. 133).

Em Tibiriçá, encontra-se *itapeba* que na tradução proposta pelo autor significa *laje*. Para Tibiriçá, a palavra *itá* tinha significado *pedra* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 110-111).

Masucci traz para o item lexical *itá* o sentido de *pedra, ferro, metal* (MASUCCI, 1978, p. 32). Sobre o adjetivo *peba* explicou que o significado é *plano, chato* (*Idem*, p. 42). E que *mirim* significa *pequeno* (*Idem*, p. 36).

Parece, portanto, que Carvalho concorda com a opinião de Teodoro Sampaio, de que o sentido de *Itapemirim* pode ser *a laje pequena, a lajinha*. Entretanto, são muitas as possibilidades de tradução devido a esse topônimo aglutinar três itens lexicais, como ficou demonstrado nessa observação dos dicionários.



2.11. Itarana

Carvalho traduz, em seu livro, o topônimo *ita-rana* como “espécie de filito ou rocha fragmentária. Para alguns, pedra da onça” (CARVALHO, 1999, p. 48).

Em Sampaio, já foi visto que o item lexical *itá* ou a aglutinação *y-tá* que pode significar *o que é duro, a pedra, o penedo, a rocha, o seixo, o metal em geral, o ferro*. Alteração de *ta* (SAMPAIO, 1901, p. 131).

Tibiriçá diz que *itá* significa *pedra* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 110). *Rana*, para esse autor, é *parecido com, falso, pseudo* (*Idem*, p. 167). Masucci afirma que *itá* tem sentido de *pedra, ferro, metal* (MASUCCI, 1978, p. 32).

Se o topônimo *Ibitirama*, no qual a aglutinação *ibitira + rama*, tem-se o sentido *o que será monte*; para explicar o topônimo *itarana* é preciso dividi-lo entre os itens lexicais *itá + rana*, sendo o *rana* uma poderia ser uma variação fonética de *rama*, produzindo o sentido de *o que será pedra, ou o que ainda não é pedra*.

A outra hipótese era o sufixo *rana* como *parecido com, falso*. Considerando essa chave semântica, o topônimo *Itarana* significaria *parecido com pedra, pedra falsa*.

Dessa forma divergimos de Carvalho, entretanto já ficou comprovado que esse autor desconhecia a qualidade do sufixo *rama* para designar o futuro dos termos aos quais se aglutina e de *rana* enquanto *parecido com, falso*. Não é a toa que Carvalho disse que *itarana* significa apenas *pedra fragmentária*.



2.12. Iúna

Carvalho segmentou esse topônimo pelos itens lexicais *y-una tra-*

duzindo-o como *rio pardo*, *rio preto* (CARVALHO, 1999, p. 49).

Sampaio registra em seu dicionário que *una* significa os adjetivos *negro*, *preto*, *escuro*. Encontra-se alterações como *un*, *û*, *huna*, *mu* e *pixuma* (SAMPAIO, 1901, p. 156).

Tibiriçá apresenta os itens lexicais *uma*, *tuna* que significam *preto*, *escuro*, *negro* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 187). E Masucci apresenta *tunã* como *preto*, *negro* (MASUCCI, 1978, p. 51).

Dado esse levantamento e considerando o item lexical *y* como *rio*, como já foi apresentado em outros topônimos (Ver *Guaçuí*, *Iconha*, *Irupi*), devia-se concordar com a hipótese levantada por Carvalho de que os itens lexicais do tupi *y* + *una* compõem o topônimo aglutinante *Iuna*.

A tradução proposta por esse autor para *Iuna* como *rio pardo* ou *rio preto* estava de acordo com os critérios dessa pesquisa e coincidia entre os autores. Outro dado que depõe a favor de Carvalho é que a cidade de *Iuna* possui um rio chamado *Rio Pardo* e já se chamou distrito de São Pedro de Alcântara do *Rio Pardo* (CLAUDIO RODRIGUES, 2010, p. 142).



2.13. Maratáizes

Carvalho propôs que o topônimo *Maratáizes* era composto pelos itens lexicais aglutinados *Mara-tahy* sendo sua tradução *canais do mar*. Tradução a qual *Mará*, *Mbra*, *Bará* também significam *mar*, e *tahy* significa *canal*, *braço de rio* (CARVALHO, 1999, p. 52).

Em Sampaio, encontra-se a palavra *marã* que significa *a guerra*, *a confusão*, *a desordem*, *a revolução*. Podendo ser uma alteração de *Mbará*, equivalente a *Pará* (SAMPAIO, 1901, p. 138). Da palavra *Mbará*,

Sampaio disse que é o mesmo que *Pará, o mar, o rio caudaloso*. Ocorrem alterações como *Mará, Bará, Pará*. Sobre *tahy*, Sampaio registra que é o mesmo que *tagy, braço ou galho de rio, furo, canal*. Há ainda *tagypuru* que significa *braço de rio que se agita ou rumoreja* (*Idem*, p. 151).

Tibiriçá explica que *pará* significa *mar, rio caudaloso*. *Mará* significa *guerra* e *marã* significa *mal* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 127). Masucci registra que *paraná* significa *rio, mar* (Masucci, 1978, p. 41). No trecho de dicionário tupi x português, *mar* registrou-se *paranam* ou *paraná* em tupi (*Idem*, p. 108).

Considerando os itens lexicais formadores de *Marataízes*, como propôs Carvalho, como sendo *Mará-tahy*, devia-se encontrar o sentido mais apropriado de *Mará*, visto o leque polissêmico dessa palavra, que tanto pode significar *guerra, mal*, quanto *mar, rio caudaloso*. O segundo item lexical, *tahy*, só foi encontrado em Sampaio, e seu sentido como *braço de rio, canal* condiz com a tradução elaborada por Carvalho. Foi possível, portanto, considerar a hipótese de tradução para o topônimo *Marataízes* como *canais do mar*. A única observação que resta ser feita é quanto ao plural de *tahy* em *Marataízes* que resulta da forma plural de português.



2.14. Muqui

Carvalho disse que o topônimo *muqui* é formado pela palavra *mbiqui* e seu sentido é *a ponta da lança*, “significa também *uropígio, o assento, ou traseiro*. *Mycui* é uma espécie de *carrapato*”, o *Ambliomma cajennense* (CARVALHO, 1999, p. 56, grifo nosso). Carvalho acrescenta que *Muqui* já se chamou São João do Lagarto, lugar onde morreram os

remanescentes dos índios puris, ou coroados.

Em Sampaio, encontra-se a palavra *miquí* que provém de *Mbí-quí* significando *ponta da lança*. Segundo o autor, pode significar também *uropígio, o assento, ou traseiro*. Podem-se encontrar variações como *myki, muquira, muqui* (SAMPAIO, 1987, p. 140).

Não foi encontrado nenhum registro de itens lexicais similares nos dicionários de Tibiriçá, Masucci e Tastevin.

Considerando a tradução proposta por Carvalho e a encontrada em Sampaio foi possível pensar que sua pesquisa restringiu-se somente a essa fonte. Como também não foram encontradas em outros autores traduções semelhantes, considera-se insatisfatório o resultado dessa pesquisa para o topônimo *Muqui*.



2.15. Piúma

Para esse topônimo, Carvalho apresenta a formação lexical *py-uma* com sua tradução sendo *a epiderme ou a casca anegrada, escura*. Segundo esse autor, é uma planta da família das mirtáceas cujo fruto é preto e redondo. Outra possível formação lexical é *ipiuma* que significa *água preta, água escura* que “é a coloração da água de seu rio” (CARVALHO, 1999, p. 59).

Em consulta ao dicionário de Sampaio, encontra-se para o topônimo *piuma* a formação lexical *py-uma* como *a epiderme, ou a casca anegrada, escura*. “É uma mirtácea de fruto preto, redondo.” Sampaio ainda se refere à Piúma, Espírito Santo, para evidenciar de que está falando exatamente desse topônimo (SAMPAIO, 1987, p. 157).

Consultando o dicionário de Tibiriçá, encontra-se o item lexical

ypé que significa *casca de árvore* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 195). E também *piúna* que significa *espécie de madeira*, com sua variação *ypeúna* (*Idem*, p. 160). Encontra-se ainda os itens lexicais *uma*, *tuna* que significa *preto*, *escuro*, *negro* (*Idem*, p. 187).

Em Masucci, encontra-se o item lexical *ipé* que significa *casca de árvore* (MASUCCI, 1978, p. 31). Na parte português-tupi de seu dicionário, em relação à palavra *preto*, Masucci registra os itens *uma*, *tuna*, *pitu-na*, *pixuna* (*Idem*, p. 117).

Dado esse levantamento, foi possível considerar a proposição de Carvalho para a tradução de *Piúma* válida em sua primeira opção: *epiderme escura ou casca anegrada*, pois essa se encontra em Sampaio (1987). Da mesma forma, Tibiriçá também apresentou um termo semelhante para *casca*, *ypé*, enquanto Masucci usou quase o mesmo item para designar *casca*, *ipé*, variando apenas a grafia de *y* para *i*. Todos os autores concordaram com o registro de *una* / *uma* para designar *preto*, *escura*, *anegrada*.



2.16. Reritiba

Reritiba foi o nome da aldeia indígena fundada pelo padre José de Anchieta entre 1565 e 1569, na vila que posteriormente foi chamado de São João de Benevente, e atualmente o município se chama Anchieta. Como essa aldeia foi a mais importante da capitania, foi considerado necessário que a incluísse na lista de topônimos pesquisados.

Sobre esse topônimo, Carvalho apresenta duas grafias semelhantes, a primeira *Reritiba*, ele explica que era o nome antigo de Anchieta e traduziu como *lugar das conchas* (CARVALHO, 1999, p. 18). O outro nome, que foi colocado em separado de *Reritiba*, é *Iriritiba*, que segundo

Carvalho vem da aglutinação *riri-tyba* que significa *o sítio das ostras, ostras em abundância, a ostreira* (*Idem*, p. 16).

Em Teodoro Sampaio, encontrou-se o item lexical *riri* que significa *a ostra*, e também o topônimo em questão *Rirityba* que veio da aglutinação *riri-tyba* significando *ostras em abundância, a ostreira*, e o autor registrou aqui a referência ao Espírito Santo (SAMPAIO, 1901, p. 148).

Em Tibiriçá, encontra-se o item lexical *iriri* como *variação de ostra*, o mesmo que *rerí* (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 110). Ainda encontra-se o item *rerí* como *ostra*, e a aglutinação *rerityba* como *ostreira, lugar de muitas ostras* (*Idem*, p. 167).

Em Masucci, encontra-se, apenas no trecho de dicionário português-tupi, a palavra *ostra*, com sua tradução *iriri* (MASUCCI, 1978, p. 112). Entretanto, no anexo de seu livro chamado *Nomes Topográficos* encontra-se o nome *Riritiba* que vinha da aglutinação *riri-tyba* e significa *ostreira, ostras em abundância* (*Idem*, p. 143).

Em Tastevin, encontra-se também o item lexical *iriri* para o significado *ostra* (TASTEVIN, 1922, p. 713).

Considerando a hipótese de tradução apresentada por Carvalho para *Reritiba* como *lugar das conchas*, e a proposta para *Iiritiba* (*reri-tyba*) como *sítio das ostras, ostras em abundância, a ostreira*, foi possível concluir que tanto *Reritiba* quanto *Iiritiba* tratam do mesmo nome e *topos*.

Dessa maneira, sua aglutinação encontrada entre as bibliografias foi *reri-tyba*, e sua tradução mais comum foi *ostras em abundância, a ostreira*, sendo também válida a terceira opção *lugar de muitas ostras*.

3. Considerações finais

Devido à extensão da pesquisa, não coube neste artigo todos os 22 topônimos identificados e analisados no trabalho de conclusão de curso deste autor. Os topônimos *Aracruz, Ecoporanga, Ibiracu, Jaguaré, Murcurici* e *Sooretama* não foram incluídos na análise deste trabalho e ficarão para uma próxima publicação desta pesquisa.

A escolha dos que entrariam ou sairiam foi por um critério regional: selecionamos os topônimos do centro-sul do Estado do Espírito Santo em detrimento dos topônimos do norte, que foi a região de ocupação

mais recente, principalmente do Rio Doce para cima.

O projeto Toponímia Capixaba traçava como suas metas de trabalho *identificar e traduzir um grupo especial de nomes tupis presentes no léxico do português capixaba, os topônimos*. A lista de topônimos trabalhada nesta pesquisa foi extensa e exaustiva, entretanto, é possível considerar que foi realizado com sucesso, mesmo que as traduções não sejam as mais adequadas (o que é possível). Ao menos, os nomes tupis que designam nossos municípios foram identificados.

São necessárias novas pesquisas para se debruçar sobre os topônimos e confirmar ou negar o que já foi concluído até aqui.

Da lista pesquisada e confirmada temos 22 topônimos de origem etimológica tupi, são eles, *Apiacá, Brejetuba, Cariacica, Ecoporanga, Guaçuí, Guarapari, Ibatiba, Ibraçu, Ibitirama, Iconha, Irupi, Itaguaçu, Itapemirim, Itarana, Iúna, Jaguaré, Marataízes, Mucurici, Muqui, Piúma, Reritiba (Anchieta) e Sooretama*.

Não se trata ainda, certamente, do *Atlas Toponímico do Espírito Santo (ATES)*, no máximo, talvez, seu anteprojeto. Um primeiro passo, no rastro de outros passos, que caminham no sentido da construção desse Projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Dialetoлогия e Toponímia. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. (Org.). *Documentos 2: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006, v. 1, p. 129-146.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BITTENCOURT, Gabriel. *Padre José de Anchieta*. Vitória: Contexto, 2005.

CARVALHO, J. W. Emery de. *Topônimos e epônimos capixabas*. Vitória: Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo, 1999.

MASUCCI, Oberdan. *Dicionário tupi-português e vice-versa*. 2. ed. São Paulo: Brasiliavros, 1978.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Método moderno de tupi antigo, a língua do Brasil dos primeiros séculos*. Petrópolis: Vozes, 1998. Dispo-

nível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/tupi/licoes/licao01.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (Orgs.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geographia nacional*. 5. ed. rev. e com. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987.

_____. *O tupi na geographia nacional*. Memória lida no Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica, 1901. Disponível em: <http://biblio.etnolinguistica.org/sampaio_1901_tupi>. Acesso em: 09-07-2011.

_____. *Atlas dos Estados Unidos do Brasil*. Bahia: Reis e Cia, lâmina nº 14, 1908.

TASTEVIN, Constantino. *Nomes de plantas e animaes em lingua tupy*. São Paulo: Revista do Museu Paulista, 1922.

TIBIRIÇÁ, Luís Caldas. *Dicionário tupi-português: com esboço de gramática de tupi antigo*. 2. ed. Santos: Traço, 1984.

UM BREVE ESTUDO DA HISTÓRIA DE TRANSMISSÃO DO RELATO DE VIAGEM DE ULRICO SCHMIDL

Thissiane Fioreto (UNESP/UFGD)

thifioreto@yahoo.com.br

Cristina Mascarenhas da Silva (UNESP/UFGD)

cris_mascarenhas07@hotmail.com

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar um breve estudo da complexa história de transmissão do relato de viagem de Ulrico Schmidl. Trata-se de um relato de viagem escrito por um soldado bávaro, natural da cidade de Straubing e que pode ser considerado um dos primeiros historiadores da região do Prata. Sua aventura, que durou cerca de dezessete anos, começa em 1536, quando chega ao Rio da Prata numa expedição comandada por Pedro de Mendoza, e termina em 1553, quando parte do porto de São Vicente rumo à Europa. Ao retornar a sua terra natal, Schmidl escreve seu relato de viagem descrevendo as terras do Novo Mundo e narrando alguns dos fatos vivenciados por ele, neste período, em solo americano. O relato, conhecido popularmente como *Viaje al Río de la Plata*, foi escrito originalmente em alemão e, posteriormente, ganhou traduções em latim e em espanhol. Suas várias versões em várias línguas distintas fazem com que, a partir das conhecidas lições da crítica textual, permitam que nasça o questionamento: qual seria o texto mais próximo em relação a vontade do autor? A resposta busca ser encontrada nos resultados da pesquisa que se apresentará.

Palavras-chave: História de transmissão. Relato de viagem. Crítica textual.

1. *O relato de uma longa viagem*

Um soldado bávaro passa 17 anos em uma expedição na América do Sul e, ao regressar à Europa, relata suas impressões sobre essa terra e conta sobre os principais acontecimentos por ele vividos nesse período. Essa poderia ser uma boa temática para uma história de ficção, mas é o que, supostamente, aconteceu com Schmidl.

Ulrich Schmidl¹¹¹ foi um soldado bávaro alemão, natural de Straubing, que integrou a frota comandada pelo adelantado Pedro de Mendoza, e que permaneceu no sul da América por 17 anos (1536 – 1553). Os períodos anteriores e posteriores a sua passagem pela América são muito pouco documentados e os escassos indícios são conflitantes.

Alguns historiadores defendem que Utz, como é chamado por

¹¹¹ O nome do cronista causa conflitos, por vezes sendo usado como Schmidel, Schmidt, Schnirdel e até Fabro, este último usado no texto em latim.

muitos autores argentinos, partiu para o Novo Mundo como agente dos banqueiros alemães e que sua obra teria sido escrita com a finalidade de informá-los sobre a situação da região, embora isso nunca tenha sido confirmado. Sabe-se, no entanto, que o alemão se alistou voluntariamente como soldado, partindo de Cádiz para integrar uma das embarcações que compunham a frota de Pedro de Mendoza.

Durante os anos em que ficou na América, chegou a exercer o cargo de sargento-arcabuzeiro e alguns postos de confiança, entretanto, na maior parte do tempo, foi apenas um soldado. Ao retornar à Europa, teria renunciado ao catolicismo e adotado os princípios da Reforma Protestante, iniciada por Martin Lutero em 1517. Por isso, teria sido forçado a abandonar sua cidade natal e se estabelecer no centro de Regensburg.

O relato se inicia com a partida da expedição, que passou por regiões pertencentes à Coroa Portuguesa, e chegou à foz do rio da Prata em fevereiro de 1536. No decorrer da obra, o autor descreveu os principais momentos do início da presença europeia na região sul da América, muitos dos quais ele teria estado presente. Narra os percalços pelos quais passaram os europeus até chegar à região do Prata, o contato com os indígenas e descreve a fundação dos primeiros povoados espanhóis na região sul do Novo Continente que, anos mais tarde, integrariam países como Argentina, Paraguai e Brasil.

O autor apontou a busca por metais preciosos, sobretudo ouro, como sendo o principal objetivo dos europeus, além da expansão da fé católica e o fortalecimento de posições estratégicas como forma de tentar evitar a presença de navios de outras nacionalidades.

Schmidl narra desde episódios considerados míticos, como a busca pelo reino das Amazonas e o Príncipe Dourado/Eldorado, até episódios históricos e políticos, como a chegada do adelantado Pedro de Mendoza à região, seus feitos e os principais conflitos do período em que a região esteve sob seu comando; conta sobre a expedição comandada por Gonzalo de Mendoza a terras brasileiras em busca por alimentos e sobre a expedição comandada por Juan Ayolas para o interior do continente a procura da *Sierra de La Plata*, e descreve ainda os conflitos e a disputa entre Domingo Martinez de Irala e o adelantado Alvar Núñez Cabeza de Vaca pelo comando da região. Conta também sobre a fundação da cidade de Assunção e Buenos Aires, bem como os percalços pelos quais passou esta última no conflito entre Irala e Cabeza de Vaca.

Segundo Kalil (2008, p. 152-153), em meados do século XIX, os

países da América do Sul, sobretudo a Argentina, passaram a buscar elementos que auxiliassem na construção da legitimidade nacional, e, por isso, relatos coloniais, como a *Viaje al Río de la Plata* e outros documentos do período, ganharam relevo e notoriedade histórica, embora muito ainda se discuta sobre sua confiabilidade. No caso da crônica de Schmidl, em especial, as desconfianças aumentam sobremaneira devido ao grande número de edições do documento, inclusive em vários períodos e idiomas distintos.

2. Em busca da história de transmissão do relato de Schmidl

As linhas anteriores narram de modo sucinto o que (supostamente) vivenciou em sua viagem (1536-1553), ao sul do continente americano, o soldado bávaro Ulrich Schmidl e o que ele teria registrado desta viagem.

A primeira edição de seu texto, que pode ser considerado um Relatório de Viagem, foi lançada, em alemão, em 1567, e depois disso, o texto foi reeditado, muitas vezes, inclusive em outras línguas, como latim e espanhol, por exemplo.

No entanto, toda história contada e recontada várias vezes tem a tendência a ser alterada. Segundo as lições da crítica textual “um texto sofre modificações ao longo do processo de sua transmissão... a cada cópia que se faz de um texto, a constituição deste muda – seja por ato involuntário, seja por ato voluntário de quem o copia.” (CAMBRAIA, 2005, p. 1)

Sendo assim, por tratar-se de um documento de notória relevância histórica, sem falar dos estudos linguísticos possíveis, a história de transmissão deste relato vem sendo investigada por vários pesquisadores interessados em compreendê-la e em chegar, na medida do possível, à versão mais próxima da vontade última do autor. O intuito destas páginas, portanto, não é estabelecer um *stemma* deste documento, tarefa impossível em tão poucas páginas, mas apenas contribuir para esta o estabelecimento de uma história de transmissão, sobretudo, ao registrar as versões em português existentes do relato que não se encontram contempladas nos estudos realizados até o momento.

O ponto de partida para compreender a história de transmissão de um documento seria a busca de seu original. Segundo o historiador Luis Guilherme A. Kalil (2008, p. 59) existem três manuscritos do relato em

questão nas cidades alemãs de Hamburgo, Stuttgart e Munique e grande parte dos pesquisadores que se dedicou ao seu estudo considerou o manuscrito de Stuttgart como sendo o único escrito pelo próprio autor, ou seja, o único testemunho autógrafo. Ainda segundo Kalil, um dos pesquisadores, Joahannes Mondeschein, descreveu o manuscrito considerado original.

La Real Biblioteca Publica en Stuttgart conserva en la sección destinada a manuscritos históricos en cuarto bajo el número 153 un cuaderno de papel en cuarto pequeño (Klein-Quart) que sobre ciento veinte hojas contiene el primero borrador de su viaje de letra de Ulrico Schmidel. Este se compone de cuatro partes ligadas bajo una tapa de pergamino para la cual fue usada el fragmento de un necrologio. Tras una hoja sin numeración siguen las fojas 1-87, luego a causa de una lectura equivocada 83-87 por duplicado, tras esta 88-113. Entre las hojas 101 y 102 se ha cosido una hoja en cuarto menor con la descripción de una serpiente. La letra es grande y fuerte, bonita y bien legible (...) El manuscrito proviene del capítulo Komburgo cerca de Schwabisch-Hall y como la mayoría de los manuscritos comburguenses existentes en la Biblioteca de Stuttgart, formó probablemente en tiempos pasados parte de la biblioteca fundada por el erudito humanista de Franconia Erasmus Neustaetter, nombrado Stuermer (1522 – 1595), coetáneo de Schmidel (KALIL, 2008, p. 59)

Corroborando a afirmação de que o manuscrito de Stuttgart seria o testemunho autógrafo, o editor argentino Edmundo Wernicke, em sua tradução para o espanhol do relato, apresentou o argumento que, segundo ele, comprovaria definitivamente a autenticidade deste manuscrito, a comparação de sua caligrafia com a de um requerimento assinado por Schmidl enquanto esteve na América (KALIL, 2008, p. 59).

Há ainda relatos isolados de que Levinus Hulsius, um dos primeiros editores da obra de Schmidl, possuía uma quarta versão, mas isso não chegou a ser confirmado.

Todavia, é necessário destacar que há alterações significativas entre os textos dos diferentes manuscritos, como, por exemplo, a exclusão de trechos considerados repetidos ou truncados, a divisão da obra em capítulos, a introdução de expressões religiosas e de citações de autores clássicos, entre outras. Tais diferenças permitem perceber com maior clareza o processo de escrita da obra e também permitem observar como ela foi lida por alguns copistas que tentavam corrigir e alterar o texto de Schmidl para adaptá-lo ao que consideravam ser o esperado pelo público leitor de relatos de viajantes, gênero bastante comum naquele momento.

Os pesquisadores Kloster & Someer (1942, p.18), no estudo que realizaram sobre a passagem de Utz por terras pertencentes à Coroa Por-

tuguesa, hoje Brasil, explicam que

O manuscrito original encontra-se hoje em Stuttgart. Dele foram tiradas várias cópias que divergem umas das outras. Wernicke, com o fim de distinguir o valor de autenticidade das cópias primitivas e das publicações subsequentes, deu o grau 100 para o original, sendo, entretanto, certo que já a primeira cópia impressa em Francfort sobre o Meno, em 1567, só recebeu o grau 75. Seguem-se os manuscritos de Munich e Hamburgo com o grau 70, e finalmente, o manuscrito Nuremberg, que Hulsius utilizou para a sua tradução latina, avaliada, apenas, em 50.

É consenso entre os estudiosos, portanto, que o manuscrito original e autógrafa é o de Stuttgart. A história do soldado bávaro começa a ser contada e recontada com a primeira edição do Relato de Viagem que foi lançada, em alemão, por Martín Lechler, sem preâmbulo e sem epílogo, em 1567, na feira do livro da cidade de Frankfurt, como parte integrante de uma coleção de viagens organizada por Sigmund Feyerabend e Simon Hüters e a qual, segundo Wernicke, já teria perdido cerca de 25% da fidelidade ao texto original.

O relato de viagem de Utz foi mais uma vez publicado em alemão quando, em 1597, integrou a sétima parte das *Grands Voyages*. As *Grands Voyages* formavam um material heterogêneo que o editor buscou adaptar a um público formado majoritariamente por protestantes. Essa adaptação não contou apenas com a inclusão de ilustrações, mas, também, com outros meios, como a inclusão de prefácios e a omissão de trechos. Historiadores como Janice Theodoro defendem que os grandes temas dessa coleção eram a denúncia e o combate à intolerância, e que o editor buscava em seus volumes uma interlocução com alguns setores do catolicismo.

Já a edição em latim da *Viaje al Río de la Plata* foi publicada pela primeira vez em 1599, pela casa impressora da família De Bry, comandada, naquele momento, por Johan Theodor e Johan Israel, filhos de seu fundador, que havia morrido no ano anterior, sendo reeditada posteriormente pelos de Bry no início do século XVII (1625). Essa tradução para o latim foi feita, em 1597, a pedido da Casa de Bry, pelo professor Gotard Arthus, conforme explicação do prólogo da edição inglesa

*The first translation was done into Latin by Professor Gotard Arthus, for Theodore de Bry's **Collection of Voyages**, 1597, and when Levinus Hulsius prepared his collection, in 1599, he found so many defects in it, that, instead, of adopting it, he preferred translating it afresh.* (DOMINGUEZ, 1891, p. 22-23)

Ainda em 1599, Levinus Hulsius, amigo da família De Bry, dedi-

cou o 4º volume da sua coleção de crônicas ao relato de Schmidl. Por não concordar com a tradução de Arthus e julgá-la ruim, ele optou por realizar uma nova tradução para o latim. Sua coleção foi editada na cidade de Nuremberg, e depois republicada em 1602 e, posteriormente, em 1612.

A essa edição latina de Levinus Hulsius foram adicionadas 18 imagens, incluindo um mapa da região sul da América, que possuem, em sua maioria, o nome dos locais e grupos indígenas retratados, além do número do capítulo em que cada ilustração se baseou. Acredita-se que essa tenha sido a versão que teve o maior número de edições e marcou a recepção do livro, devido talvez, em parte, às gravuras que a acompanhavam.

Observe-se que o próprio Hulsius escreveu uma advertência a seus leitores, informando que a obra de Schmidl teria sido corrigida a partir da comparação com outros relatos de viajantes, isso para que tivesse certeza de que seu conteúdo estava em conformidade com aquilo que diziam os historiadores espanhóis, italianos e franceses sobre as terras do Novo Mundo.

Seis anos depois, a crônica de Schmidl foi novamente retomada, sendo incluída na *Historia Antipodum oder Neue Welt*. Obra idealizada por Mattäus Merian e executada pelo compilador Johann Ludwig Gottfried, que resumiu e reuniu diversas narrativas sobre o Novo Mundo em um único volume, com quase duas centenas de gravuras já presentes em livros anteriores.

Até o início do século XVII, a crônica de Schmidl foi reeditada diversas vezes, tanto em latim quanto em alemão. Acredita-se na existência de 17 publicações entre 1567 e 1655, no entanto, o interesse inicial pela obra, concentrado especialmente na região alemã, não se manteve. No século XVIII foram realizadas traduções também para o holandês (1706) e para o espanhol (1731 e 1749) e, ao longo do século XIX, versões em francês (1837) e em inglês (1841). O historiador paraguaio Efraim Cardozo identificou 42 publicações do relato de Schmidl até meados do século XX. (KALIL, 2008).

3. As traduções para o português.

Embora Schmidl tenha andado por terras da Coroa Portuguesa, hoje Brasil, em virtude, sobretudo, da viagem que fez de Assunção a São Vicente para regressar à Europa, e tenha registrado isso em seu texto, até

recentemente poucos estudos existiam sobre ele em língua portuguesa e, na verdade, nenhuma tradução do texto, na íntegra, de fato conhecida.

Um dos poucos estudos realizados a partir do texto de Schmidl, além de algumas poucas dissertações de mestrado e teses de doutorados recentes, é o estudo geográfico realizado por W. Kloster e F. Sommer (1942). Neste estudo os autores buscaram explicar quais foram as regiões por onde Utz passou no Brasil, com quais tribos indígenas ele teve contato e, principalmente, quais as características geográficas destas regiões por onde ele passou. Para auxiliar seus leitores, Kloster e Sommer confeccionaram, inclusive, mapas que ajudam a compreender a narrativa que o alemão faz de suas andanças em solo brasileiro.

No entanto, embora esse seja um estudo importante para os interessados em compreender melhor a aventura de Schmidl, ele pouco contribui para a história de transmissão do documento, uma vez que os autores publicaram apenas o final do relato em língua portuguesa (capítulos 50-53), parte que os interessava por narrar justamente a viagem de Assunção a São Vicente.

Para facilitar, porém, para os falantes de língua portuguesa que desejam conhecer o texto de Utz, recentemente, duas traduções de seu relato de viagem foram publicadas na íntegra: em 2006 e em 2011.

Em 2006, o pesquisador Mário Sérgio Lorenzetto, ao lançar seu livro *Cabeza de Vaca e os mitos de seu tempo*, nele publicou um anexo, com uma tradução inédita realizada por ele a partir de uma versão do relato Schmidl em língua espanhola. Embora a personagem central do livro seja Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, sua história e seus feitos, o texto de Utz é o documento fundamental que registra as realizações personagem, neste período, na região do Prata.

Já em julho de 2011, integrou o terceiro box da *Coleção Documentos Históricos de Mato Grosso do Sul*, a republicação do estudo geográfico realizado por W. Kloster e F. Sommer (1942) e a tradução do texto de Schmidl assinada por Klaus Wagner. Essa coleção, de iniciativa do governo do estado de Mato Grosso do Sul, e organizada pelos professores Gilson Rodolfo Martins (UFMS) e Paulo Roberto Cimó Queiróz (UFGD) e pelo ex-secretário da Fazenda de Mato Grosso do Sul, Mário Sérgio Lorenzetto, foi confeccionada com o intuito de apresentar ao público textos/documentos importantes para a *História e Memória do Estado de Mato Grosso do Sul*. A publicação do texto se justifica, desta forma, porque Utz, em sua passagem em solo brasileiro, andou pelas terras

do que hoje se conhece como terras sul-mato-grossenses e os autores Kloster e Sommer reservaram em seu estudo um capítulo só para analisar a peregrinação de Utz por essas terras.

A grande surpresa, entretanto, está nessa tradução assinada por Klaus Wagner e desconhecida, até agora, da maioria dos estudiosos sobre o assunto em língua portuguesa. Em nota, o tradutor explica apenas ter se baseado na edição de Levinus Hulsius, de 1602. Quando consultados, os organizadores da coleção também não souberam dar muitas informações a respeito deste tradutor, que já chegou a ser cogitado, até mesmo, como um pseudônimo.

4. Considerações finais

Estabelecer a história de transmissão de um texto não é tarefa fácil, pelo contrário, no entanto, é tarefa necessária para se apurar a fidedignidade de um documento.

É fato, também, que toda história, ao ser contada e recontada, tem a tendência a ser alterada. Todo texto, ao ser copiado, é alterado, quer seja de forma voluntária, quer seja de forma involuntária.

Com o relato de viagem em questão, depois de tantas edições, reedições e traduções, a história de transmissão se apresenta extremamente complexa e o intuito destas páginas foi, na medida do possível, lançar luzes a essa história, sobretudo, quando apresenta traduções inéditas em língua portuguesa.

Muito ainda precisa ser pesquisado e discutido a respeito dessas traduções, averiguar sua qualidade e confiabilidade – e é o que se pretende fazer nas próximas etapas dessa pesquisa – mas é inegável a contribuição que elas apresentam para os estudiosos do assunto e leigos, que agora tem livre acesso a obra a partir de sua tradução para a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOMINGUEZ, Luis L. *The conquest of the river plate (1535-1555)*. Voyage of Ulrich Schmidt to the Rivers la plata and Paraguai – from the

original german edition 1567. London: Hakluyt Society, 1891.

KALIL, Luis Guilherme Assis. *A conquista do Prata: análise da crônica de Ulrich Schmidl*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2008.

KLOSTER, W. SOMMER, F. *Ulrico Schmidl no Brasil Quinhentista*. São Paulo: Tipografia Gutenberg, 1942.

LORENZETTO, Mário Sérgio. *Cabeza de Vaca e os mitos de seu tempo*. Campo Grande: Fiuza, 2006.

MARTINS, Gilson R.; QUEIRÓZ, Paulo Sérgio C.; LORENZETTO, Mário Sérgio (Orgs.). *Relatos da conquista do Rio da Prata e Paraguai: 1534-1554 Ulrico Schmidl*. Campo Grande: Governo de Mato Grosso do Sul, 2011.

UM PANORAMA DOS ESTUDOS DOS FENÔMENOS RECENTES DA TRADUÇÃO

Diogo Neves da Costa (UFRJ)
prof.diogoncosta@gmail.com

RESUMO

A partir da década de 80 é perceptível uma “complexificação” do fenômeno da tradução, antes, legado ao texto escrito e a interpretação consecutiva ou sussurrada, passa, com o desenvolvimento tecnológico e intensificação do processo de globalização e consumo, a incluir fenômenos como a tradução simultânea e localização, além das TAVs (traduções audiovisuais): legendagem aberta e fechada, audiodescrição e dublagem. A noção de “tradução intersemiótica”, “tradução interlingual” e “tradução intralingual”, proposta por Jakobson em sua obra de 1952, se torna bastante aceita na área acadêmica. Nosso objetivo é compreender como vem sendo feito o estudo desses fenômenos recentes da tradução em meio a área acadêmica. Propomos, então, apresentar um brevíssimo panorama histórico situando atratores para o desenvolvimento de cada um desses fenômenos recentes da tradução e um mapeamento dos estudos feitos em revistas especializadas na área da tradução no Brasil, tais quais: *TradTerm* (USP), *Tradução em Revista* (PUC-Rio), *Tradução e Comunicação* (Anhanguera), *Cadernos de Tradução* (UFSC), *Cadernos de Literatura em Tradução* (USP), *Belas Infleis* (UnB), *In-traduições* (UFSC), *Traduzires* (UnB) e *Translation* (UFRGS) e, ao fim, definir o que vem sendo feito em cada uma dessas áreas, permitindo aos novos pesquisadores uma conscientização e incentivo a novas pesquisas nas áreas mais carentes da tradução.

Palavras-chaves: Estudos da tradução. Tradução. Mapeamento.

1. *Tradução: Uma história*

Discordar que há muito tempo se traduz é alegar um desconhecimento da área e fatos históricos marcantes, como a *Septuaginta*, tradução da bíblia do hebraico para o grego antes mesmo da Era Cristã, ou desconhecer que São Jerônimo, padroeiro dos tradutores, desenvolveu teoria sobre tradução ao longo de cartas a Pamáquio (desenvolveu uma defesa a sua tradução).

Entretanto neste último século a tradução se modificou e se complexificou bastante se comparado aos séculos anteriores.

Em 1952 Jakobson, em seu texto: “On the linguistic Aspect of Translation”, propõe que a tradução teria três possibilidades: intersemiótica, intralinguística e interlinguística.

Em poucas palavras a “tradução intersemiótica” seria a tradução

de um sistema de signos para outro sistema de signos: Uma pintura para um arranjo musical, um arranjo musical para uma crônica etc.

A tradução intralingual seria a tradução de um conjunto de signos verbais de uma língua traduzido para outro conjunto de signos verbais da mesma língua, um livro que tem público adulto e é adaptado para o público infantil.

E, a tradução interlingual seria a tradução de um sistemas de signos verbais de uma língua para um sistemas de signos verbais de outra língua, ou seja, a tradução de um livro do inglês para o português.

O que muitas vezes não percebemos é que Jakobson não poderia pensar nisto, senão no momento histórico em que ele se encontrava.

Lembremos que o cinema chega ao mundo em 28 de dezembro de 1895 e com ele surge a legendagem. Se considerarmos os cartões, em meio aos filmes que marcavam a passagem do tempo (dias, meses, anos) e exclamações, que já existam em 1912, segundo Mello (2005 p.21), temos também a legendagem.

Com o surgimento do cinema falado a dublagem se torna uma realidade, sendo o primeiro filme totalmente dublado em 1929 (Luzes de Nova York) (KONECSNI 2013, p. 4; Seção: história da dublagem no mundo).

É importante ressaltar que a dublagem não foi algo óbvio como pode parecer, pois antes de sua idealização havia versões mudas do mesmo filme para exportação ou a regravação do filme inteiro com outros atores (versões múltiplas). (PARANAGUÁ, 1985 p. 37).

Obviamente esses processos surgem pelas demandas e foi pouco estudado, simplesmente foram feitos: “Dentro da complexa linguagem cinematográfica, a legendagem representa um papel meramente técnico e recebe muito pouca atenção dos críticos e estudiosos de cinema...” (MELLO, 2005, p. 16)

No campo da interpretação o desenvolvimento tecnológico permitiu responder a uma demanda: O julgamento de Nuremberg.

Com o intuito julgar os crimes pós segunda guerra mundial foi necessário adaptar um equipamento que permitisse aos participantes entenderem e se comunicarem com os demais participantes, participantes falantes de diversas línguas. Surge assim a interpretação consecutiva (1945).

Sendo a tradução já passa a abarcar o fenômeno da dublagem e legendagem e da interpretação consecutiva, ao lado dos fenômenos já conhecidos como a tradução interlingual e a interpretação sussurrada e consecutiva.

Chegamos a década de 70, quando, durante seu trabalho de mestrado, intitulado: “The autobiography of Miss Jane Pitman: An all-audio adaptation of the teleplay for the blind and visually handicapped” (A autobiografia de Miss Jane Pitman: Uma adaptação de todos os áudio do teleplay para cegos e deficientes visuais), Gregory Frazier propõe o conceito de audiodescrição.

A dublagem, a legendagem e a audiodescrição se completam dentro do quadro hoje conhecido como TAV (tradução audiovisual) e cada uma delas pode abarcar outros conceitos, a dublagem pode ser em *over-voice*, em narração. A legendagem pode ser aberta ou fechada (em *roll-up* ou *pop-on*) e cada uma dessas variantes poderá ter características a ser levadas em consideração pelo tradutor.

Soma-se ainda um outro fenômeno que é abarcado pela tradução, a “localização”, que tem seu início fixado na década de 80 junto ao surgimento dos sistemas operacionais da *Microsoft* e o nascimento cada vez maior de uma demanda por traduzir e adaptar um produto a cada idioma e cultura no qual seria introduzido.

Um exemplo clássico de localização é a adaptação dos Simpson ao mundo árabe, onde Homer não bebe mais cerveja, assim como um exemplo da necessidade da localização é o caso do fracasso do mascote da Sega (*Alex Kid*) que fazia muito sucesso no mundo oriental, mas não se adaptou bem a cultura ocidental devido ao alto número de inferências ao mundo oriental (não fazendo muito sentido ao mundo ocidental) e foi substituído pelo Sonic. (MORATO, 2013, p. 10).

Como percebemos a tradução se complexifica e se profissionaliza, se tornando foco de ensino específico na graduação, de forma que hoje contamos um total de 23 instituições de ensino superior (algumas com diversas filiais) no Brasil, como percebemos no quadro abaixo:

SIGLA	ANO DE RECONHECIMENTO
UNINOVE	?
ANHANGUERA (ex-UNIBERO)	1995/1969
PUC	1968
UFRGS	1977
UNB	1979

UNIP	1986
UFJU	1987
UFOP	1987
USC	1987
UEM	1991
UNIFRAN	1994
USJT	1996
UNASP	1998
IUPERJ	2001
FMU	2004
METODISTA	2004
FIBRA	2006
UFPB	2007
UNISANTOS	2007
UFU	2010
UNESP	2012
UNILAGO	2012
UNIMEP	2012

Tabela 1: Universidade com graduações em tradução

Obviamente essas universidades começam a fazer pesquisa e no Brasil (e no mundo) a tradução ganha foco. Em 1983 o campo “Teoria da Tradução” é definido como item pela *Modern Language Association International Bibliography*. (GENTZLER, 2009, p. 21).

Devemos apenas ressaltar que isso não significa que não havia pesquisa em tradução, mas tão somente que elas estavam difusas entre departamentos e áreas, muitas vezes abarcados pela linguística aplicada. A própria UFRJ não tem um programa de tradução na pós-graduação, mas apenas áreas temáticas de estudos da tradução dentro do programa de estudos linguísticos neolatinos e alguns trabalhos surgem no programa de linguística aplicada (mais espaçados hoje com a aposentadoria da ilustre professora doutora Heloisa Barbosa).

Voltando a questão da tradução como campo de estudo, diversas revistas vem surgindo e produzindo conteúdo para o desenvolvimento da área, nosso intuito foi, então, mapear essa pesquisa, buscando o lugar dessas áreas mais recentes da tradução, ou seja, a interpretação consecutiva, as TAVs e a localização.

Contamos, em dezembro de 2013, 9 revistas especializadas em tradução, somando 1165 artigos:

NOME	Data da 1ª edição	Nº de revistas até o momento	Nº de artigos publicados
<i>TradTerm</i>	1994	23	247

(USP)			
<i>Tradução em Revista</i> (PUC-Rio)	2004	14	107
<i>Tradução e Comunicação</i> (Anhanguera)	1982	26	114
Cadernos de Tradução (UFSC)	1996	32	338
<i>Cadernos de Literatura em Tradução</i> (USP)	1997	12	199
<i>Belas Infleis</i> (UnB)	2012	3	29
<i>In-traduzões</i> (UFSC)	2009	10	97
<i>Traduzires</i> (UnB)	2012	2	15
<i>Translation</i> (UFRGS)	2011	4	19

Tabela 2: Revistas especializadas em tradução no Brasil

Coube, então, perceber se a pesquisa em tradução abarcaria esses novos fenômenos ou se sua grande maioria trataria da tradução interlingual (e suas possibilidades) e das teorias da tradução. Deixando claro que essas pesquisas (tradução interlingual e sobre teoria) são cruciais para o desenvolvimento da área e precisam ser feitas.

Recolhemos, então, os seguintes dados. Sobre a interpretação, encontramos 8 artigos:

Revista	Autor	Título
<i>Tradterm</i> . V 13 nº 1 (2009)	Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos	O interprete como produtor de sentidos: Uma análise da atividade de interpretação Forense
<i>Tradterm</i> V 20 nº 1 (2012)	Luciana Latarini Ginezi	A ética na interpretação de tribunal: o brasil no banco dos réus
<i>Tradterm</i> V 21 nº 1 (2013)	Viviane Veras	Quando traduzir é (re)escrever (um)a história: o papel dos intérpretes na Comissão da Verdade na África do Sul
<i>Tradução em Revista</i> nº 4 (2007)	Marcia Atalla Pietroluongo	Sentidos e subjetividade: por uma ética da interpretação
<i>Tradução em Revista</i> nº 14 (2013)	João Azenha Junior	Competência cultural e competência linguística na formação de tradutores e intérpretes: dois conceitos distintos?
<i>Tradução e Comunicação</i> Nº 21 (2010)	Reynaldo Pagura	O consenso internacional sobre a formação de intérpretes de conferência
<i>Cadernos de Tradução</i> v. 2, n. 22 (2008)	Evandro Lisboa Freire	Teoria interpretativa da tradução e teoria dos modelos dos esforços na interpretação: proposições fundamentais e inter-relações.
<i>Belas Infleis</i> v. 2 nº 1 (2013)	Sônia Fernandes	O papel de uma intérprete no meio artístico e social do cirque du soleil

Tabela 3: Artigos sobre interpretação encontrados em revistas

É necessário ressaltar que não fizemos a divisão de interpretação consecutiva, simultânea ou sussurrada. Simplesmente mapeamos os arti-

gos de interpretação, pois os números de artigos se mostraram poucos pa-
ra que seja possível uma divisão.

Sobre a dublagem, encontramos apenas 3 artigos:

Revista	Autor	Título
<i>Tradterm.</i> V 13 Nº 1 (2007)	Frederic Chaume Valera	Quality standards in dubbing: a proposal
<i>Tradterm.</i> V 13 Nº 1 (2007)	Chiara Bucaria & Delia Chiaro	End-User perception of screen translation: the case of Italian dubbing
<i>Tradução em Revista</i> Nº 11 (2011/2)	Gian Luigi De Rosa	Dublando humor nos cartoons: Chico Bento na Itália

Tabela 4: Artigos sobre dublagem encontrados em revistas

No campo de estudos da legendagem somamos 13 artigo.

Revista	Autor	Título
<i>Tradução e Comunicação</i> Nº 1 (1981)	Hugo Toschi	A tradução na prática: legendas em filmes
<i>Tradterm.</i> V 13 Nº 1 (2007)	Carolina Alfaro de Carvalho	Por uma abordagem sistêmica, descritiva, funcional e subjetiva da tradução para legendas
<i>Tradterm.</i> V 13 Nº 1 (2007)	Aline Remael	Whose language, whose voice, whose message? different avt modes for documentaries on vtr–canvas television, flanders
<i>Tradterm.</i> V 13 Nº 1 (2007)	Yves Gambier	<u>Le sous-titrage : une traduction sélective</u>
<i>Tradução em Revista</i> Nº11 (2011)	Maira Porto Ferreira	O humor na tradução para legendagem: o caso de woody allen em desconstruindo Harry
<i>Tradução em Revista</i> Nº11 (2011)	Adriana Carina Camacho Álvarez	Da oralidade à legenda: reflexão em torno de um trabalho de legendagem
<i>Tradução em Revista</i> Nº 11 (2011)	P. A. Skantze	Assistindo com tradução: encenação e a recepção de legendas eletrônicas
<i>Tradução e Comunicação</i> Nº 26 (2013)	Soraya Ferreira Alves, Karine Simões Alencastro	A tradução de humor, cultura e valores na legendagem do filme “como treinar seu dragão”
<i>Tradução e Comunicação</i> Nº 26 (2013)	Catarina Duarte Silva de Andrade Xavier	Contributos para o estudo da legendagem: itinerários de investigação
<i>Tradterm</i> V 22 Nº 1 (2013)	Josélia Neves	Subtitling brazilian telenovelas for portuguese deaf audiences: an action research Project
<i>Tradução em Revista</i> 11, 2011	Carolina Selvatici	Um breve panorama da legenda fechada para surdos e ensurdecidos
<i>Tradução em Revista</i> 11, 2011/2	Vera Lúcia Santiago Araújo e Ana Katarinna Pessoa do Nascimento	Investigando parâmetros de legendas para surdos e ensurdecidos no brasil

<i>Tradução e Comunicação</i> n° 17 2008	Vera Lúcia Santiago Araújo	Por um modelo de legendagem para surdos no Brasil
--	----------------------------	---

Tabela 5: Artigos sobre legendagem encontrados em revistas

E no campo de audiodescrição somamos 9 artigos:

Revista	Autor	Título
<i>Tradterm.</i> V 13 N° 1 (2007)	Pilar Orero	Audiosubtitling: a possible solution for opera accessibility in Catalonia
<i>Tradterm.</i> V 13 N° 1 (2007)	Ana Ballester Casado	La audiodescription: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación
<i>Tradterm.</i> V 13 N° 1 (2007)	Eliana Paes Cardoso Franco	Em busca de modelos de acessibilidade audiovisual para cego no Brasil: Um projeto piloto
<i>Tradução em Revista</i> N°11 (2011/2)	Larissa Costa, Maria Paula Frota	AUDIODESCRIÇÃO: PRIMEIROS PASSOS
<i>Tradução em Revista</i> N° 11 (2011/2)	Eliana P. C. Franco, Sandra R. Rosa Farias, Íris Fortunato e Manoela Cristina da Silva	CONFRONTING AMATEUR AND ACADEMIC AUDIODESCRIPTION: A BRAZILIAN CASE STUDY
<i>Tradução em Revista</i> N° 11 (2011/2)	Elizabeth Ramos	A BETTY ADORMECIDA
<i>Tradução e Comunicação</i> N° 22 (2011)	Larissa Magalhães Costa	Audiodescrição, transformação de imagens em palavras: tradução ou adaptação audiovisual?
<i>Tradução e Comunicação</i> N° 25 (2012)	Helena Santiago Vigata	Descrição e interpretação: duas possibilidades do audiodescritor?
<i>Tradução e Comunicação</i> N° 25 (2012)	Larissa Picinato Mazuchelli	Os sentidos na audiodescrição

Tabela 6: Artigos sobre audiodescrição encontrados em revistas

Ou seja, na área de TAV, temos um total de 25 artigos. E finalmente, na área de localização, encontramos 9 artigos:

Revista	Autor	Título
<i>Tradterm.</i> V 19 N° 1 (2012)	Ricardo Vinicius Ferraz de Souza	Video game localization: the case of Brazil
<i>Tradução e Comunicação</i> N° 25 (2006)	Adriana Ceschin Rieche	O conceito de equivalência e sua relação com a localização de software
<i>Tradução e Comunicação</i> N° 24 (2012)	Érika Nogueira de Andrade Stupiello	A influência da diferenciação entre localização e tradução na construção da identidade tradutória
<i>Tradterm.</i> V 15 N° 1 (2009)	Érika Nogueira de Andrade Stupiello	A tradução pelo prisma da localização na economia informacional

<i>In-Tradução</i> n° 5 (2013)	Bruna Luiz Coletti, Lennon Motta	A Localização de Games no Brasil – Um ponto de vista prático
<i>In-Tradução</i> n°5 (2013)	Meggie Fornazari	Magic The Gathering sob a ótica da gramática visual
<i>In-Tradução</i> n°5 (2013)	Roberto Mário Schramm Jr	Emulação e emuladores: de Aristóteles ao Atari 2600
<i>In-Tradução</i> n°5 (2013)	Ricardo Vinicius Ferraz de Souza	Venuti e os Videogames: o conceito de domesticação/estrangeirização aplicado à localização de games
<i>In-Tradução</i> n°5 (2013)	Rafael Galhardi	Localização de Jogos: Libertando a Imaginação com Tradução “Restrita”, de Carme Mangiron e Minako O’Hagan

Tabela 7: Artigos sobre localização encontrados em revistas

Fizemos então um cálculo percentual e concluímos que do universo de 1165 artigos, apenas 1% é destinado à interpretação, 1% à localização e 2% às TAVs, nos levando a algumas conclusões.

2. Conclusões

Ao recuperar muito brevemente a história da tradução, percebemos que ela tem sofrido modificações pertinentes de 1930 até aqui e vem ganhado destaque e gerando uma demanda de ensino formal e pesquisa.

Novos fenômenos surgem e a falta de pesquisas na área nos leva a supor que eles ainda estão em um processo de consolidação. É necessário, então, continuar a observá-los de modo a determinar se, de fato, as pesquisas não ocorreram por serem áreas extremamente recentes ou por não suscitarem questionamentos múltiplos que mereçam pesquisa.

Deve-se lembrar, ainda, que áreas menos exploradas podem se dar pela dificuldade própria do seu meio, no caso da dublagem por exemplo, os contratos de direitos autorais impediria sua reprodução em um artigo, assim como é difícil ter acesso ao roteiro para análise.

E finalmente, cabe dizer que esse artigo é uma pequena parte da tese de doutorado do autor, que visa encontrar as imagens discursivas dos tradutores realizadas pelas universidades que os formam, sendo os primeiros capítulos de sua tese destinados à história e ao mapeamento da produção intelectual da tradução e o perfil dos cursos de tradução no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. Trad.: Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.

KONECSNI, Ana Carolina. *Tradução para dublagem*. São Paulo: Simplíssimo, 2013. 34 p. Ebook.

JAKOBSON, Roman. On the linguistic Aspect of Translation. In: VENITI, L. *Translation Studies Reader*. London/ NY: 1952 Ed. Routledge, p. 113-117.

MELLO, Giana M. G. Giani de. *O tradutor de legendas como produtor de significados*. 2006. 187 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000385845>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

MORATO, Gabriel. Personagens sumidos. *Mundo estranho: Especial Games*, São Paulo, v. 1, n. 2, p.10-11, 2013.

PARANAGUÁ, Paulo. *O cinema na América Latina: Longe de Deus e perto de Hollywood*. Porto Alegre: L&PM, 1985

UM RELATO DO PROJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM “LER É APRENDER”

Aparecido Devanir Fernandes (UEMS)

mestrecido@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEJS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo fundamenta-se num relato de experiência, tendo como intuito divulgar práticas significativas de sala de aula, utilizadas no projeto de ensino e aprendizagem “Ler é Aprender”, o qual é desenvolvido numa escola municipal, do estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2010. O referido plano de ação pautou-se nos resultados apresentados na avaliação externa de desempenho escolar – Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (PROMOVER), os quais apontaram para o baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental, especificamente na leitura, escrita e resolução de situações-problema dessa unidade de ensino. Aprofundando-se no estudo do referido instrumento avaliativo, os gestores, a equipe pedagógica e o corpo docente dessa escola municipal embasaram-se e beberam das fontes dos teóricos Brandão, Hoffman, Kleiman, Micheletti, Silva, Masetto e Moran, para, juntos, desenvolverem um conjunto de ações e estratégias que amenizassem a problemática identificada e analisada, as quais resultaram na elaboração do projeto escolhido como tema principal deste artigo. Logo “Ler é Aprender” consiste em um encadeamento de propostas pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares que buscam fomentar a leitura e a escrita na escola supracitada. Apresentar uma análise de um projeto de leitura e escrita bem-sucedido é ofertar bons exemplos de práticas de sala aula.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Avaliação. Projeto. Ações.

1. Introdução

O presente artigo fundamenta-se num relato de experiência, tendo como intuito divulgar práticas significativas de sala de aula, utilizadas no projeto de ensino e aprendizagem “Ler é Aprender”, o qual é desenvolvido numa escola municipal, do estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2010.

O “Ler é Aprender” consiste em um encadeamento de propostas pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares que buscam fomentar a leitura e a escrita na escola supracitada. O projeto foi elaborado pelos gestores, corpo docente e equipe pedagógica da qual faz parte um dos autores, visando desenvolver e fortalecer uma cultura de leitura de diversos gêneros textuais na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, promovendo, através da mediação pedagógica do pro-

fessor, o desenvolvimento de habilidades que fortalecessem as competências leitoras e de escrita.

Por meio de planos de ação, buscou-se minimizar as dificuldades de leitura, interpretação e produção de textos que permeiam todos componentes curriculares.

O que levou a comunidade escolar a se engajar nessa ação coletiva e colaborativa, foram os resultados apresentados na avaliação externa de desempenho escolar – Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, conhecida por PROMOVER¹¹², os quais apontaram para o baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) faz tal avaliação, a fim de obter subsídios pertinentes ao aperfeiçoamento do projeto político pedagógico da Rede Municipal de Ensino (REME), para verificar se em cada escola os alunos estão adquirindo conhecimentos mediante aquilo que esta gestora do sistema, definiu no seu referencial curricular, como mínimo indispensável para cada ano do ensino fundamental.

A concepção teórica adotada pelo PROMOVER é o cognitivismo e, segundo esse paradigma, o conhecimento não é uma reprodução do real, uma vez que há uma reconstrução por parte de quem aprende. Por essa razão, a interação sujeito-objeto do conhecimento e as construções do intelecto necessárias às respostas estão inseridas nas matrizes curriculares de língua portuguesa e matemática. Na elaboração dos itens, a preocupação foi a de detectar em que etapa de construção dessas noções os alunos se encontravam, possibilitando assim, um diagnóstico mais preciso, que possibilitasse ações relevantes.

É importante salientar que foi utilizado na primeira reunião pedagógica, cuja pauta era análise da referida problemática, um acervo com textos do MEC, Sala do Professor/Salto para o Futuro intitulado “Ler e escrever compromisso de todos na escola” como subsídio norteador.

Destaca-se a importância desse relato, pois acreditamos que ao compartilhar ações pedagógicas exitosas, referentes à leitura e à escrita, estaremos contribuindo para o sucesso de práticas em outras salas de aula.

¹¹² PROMOVER é uma avaliação em larga escala, aplicada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande – MS.

2. O projeto

A premissa núcleo do projeto, inspirou-se em Brandão e Micheletti (2002, p. 9), quando diz que o ato de ler

é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Considerando que aprendemos através da leitura, podemos considerar que ler e escrever são compromissos de todos na escola.

Para professores de outras matérias ou disciplinas, parece-lhes que o seu currículo está pautado no significado de cada conteúdo e que o ensino das linguagens é função específica dos professores de matemática e de língua portuguesa.

Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Portanto, a leitura deve ser entendida como o resultado de sentido. O texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando e desafiando a leitura. Ler não é pois, decodificar, traduzir, repetir sentidos dados como prontos, e sim construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a seu texto.

Todo processo de aprendizagem é realizado através da leitura. Silva (2002) preconiza que, na escola ou qualquer outra esfera da sociedade, só se aprende lendo. Para a autora

A leitura ocupa, sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento. (SILVA, 2002, p. 16).

Muitos professores não percebem, que um mapa, uma tabela, um gráfico num texto de sua disciplina devem ser trabalhados, além do conteúdo do seu currículo, e que essas são habilidades e competências de leitura. O mesmo ocorre na produção de cartazes ou recortes, onde as figuras planas se apresentam. Sem contar, quando é sugerido um projeto interdisciplinar.

Na perspectiva cognitivista, classificar, generalizar, comparar, interpretar, pressupõe a construção de algumas competências relacionadas com características inerentes a determinadas operações mentais tais como: conservação de determinados “todos” que permitem: operações reversíveis (soma/subtração, potencialização/radiciação etc.); divisão do todo em partes (fração, números decimais); relações diversificadas entre partes e todo de um texto (reprodução da ordem dos parágrafos, inferência da ideia central do texto); apreensão de atributos e propriedades comuns (classificação de figuras bidimensionais e tridimensionais, identificação da tese e argumentos, cenário e personagens). Essa concepção prioriza a avaliação de competências e habilidades em determinadas etapas ocorridas durante as aprendizagens. O conteúdo, então, visto de forma isolada, perde sua significância, pois está a serviço do saber fazer, saber resolver e saber aprender.

Atualmente, para a construção do conhecimento do educando, o qual está intimamente ligado com a tecnologia através do acesso à informática, professores e núcleo gestor devem assumir o papel de mediador e orientador. Esta mediação deve-se pautar em uma aprendizagem envolvendo o ensaio e o erro, sempre mantendo uma relação mútua de confiança e respeito, pois essas dimensões pedagógicas, que devem buscar a transformação da realidade formando sujeitos emancipados, precisa estar coerente com as necessidades ou dificuldades dos alunos. Nesse sentido, Masetto e Moran (2000, p. 171) acreditam que

[...] o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros.

É oportuno ressaltar que os profissionais devem conciliar duas dimensões: a técnica e a pedagógica. A formação técnica requer o domínio dessas novas tecnologias que se enquadram a cada dia em nossas práticas sociais e a formação pedagógica pautada no conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar.

O projeto é organizado, de forma coletiva e colaborativa, num plano de ações executados por subprojetos que se transpassam numa mediação pedagógica interdisciplinar ou multidisciplinar.

3. Relato das experiências

A escola municipal está localizada na região do grande Aero Rancho. Nessa área há uma grande concentração populacional, estima-se 70.000 (setenta mil) habitantes. Como qualquer região do nosso país, localizada numa capital, apresenta as mazelas da desigualdade social. A referida unidade de ensino, nos dois turnos, tem atualmente matriculados 1870 alunos. Existe, também, uma demanda de mais de 700 alunos aguardando vaga nessa instituição. A gestão, o corpo docente e a melhoria da qualidade de ensino apresentada nas avaliações em larga escala dos últimos anos corroboraram para esta procura. Quanto ao relato de experiências, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dos subprojetos.

3.1. Projeto Jornal Mural

Realizado com os alunos do 7º ano (vespertino) compartilhou-se notícias e reportagens de veículos de informação no mural de entrada da escola. Na primeira etapa, os alunos estudaram os gêneros jornalístico e publicitário e suas tipologias. Na segunda etapa, produziram marca, logomarca e slogan para o jornal mural. A direção e equipe pedagógica elegeram o nome, slogan e a logo do jornal. Na terceira etapa, integrou-se os alunos dos 9º anos juntamente aos 7º anos, os quais produziram notícias, entrevistas e reportagens sobre a comunidade. Destaca-se uma reportagem sobre a função de cada setor da escola: direção, secretaria, merenda, manutenção e limpeza, coordenação e supervisão pedagógica, biblioteca, monitoria e sala de tecnologias. Coordenação: professores de língua portuguesa do 6º ao 9º ano. Alimentação: alunos dos 9º anos.

3.2. Projeto Jornal da Escola

Utilizou-se a mesma sequência didática do “Jornal Mural”. Posteriormente, produção de marca, logomarca e slogan do jornal impresso desta escola e a produção, por parte dos alunos, de notícias, entrevistas e reportagens. O material produzido foi apresentado na forma impressa e virtual no *blog* da escola bimestralmente. Destacou-se uma notícia sobre a proibição do uso de sandálias rasteirinhas no colégio. Nela foram apresentados todos os fatos e argumentos que ocasionaram a proibição, dentre eles, o elevado número de torções de tornozelos das alunas, professoras e funcionárias. Colaboradores: corpo docente e discente (anos finais).

3.3. Conhecendo as tipologias textuais

Estudou-se gêneros e tipologias textuais. O projeto procurou desenvolver estratégias de leitura, conhecimento de diversas tipologias textuais e a produção textual. Público-alvo: alunos do 5º ao 9º ano. No final de cada bimestre, as produções coletivas e colaborativas eram expostas no mural do pátio da escola. Colaboradores: professores, do 5º ao 9º ano, da disciplina de língua portuguesa.

3.4. Projeto Moda dos anos 50 ao ano 2000

Fomentou-se a pesquisa de fatos históricos, culturais e sociais que influenciaram a moda de cada década, tendo como objetivo desenvolver a argumentação do aluno na oralidade, escrita e em outras linguagens. Focou-se em temas relacionados a consumismo, influência da mídia, política e ideologias. O projeto foi dividido nas seguintes partes: pesquisa, montagem de apresentações de slides para o projetor de multimídia, seminário e desfile. Na primeira etapa, pesquisa, usufruindo das tecnologias, utilizou-se a sala de tecnologias para os alunos realizarem o estudo dos temas. Após a divisão em 05 grupos, foram sorteadas as décadas (50, 60, 70, 80, 90 e ano 2000). Os grupos de cada década pesquisaram sobre as temáticas: momento histórico, política, estilo musical, cinema, televisão, roupas e acessórios. Na segunda etapa, após a filtragem da pesquisa e formatação para slides, os grupos apresentaram um seminário sobre cada década. Na terceira etapa, os grupos que apresentaram com propriedade e substância ficaram responsáveis pelo desfile da respectiva década. Na última parte, pautou-se na eleição para a presidência do desfile, na organização de slides para o desfile, trilha sonora, cerimonial, leitura, vestuário, testes para modelos, maquiagem, cabelo, treinamentos, produção do cenário e registro das decisões tomadas pelos grupos em ata. Devido ao sucesso do desfile, o mesmo foi apresentado nos dois turnos da escola. Colaboradores: professores e alunos dos 7º anos, sala de tecnologias e biblioteca. Público-alvo: 5º ao 9º ano.

3.5. Momento da leitura

Quinzenalmente, nos períodos matutino e vespertino, toda escola estabelecia um intervalo de 30 minutos para leitura. Para cada momento, o professor respectivo do horário da escola ficava responsável pelo fo-

mento da leitura. O dia e horário eram lançados no blog da escola. Devido a sua aceitação, essa ação ganhou outros atributos como a seleção do gênero textual para cada data. Público-alvo: Pré ao 9º ano.

3.6. Dia da leitura

No final de cada bimestre, os professores apresentavam atividades e estratégias de leitura desenvolvidas: cartazes, folders, relatórios de leitura, apresentações musicais, teatros, paródias, vídeos, apresentações de slides e etc. Colaboradores: todo corpo docente. Público-alvo: Pré ao 9º ano.

3.7. Padrinhos da leitura

As turmas do 6º ao 9º ano foram convidadas a apadrinharem turmas dos anos iniciais para tomarem a leitura, contar histórias, apresentar peças teatrais ou musicais. Destacou-se, as peças teatrais apresentadas pelos alunos 7º anos sobre os clássicos da literatura infantil. Colaboradores: professores de língua portuguesa matutino.

3.8. Projeto Afetividade

O projeto foi desenvolvido através de rodas de conversa, registro através de desenhos. Leitura de imagens, histórias e fábulas. Sessões com filmes relacionados ao tema. Montagem de cartazes, atividades escritas e de pintura, recorte e colagem, brincadeiras cantadas e montagem de quebra-cabeças. Produção de um combinado de boas maneiras, lista de atitudes de honestidade e desonestidade; reconto de histórias com suas palavras; abertura de um espaço para discussões em que os alunos expunham seus pontos de vista, respeitando a opinião do próximo; diferenças de atitudes de respeito e falta de respeito; atividades de substituição de cenas negativas das fábulas por positivas; desenho de cenas em que alguém esteja praticando uma ação positiva e fazer comentário individual; atividade de pintura e marcar X sobre colaboração mútua; leitura e registro do livro boas maneiras na escola e na sociedade; recorte e colagem de letras, para montar as três frases: por favor, com licença e obrigado. Colaboradoras: professoras regentes dos anos iniciais.

3.9. Plano de ação (1º e 2º anos)

Leitura diária com as crianças, leitura quinzenal com os pais e filhos na escola, incentivou a participação dos pais, através do sorteio de brindes, reconto de histórias de livros infantis. Colaboradores: professoras regentes dos anos iniciais e pais dos alunos.

3.10. Projeto Solettra Szukala

Trabalhou-se as unidades semânticas que apresentaram desvios ortográficos nas produções textuais, atividades, trabalhos e avaliações. Foi explorada também a reforma ortográfica. Público alvo – anos finais. Esta ação teve respaldo e receptividade de toda escola. Na primeiro semestre, trabalhou-se com os 7º anos do período vespertino. Devido ao sucesso, no segundo semestre estendeu-se para as turmas do 5º ao 9º ano vespertino. No segundo ano, atingiu os períodos matutino e vespertino do 5º ao 9º ano. No período das seletivas, os bancos de palavras estudadas eram repassados para todas as turmas. O referido banco era formado por desvios ortográficos ocorridos em todas as disciplinas, repassados aos professores de língua portuguesa, glossários de leituras e reforma ortográfica. As seletivas eram realizadas gradualmente por turmas, turnos e finaliza com a etapa escola. Colaboradores: professores de língua portuguesa do 5º ao 9º ano.

3.11. Projeto Damas

Os microcomputadores da sala de informática, foram utilizados para possibilitar um campeonato de damas, buscando a priori, o acesso efetivo desses alunos ao laboratório de informática, através do jogo, atividade aparentemente lúdica, mas com teor educativo: concentração, raciocínio lógico, pensamento hipotético e estratégico. O projeto contemplou na 1ª fase, a competição, o jogo, o lúdico. Já na 2ª fase, o estímulo à escrita e à leitura, através dos bate-papos, das pesquisas (a origem do jogo damas, o campeão mundial desse jogo etc.) e a inserção desses alunos às comunidades voltadas às “temáticas” juvenis. A culminância foi realizada na quadra de esportes através da adaptação de uma dama humana. Construiu-se um enorme tabuleiro com tecido verde e amarelo, os alunos utilizam faixas brancas e pretas para simbolizarem as damas. Colaboradores: professores de educação e física e coordenador da sala de tecnologias.

3.12. Plano de ação – matemática (anos finais)

Trabalhou-se objetos de pesquisa com a presença de coleta de dados, utilizando textos sobre diversificados temas, com leitura e interpretação de dados em tabelas e gráficos (textos informativos). Trabalhou-se com problemas que envolviam raciocínio lógico-matemático, com ênfase na interpretação de situações-problema do cotidiano do aluno. Foram inseridos problemas com resolução descritiva, nos quais os educandos realizavam cálculos e descreviam os procedimentos realizados. Colaboradores: Professores de matemática do 6º ao 9º ano.

3.13. Projeto Educação Fiscal

Enfatizando o tema cidadania trabalhou-se leitura e interpretação de textos referentes ao contexto da educação fiscal. Foram produzidos cartazes sobre a finalidade de cada tipo de imposto e a sua esfera credora. Colaboradores: professores de matemática dos 6º e 7º anos.

4. Considerações finais

Os avanços com a implantação e implementação do projeto têm se mostrado muito significativos no processo de ensino e aprendizagem e, especificamente, na cultura da leitura no ambiente escolar. Todos os planos de ação estão pautados em ofertar esses momentos na rotina da escola.

Durante as culminâncias de término de bimestre, observamos um engajamento por parte de educandos e educadores na perspectiva de apresentarem atividades inovadoras e significativas, intrinsecamente relacionadas ao perfil de cada turma, relevantes com o objeto da leitura, sobressaindo a intertextualidade, muitas vezes, de forma interdisciplinar e transpostas para outras linguagens.

Nos projetos relacionados ao gênero jornalístico, foi observado um amadurecimento quanto à seleção e produção de notícias e reportagens. Nas primeiras edições do mural e imprensa preconizavam textos sensacionalistas (assassinatos, assaltos, homicídios e acidentes de trânsito) e de alienação (consumismo, ídolos e televisão). Posteriormente, a temática estava focada no cotidiano da escola: *bullying*, textos literários, textos científicos e reportagens de eventos ocorridos na comunidade escolar.

Os projetos relacionados a tipologias e gêneros textuais exploraram, especificamente, a finalidade, no cotidiano e no mercado de trabalho, dando significado ao ensino de língua portuguesa e, principalmente, à prática social da análise linguística.

O estudo do novo acordo ortográfico e dos desvios ocorridos nas produções textuais, em todas as disciplinas, foi trabalhado no projeto Soletra Szukala. No primeiro protótipo, foi introduzido com as turmas de 7º ano, depois expandiu para todas as turmas dos anos finais período vespertino, em seguida, para os dois turnos da escola com todas as turmas de 6º ao 9º ano.

O projeto Moda dos Anos 50 ao ano 2000 atribui autonomia e autoria aos alunos participantes. Observou-se a eficácia da mediação pedagógica conduzida pelo professor. O uso das tecnologias na sala de aula foi preponderante para o desenvolvimento da ação. A pesquisa na Internet, a oralidade e a transposição do material pesquisado para outras linguagens foram marcos divisores para a escola. Outrossim, a autonomia do alunos para a montagem do cerimonial do desfile, ensaios, coreografia, cenário, vestimentas e divulgação do evento para a escola.

As ações relacionadas à matemática, foram mediadas de forma contextualizada e lúdica, atraindo o interesse dos alunos por essa disciplina, principalmente quando os professores traziam uma situação-problema para os alunos, de forma coletiva e colaborativa, resolverem. O resultado está na melhoria quantitativa e qualitativa das notas.

As ações desenvolvidas pelas professoras regentes dos anos iniciais, além de desenvolverem a competência leitora, trabalharam valores e aproximação família e escola, fundamentais para o sucesso na educação.

O projeto Damas, além de trabalhar as regras do jogo, através da pesquisa e de games na sala de informática, buscou conscientizar os alunos que a leitura é primordial na analogia dos jogos e esportes.

Os resultados na avaliação externa também progrediram, pois ocorreu não só o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas uma maturidade por parte do corpo discente quanto à finalidade desse tipo de instrumento de aferição.

Outrossim, o uso das tecnologias na educação como ferramenta de pesquisa e de transposição do texto impresso para outras linguagens foi preponderante durante toda execução do projeto de ensino e aprendizagem.

Portanto, o projeto “Ler é Aprender” pautou-se na premissa que a leitura na sala de aula tem que ter significado, ou seja, a escola deve oportunizar momentos com estratégias inovadoras que possam atrair os alunos para o mundo da leitura, almejando-se a elevação de desempenho no processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas, pois o currículo deve ser integrado e focado na prática social do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. *Promover*, vol. 1, 2011. Disponível em:

<http://www.promover.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BOLETIM_PROMOVER_VOL1.pdf>.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: *Coletânea de textos didáticos*. Componente curricular leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar*. Respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

**UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS TORDOS
DA SÉRIE *JOGOS VORAZES*, DE SUZANNE COLLINS**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A série “Jogos Vorazes” de Suzanne Collins conquistou um grande número de fãs, principalmente depois de sua adaptação cinematográfica no ano de 2012. Depois do fim da América do Norte, uma nova nação se ergue: Panem. Essa nação é formada por 12 distritos, que são controlados pela Capital. A forma de mostrar poder e controle da Capital sobre os distritos é um jogo, no qual, cada distrito tem de oferecer dois tributos, uma menina e um menino, entre 12 e 18 anos. Os jovens vão para uma arena onde devem lutar pelas suas vidas, restando assim apenas um sobrevivente. O enredo é marcado pela temática “opressão *versus* liberdade”. Quando os distritos começam a se rebelar contra a capital, surge um símbolo para essa revolução: Katniss. A imagem de Katniss é ligada a figura do sabiá, pois quando ela vai para a arena ela carrega um broche da ave. Em cada capa do livro tem um sabiá, cada qual de um jeito. Para isto, o presente trabalho focará a análise da forma como esses sabiás são representados nas capas do livro, pela perspectiva semiótica.

Palavras-chave: Análise semiótica. Tordo. Jogos vorazes. Sabiá. Semiótica.

1. Introdução

A série *Jogos Vorazes*, como é conhecida, é composta por três livros, que são¹¹³: *Jogos Vorazes* (2010), *Em chamas* (2011) e *A esperança* (2011). Uma das grandes temáticas que envolve a trama é sobre opressão *versus* liberdade. A história é ambientada em uma época depois do fim da América do Norte, quando uma nova nação chamada Panem se ergue. Essa nação é composta por 12 distritos que são controlados pela Capital. Todo o poder está nas mãos da Capital, que retém todas as fontes de lucro e seus habitantes vivem em constante abundância, enquanto nos distritos a fome e a pobreza são constantes.

A Capital controla os distritos por um jogo intitulado *Jogos Vorazes*, no qual cada distrito tem de oferecer dois tributos, uma menina e um menino, entre 12 e 18 anos. Esses jovens selecionados vão para uma are-

¹¹³ As datas de lançamento são as realizadas no Brasil pela Editora Rocco.

na onde devem lutar até a morte, até restar somente um sobrevivente. Na 74ª edição dos *Jogos Vorazes* surge uma esperança para as pessoas dos distritos, que é representado pela narradora dos livros e personagem principal: Katniss Everdeen. A partir de suas atitudes na arena, a menina de 16 anos começa a despertar faíscas de esperança e no terceiro livro há uma guerra pela liberdade.

Esse poder que a Capital possui de reter todos os recursos, de escravizar e manter o controle de todos por intermédio dos Jogos Vorazes simboliza a opressão, enquanto o desejo por algo melhor, a união de forças e os sacrifícios representam a busca pela liberdade.

E nessa busca pela liberdade Katniss é colocada como o símbolo da revolução, e não somente isso, sua imagem é ligada ao tordo. E são esses tordos que aparecem nas capas do livros das edições analisadas.

Como esses pequenos apontamentos, justificamos aqui as capas dos livros como escolha do objeto do artigo, pois para entender a simbologia da representação dos tordos em cada capa é necessário compreender a construção da trama e fluxo de narração de cada livro.

Para tanto dividimos o artigo em três tópicos, sendo o primeiro voltado para a apresentação da série em seu contexto geral, o segundo é a fundamentação teórica, restrita a semiótica de Peirce e o terceiro é o resultado das análises.

2. A série *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins

A história é narrada pela perspectiva da personagem principal: Katniss Everdeen, a menina de 16 anos que se oferece para ir a arena na intenção de salvar a sua irmã mais nova, Primorose Everdeen.

A série conquistou milhares de fãs pelo mundo, e uma parcela disso se deve a adaptação cinematográfica. Mesmo que algumas temáticas fiquem “abafadas” no processo de cinematização, ou seja, que não fiquem em evidência.

Longe de ter como centro o triângulo amoroso entre Katniss, Peeta e Gale, a série é constituída e edificada de acordo os problemas sociais existentes em Panem. Sendo assim, não se pode esquecer essas várias questões tratadas: fome, miséria, opressão, guerra e liberdade são alguns que podemos citar.

A história que acontece nas ruínas futuristas da América do Norte, no qual é dividida agora em 12 distritos e controlados pela Capital. O poder opressor que a Capital mantém sobre os distritos não está ligada somente aos *Jogos Vorazes*, em suma, a Capital alimenta dois jogos, o que acontece dentro e fora da arena. Ao passo que se tem o próprio jogo da arena com os jovens dos distritos, têm-se também o jogo fora da arena. Em ambos os locais é necessário lutar pela sobrevivência. Enquanto em um é colocado jovens para lutar no outro há mais pessoas lutando para não morrer de fome, por exemplo.

A inspiração de Collins para criar a história de *Jogos Vorazes* nasceu quando a autora passava os canais de sua televisão. Nesse passeio aleatório viu em um canal pessoas competindo em um *Reality Show*, programa muito comum nos canais americanos, e em outro viu cenas gravadas na Guerra do Iraque. Os dois assuntos se misturaram e a autora começou a formar a história da trilogia. (AMÂNCIO; DE PAULA, 2013, p. 03).

Vejamos abaixo como Katniss foi se transformando no símbolo da rebelião em cada livro.

2.1. Jogos Vorazes

O primeiro livro da trilogia bebe do mito de Teseu e o Minotauro, pois em ambas as histórias há a noção de se voluntariar para algo maior. Em Teseu e o Minotauro a história se consistia na obrigação de Atenas enviar catorze jovens, sendo sete rapazes e sete moças, para Creta. Sendo que em Creta esses jovens são lançados em um labirinto para serem devorados pelo Minotauro. O herói Teseu se voluntariou para ir ao labirinto, da mesma forma que Katniss se voluntariou para salvar sua irmã mais nova.

Essa foi a primeira atitude que fez com que Katniss fosse notada pelos outros distritos. Uma vez que em seu próprio distrito essa era uma atitude atípica.

Sendo assim, apresentamos abaixo outra situação que fez com que ela viesse a se tornar o símbolo e sua imagem ligada ao tordo. Ao ver Rue¹¹⁴ perto da morte ela segue uma sequência de atos que a valorizará e

¹¹⁴ Uma menina de 12 anos a quem ela tinha se aliado do distrito 11.

a ligará ao tordo¹¹⁵. Primeiro ela canta a canção, que o tordo reproduziria a melodia para dizer que tudo estava bem. Então, Rue se vai. Abaixo o trecho que Katniss tomou a atitude de fazer algo:

Quero fazer alguma coisa, aqui mesmo, nesse exato momento, para envergonhá-los, para responsabilizá-los, para mostrar a Capital que o que quer que façam ou nos forcem a fazer aqui, haverá sempre uma parte de cada tributo que não está sob suas ordens. Que Rue era mais do que uma peça no seu Jogo. E também eu. (COLLINS, 2010, p. 253)

Quando Rue morreu, Katniss não deixa seu corpo ser levado sem uma última homenagem. A homenagem que ela faz é algo simples, mas que vai repercutir nos outros distritos. Ela recolhe flores e coloca em volta do corpo da menina. Após isso fez uma referência com o símbolo do seu distrito.

“– Tchau, Rue – sussurro. E pressiono os três dedos médios de minha mão esquerda em meus lábios e os ergo na sua direção. Então, começo a caminhar sem olhar para trás”. (COLLINS, 2010, p. 254)

No final do livro ela também desafia a Capital, induzindo Peeta a seguir o seu plano de suicídio, deixando os *Jogos Vorazes* sem vencedor.

2.2. Em Chamas

No segundo livro os temas ainda são os mesmos, mas está mais voltado para a questão da luta por liberdade, em suma, é demonstrado como os distritos estão acreditando em uma revolução para então serem livres do poder opressor da Capital.

É nesse livro que é demonstrado a importância do tordo como um símbolo e de como Katniss representa esse tordo. A personagem também reconhece que se tornou o símbolo da rebelião.

Vejam os abaixo:

Surpresa, levanto minhas longas e fluidas mangas no ar, e é aí que vejo a mim mesma na tela da televisão. Vestida toda de preto, exceto pelos pedacinhos brancos em minhas mangas. Ou será que deveria dizer asas? Porque Cinn me transformou num tordo [...] Um tordo, eu acho [...] É um pássaro no broche que uso como símbolo. Uma sombra de reconhecimento pisca no rosto de Caesar, e posso dizer que ele sabe que o tordo não é apenas um símbolo. Que ele passou a significar tantas coisas mais. Que o que será visto como um

¹¹⁵ Lembrando que a personagem carrega um broche com a ave.

troca de roupa vistosa na Capital repercutirá de uma maneira totalmente diferente nos distritos. (COLLINS, 2011, p. 267-268)

Nesse fragmento observamos a ligação forte entre Katniss e o tordo, aos olhos das pessoas dos distritos e até da Capital eles são um só. Porém, para os distritos significa esperança e liberdade e para Capital significa um problema. Abaixo também há outro trecho que evidencia que a Katniss é o símbolo da revolução.

– Tínhamos que salvá-la porque você é o tordo, Katniss – diz Plutarch. – Enquanto você viver, a revolução vive. O pássaro, o broche, a canção, as amoras, o relógio, o biscoito, o vestido em chamas. Eu sou o tordo. O que sobreviveu apesar dos planos da Capital. O símbolo da rebelião. (COLLINS, 2011, p. 408)

Katniss explica o que outro personagem falou a seu respeito. Vemos aqui a consolidação de Katniss como o tordo.

2.3. A Esperança

Esse é o último livro da série e é tratada a questão da guerra pela liberdade dos distritos. Nesse romance, a imagem de Katniss já está consolidada. Vejamos:

Minha batalha em curso contra a Capital, que frequentemente parecia uma jornada solitária, não foi empreendida sozinha. Eu tinha milhares e milhares de pessoas dos distritos ao meu lado. Eu era o Tordo delas muito antes de aceitar o papel. (COLLINS, 2011, p. 103)

A personagem explica isso quando visita um hospital no distrito 08. Logo após essa visita o local é atacado. Katniss com raiva consegue derrubar aeronaves da Capital com a ajuda de Gale e outros. Consequentemente é gravada uma mensagem para a Capital, na qual Katniss diz: “Se nós queirmos, você queimará conosco!”. (COLLINS, 2011, p. 112)

3. Fundamentação teórica – A semiótica de Peirce

Nesse tópico trabalharemos a fundamentação teórica da semiótica de Charles Sanders Peirce. Se a base teórica de Saussure eram as dicotomias: língua/fala, significado/significante, sincronia e diacronia. A teoria de Peirce se apresenta de forma triádica, ou seja, o signo é dividido em categorias fenomenológicas que são: primeiridade, secundidade, terceiridade.

Em suma, enquanto a compreensão dos signos pela teoria saussuriana é baseada na *diferença* estabelecida entre eles considerando o fato deles estarem inseridos em um sistema determinado, a teoria peirciana entende a diferença não em um sistema pré-estabelecido, mas em um entendimento de movimentos constantes de deslocamento.

De acordo com a teoria semiótica de Charles Peirce (1974), todo fenômeno pode se manifestar dentre três categorias: primeiridade (coerência), secundidade (reação, conexão) e terceiridade (interpretação). Tal representação é acionada por um signo em três formas: ícone, índice (index) e símbolo. O ícone é que conota o seu objeto através da semelhança. O índice indica a existência, continuidade física com seu referente. O símbolo é o signo interpretado por convenção geral. (EMÉRITO, 2010, p. 05)

Portanto, o estudo de objeto se pautou na semiótica de Peirce, pois o símbolo é entendido como um signo. E os signos estabelecem suas diferenças de acordo com a relação pressuposta com o referente.

Netto (1980, p. 56), nos explica, a partir dos pressupostos teóricos da semiótica, que um signo (ou *representamen*), para Pierce, é aquilo que, sob certo aspecto, retratam alguma coisa para alguém. Dirigindo-se a essa pessoa, esse primeiro signo criará na mente (ou semiose) dessa pessoa um signo equivalente a si mesmo ou, eventualmente, um signo mais desenvolvido. Este segundo signo criado na mente do receptor recebe a designação de interpretante (que não é intérprete), e a coisa representada é conhecida pela designação de objeto.

Compreende-se, de uma maneira geral, que a semiótica estuda o sistema dos signos linguísticos e o seu campo de estudo é muito amplo, todavia não é sem limitação, ou seja, a semiótica está ligada aos sinais, signos e linguagem, e assim ela permite a compreensão de sons, palavras e imagens nas mais diversificadas manifestações.

Sem invadir outras áreas é por meio da semiótica que se estuda os meios pelos quais o homem se comunica, tanto a linguagem verbal como não-verbal. Abaixo a definição de Santaella sobre o que é semiótica:

A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. (SANTAELLA, 1983, p. 02)

Sendo assim, compreende-se o fato de que a semiótica se apresenta como um estudo voltado para o signo e as significações dentro do âmbito da linguagem humana, sendo ela verbal ou não verbal, relevando assim a importância dos símbolos, uma vez que o símbolo rodeia o cotidia-

do ser humano. Nessa perspectiva os símbolos também pertencem ao campo de estudo da semiótica.

Um símbolo é uma representação [...] capaz de evocar a concepção do objeto que ele representa devido, por exemplo, a características em comum, como é o caso da aliança, símbolo de casamento, ou dos pratos de uma balança, símbolo da ideia de justiça. (RIBEIRO, 2010, p. 47)

Portanto, o próximo tópico será de análise dos tordos.

4. Análise dos tordos

Vejamos abaixo uma imagem¹¹⁶ com as capas dos três livros:



O tordo representa a Katniss em todas as capas. Na primeira capa vemos um tordo segurando uma flecha em volta de um círculo. Esse círculo nada mais é do que a própria arena e a flecha simboliza a luta de Katniss pela sobrevivência, é esse mesmo símbolo da capa que a menina tem como broche. O tordo está preso dentro dessa arena, o que significa que os distritos ainda estão sob o poder opressor da Capital. Até esse momento o tordo é algo que busca a sobrevivência e não algo maior, tal como a rebelião ou liberdade.

Na segunda capa temos um tordo novamente à frente de uma arena. Sendo que essa arena está dividida em doze espaços, que já mostra ao

¹¹⁶ Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-lea9JyqbCMI/T7kloS-n7PI/AAAAAAAAAGY/Rn44aaJSw3k/s1600/jogos+vorazes.jpg>. Acesso em: 23-04-2014.

leitor que nessa edição do jogo a arena é um relógio. A ave não carrega mais uma flecha, ou seja, ela não luta somente pela sobrevivência dentro da arena, mas por algo fora dela também. Suas asas abertas simbolizam os ataques que Katniss faz a Capital de maneira inconsciente, pois a personagem ainda está compreendendo que ela está para se tornar um símbolo da rebelião.

Nessa capa temos um tordo de asas abertas e arena totalmente destruída atrás dele. Aqui a guerra já é certa e Katniss já se tornou o símbolo da rebelião. O fato da arena estar acabada simboliza o fim dos *Jogos Vorazes* e o tordo livre é a simbologia da liberdade. Os distritos estão livres para continuar e não precisam mais mandar seus jovens para a arena.

5. Conclusão

Longe de ser uma série somente para o público jovem, a narrativa dos livros não é voltada para um triângulo amoroso, e sim para questões muito maiores, que vão desde a fome até política. Essas questões fazem com que o leitor reflita acerca do seu próprio contexto. Tanto que nos eventos de manifestações que aconteceram no Brasil em 2013, era muito comum haver cartazes com os tordos da série.

Diante desses elementos foi vislumbrado a oportunidade de analisar os tordos das capas a partir da semiótica de Peirce, na qual o símbolo é compreendido como um signo, que representa alguma coisa para alguém.

Com isso compreendemos que a posição de cada tordo em cada capa estava ligado diretamente com o conteúdo do livro. A posição dos tordos, as arenas, a presença e ausência da flecha revelam o que está para acontecer na narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Marina; DE PAULA, Leandro. Os signos e a verossimilhança no livro *Jogos Vorazes*. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Manaus, 2013. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0006-1.pdf>>. Acesso em: 12-03-2014.

COLLINS, Suzanne. *Jogos vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

_____. *Em chamás*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

_____. *A esperança*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

EMÉRITO, Matheus Barbosa. Diálogo entre Barthes, Peirce e Greimas. In: *XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, 2010, Campina Grande. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2010. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1370-1.pdf>>. Acesso em: 12-03-2014.

NETTO, J. Teixeira Coelho. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

RIBEIRO, Emílio Soares. Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce. *Estudos Semióticos*. [on-line], vol. 6, n. 1, p. 46-53, jun.2010, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.fflch.usp.br/dl/semiótica/es>>. Acesso em: 23-04-2014.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

UMA VISÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Vitor da Cunha Gomes (UFRJ)
vitornaitalia@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre as políticas linguísticas vigentes no Brasil e o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas nacionais. À luz de Calvet (2002 e 2007), Rajagopalan (2003) e Chardenet (2008) será realizada uma pesquisa sobre as políticas linguísticas relacionadas à construção da imagem de língua. A imagem que se tem em geral e a imagem transcrita pelos teóricos, questionando se um rótulo pode estigmatizar um falar de uma comunidade minoritária, se esta estigmatização pode afetar na manutenção dessa língua, gerando um apagamento e até uma extinção, por culpa de um preconceito linguístico. Com base nos estudos de Martínez (2009), este trabalho será norteado a fim de dissertar sobre o tema do ensino de língua estrangeira no território brasileiro. Suas problemáticas questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem e o relacionamento desses fatores com as políticas linguísticas que vigoram contemporaneamente no Brasil.

Palavras-chave: Política linguística. Ensino de língua estrangeira.
Imagem da língua. Preconceito linguístico. Estigmatização.

1. *Introdução*

À luz de Calvet (2002 e 2007), Rajagopalan (2003) e Chardenet (2008) será realizada uma pesquisa sobre as políticas linguísticas relacionadas à construção da imagem de língua. A imagem que se tem em modo geral e a imagem transcrita pelos teóricos, no que um rótulo pode estigmatizar um falar de uma comunidade minoritária, se esta estigmatização pode afetar na manutenção dessa língua gerando um apagamento, e até, uma extinção, por culpa de um preconceito linguístico.

Com base nos estudos de Martínez (2009) este trabalho será norteado a fim de dissertar sobre o tema do ensino de língua estrangeira no território brasileiro. Suas problemáticas, questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem e o relacionamento desses fatores com as políticas linguísticas que vigoram contemporaneamente no Brasil.

Para melhor ancorar o presente estudo na temática escolar serão utilizados os estudos de Soares (2008), e os textos de referências para o ensino brasileiro, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o Programa Nacional do Livro Didático e as Leis de Diretrizes e Bases.

Além do explicitado nos parágrafos anteriores deste estudo será feita uma reflexão sobre as políticas linguísticas e o ensino de língua estrangeira no Brasil. Quais seriam os reflexos desse papel político nas instituições de ensino de língua estrangeira no Brasil e quais consequências trazem para o processo de ensino/aprendizagem no território nacional?

2. Políticas linguísticas

Comecemos por duas definições. Chamemos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referente às relações entre línguas e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (CALVET, 2002, p. 145)

A importância do campo de estudo do presente ponto é ímpar e de grande responsabilidade que são as relações entre vida social e língua. O Estado tem o poder de passar do estágio de planejamento para a prática. Porém, também é seu dever não excluir entidades menores como as línguas regionais ou as comunidades linguísticas cujo a língua abarque mais de um estado.

O campo de estudo político ligado a linguística é recente e ainda não tem lugar de destaque no curriculum da graduação nas universidades brasileiras. Contudo, cresce o interesse e a pesquisa na área das políticas linguísticas. Estudos como o de Calvet (2002 e 2007), Chardenet (2011) e Rajagopalan (2003) têm suma importância para o desenvolvimento deste campo de estudo. Os mesmos serão de grande uso neste trabalho para salientar algumas questões de política linguísticas referentes ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no território brasileiro.

Segundo Chardenet (2011) a ação humana sobre as línguas constitui um objeto de saber construído, o qual, se funde a uma disciplina ainda em formação. Disciplina esta conhecida como política linguística.

Pode-se, então, afirmar que os estudos sobre as políticas linguísticas e suas implicações na sociedade e no processo de ensino/aprendizagem são recentes e ainda em formação. Contudo, a área da linguística, como um todo, cresce no Brasil.

Estamos vivendo no Brasil a reprise de um fenômeno que esteve em evidência nos países da Europa e nos Estados Unidos há algumas décadas: a “explosão” da disciplina chamada “linguística” que se verifica no Brasil hoje já não é algo que possa ser observado em muitos outros países. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 37)

A área da política linguística também cresce junto ao grande "guarda-chuva" que é a linguística, assim, contemplando, hoje, o que outrora não tinha um aparato teórico suficiente para uma explanação com fundamentos científicos.

O presente ponto se propõe a esclarecer argumentações como: a escolha de uma nomenclatura pode influenciar uma comunidade linguística. E como uma língua dita *standard* é tomada como ponto de referência para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Cada língua pode trabalhar sua comercialização ou sua comercialização vem trabalhada de maneira involuntária através de fatos históricos como a globalização, industrialização etc. O fato é que toda língua tem seu valor, sua cotação e existe uma cotação econômica, como moedas. (BOURDIEU, 1982). Em sua origem o comércio era justamente feito à base de troca. E o ensino de língua estrangeira se baseia na troca comunicativa.

Contemporaneamente a língua inglesa junto à língua espanhola têm "tomado conta" de uma grande parcela do espaço para línguas estrangeiras nas escolas em todo território nacional. Mesmo que nos PCN a recomendação seja para que haja uma diversidade linguística e que se evite uma padronização da escolha de uma ou outra língua estrangeira. Contudo, a escolha da grande maioria das escolas no Brasil se deve ao valor comercial das línguas. A língua inglesa e/ou a língua espanhola são julgadas pelas escolas como mais interessantes e/ou funcionalmente práticas para seus estudantes.

Essas duas línguas mencionadas, o inglês e o espanhol, obtiveram seu valor comercial através de diferentes modos. O inglês veio junto à globalização devido ao crescimento industrial dos países de anglófonos, no caso do crescimento do espanhol se deve ao poder sociocultural, da proximidade dos países hispanoparlantes na América Latina e o grande investimento da Espanha, que obtém grande parte de seu Produto Interno Bruto (PIB) através de materiais didáticos e cursos de língua estrangeira, no caso o Espanhol da Espanha.

Os países como a Espanha, a França e a Inglaterra tentam impor uma standardização para manter o poder sobre o comércio que gira em torno do aprendizado de língua estrangeira. Contudo, o crescimento econômico e a globalização deram a alguns países em desenvolvimento e/ou que outrora foram colonizados o poder de reivindicar a sua língua a sua

variedade. E que esta variedade venha ser estudada como legítima e não como um subproduto da língua dita *standard*.

Mais cela se complique dans les cas des langues internationalisées, et plus particulièrement lorsque les pays d'importation se sont développés au point de pouvoir contester les institutions des pays d'exportation (sur des bases complexes de puissance économique, politique, démographique). C'est bien entendu les cas de l'anglais, de l'espagnol, du portugais mais aussi celui du français dès aujourd'hui avec le Québec et demain avec la croissance démographique africaines. (CHARDENET, 2011).

O crescimento dos países outrora colonizados reposiciona e desloca os valores das línguas estudadas nas escolas. O francês perdeu muito espaço para o inglês nas escolas brasileiras por culpa do crescimento estadunidense e por consequência o crescimento da língua inglesa. Mas este acontecimento não se deve, somente, ao fator econômico. A língua também está ligada as imagens que são construídas pela cultura, a sociedade etc. que formam um constructo de valor que pode levar a uma escola optar por estudar uma determinada língua ao invés de uma outra.

3. O ensino de língua estrangeira no Brasil

O indivíduo, a sociedade e as línguas entram em jogo em uma relação didática que não escapa às regras de comunicação humana. O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p. 15)

Estudar línguas estrangeiras tem sido um desafio no Brasil. As estruturas escolares não favorecem ao ideal de ensino pensado pelas técnicas e métodos didáticos para línguas estrangeiras. Assim como idealizado nos escritos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN.

Os PCN propõem que se utilize uma abordagem sociointeracional no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O documento também associa o aprendizado e desenvolvimento da língua estrangeira à língua materna. Agregando a este ensino valores humanitários como a compreensão de diferentes culturas e sociedades, compreensão de gêneros, assim tornando a compreensão da cultura, sociedade e língua de origem do aprendiz mais fácil.

Considerando que a maior parte da população brasileira economicamente ativa não tem acesso à rede privada de ensino a escola é construída para o povo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1982, aproximadamente 70% da população economicamente ativa possuía um rendimento de até dois salários mínimos. Pode-se afirmar, a partir desses dados, que a escola brasileira é feita para o povo. Para a maioria da população brasileira.

Entretanto, essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2008, p. 6)

A não capacidade da escola para suprir todas as necessidades do aluno no processo de aquisição de uma segunda língua esbarra nos fatores citados acima. A escola, que deveria ser e é responsável por uma equalização socioeconômica, acaba, por culpa de sua estrutura inapropriada, contribuindo para uma disparidade ainda maior entre os brasileiros de classes econômicas diferentes.

A escola não sendo capaz de ensinar com eficácia uma língua estrangeira “deixa” esta tarefa a cargo de outras instituições privadas. O “deixar” a tarefa a cargo de instituições privadas não isenta a escola de sua obrigação de ensinar a língua estrangeira. No entanto, o que acontece é o reforço da diferença socioeconômica através do próprio poder econômico. Os alunos que tiverem acesso a essas instituições privadas de ensino obterão um conhecimento diferenciado referente ao aluno que não obtiver o mesmo acesso. Logo, o aprendiz que obteve um acesso melhor ao ensino, terá uma progressão de crescimento profissional mais acelerada e por consequência um maior crescimento econômico. As chances de conseguir uma vaga no mercado de trabalho se tornarão diferentes. O aluno com menos acesso a uma escola onde o ensino é realizado o mais próximo do ideal tende a não ser competitivo em relação ao que teve acesso a um acesso privilegiado. Por esses fatores que Soares (2008) afirma que a escola não atua *para* o povo e sim *contra* o povo.

Contudo, é possível realizar trabalhos com um desenvolvimento linguístico positivo. Não se pode parar no primeiro obstáculo. Deve-se

criar exemplos positivos de escolas onde o ensino de língua estrangeira se realize com sucesso e seja feita dessa escola uma escola transformadora. Onde a instituição de ensino de língua estrangeiras ajude a compreensão de sociedade e a não subjugar as diferentes culturas, variedades na língua materna, diferenças de credo etc.

...uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio, mas também, e sobretudo, por que essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição *da classe social*, através da rejeição de sua linguagem. (SOARES, 2008, p. 74)

A escola é um meio indispensável de combate contra as desigualdades sociais e econômicas. Garantir o acesso a todos à escola é fundamental para uma equalização social. E para que exista uma igualdade social e econômica a escola deve estar estruturada para funcionar plenamente.

Caso a estrutura da escola não contemple todas as premissas idealizadas pelos documentos norteadores da educação brasileira, como o PCN, o PNLN (Programa Nacional do Livro Didático) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a escola acabará contribuindo, como já fora explicitado, para uma disparidade socioeconômica da sociedade brasileira ainda maior.

... a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de privilégios. (SOARES, 2008, p. 73)

Na escola se tem o lugar do ensino de língua estrangeira e esta disciplina também é parte componente para um combate a desigualdade social e econômica. Aprender uma língua estrangeira não só promove um conhecimento de novas culturas, sociedades, estruturas linguísticas etc. mas também ajuda no desenvolvimento da língua materna.

Contudo, se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e no Programa Nacional do Livro Didático, é dito que se deve propiciar o aprendizado e a prática das quatro habilidades fundamentais (leitura, escrita, fala e compreensão oral). Como fazer essa prática com o alto número de alunos dentro de sala de aula? Cada atividade tomaria muito tempo da aula e os alunos perderiam o interesse.

Todas as partes designadas como estrutura da escola influenciam diretamente no processo de ensino/aprendizagem e logo, influencia, tam-

bém, a sociedade tendo um cunho não unicamente pedagógico mas também político. Seja a estrutura física como as salas e os laboratórios, como o número de alunos por sala de aula. Todos são fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso da escola.

Outro fator é a motivação dos professores em relação ao seu trabalho. Um professor motivado certamente trabalha melhor do que um não motivado. A motivação dos professores é reflexo das condições de trabalho nas quais eles se encontram, os salários etc. Tudo contribui para a motivação do profissional da educação.

Todos os fatores supracitados influenciam no processo de ensino/aprendizagem e as camadas populares não tem escolha, a escola onde os alunos estudarão serão as ofertadas pelo governo, tenham elas boas condições ou não.

4. Conclusão

A partir do conceito de política linguística que se define em escolas conscientes que influem sobre a língua, o modo como se age e se trabalha com e sobre ela. O presente estudo disserta sobre as questões das políticas linguísticas junto ao ensino de língua estrangeira no Brasil.

No que tange os estudos de língua estrangeira no Brasil é possível afirmar que é de conhecimento geral que as línguas estrangeiras são estudadas na escola, contudo, as instituições de ensino público não estão, ainda, preparadas para exercer a função do ensino de maneira adequada e que fora idealizada pelos PCN.

O ensino de língua estrangeira no Brasil “enfrenta” a política linguística em alguns pontos: na escolha da língua usada na instituição de ensino, no tempo de estudo semanal da língua, na estrutura ofertada nas escolas para o processo de ensino/aprendizagem, na escolha do livro didático etc.

A importância do vínculo entre a política linguística e o ensino se constrói na responsabilidade da escola em ser um equalizador social. Essa equalização socioeconômica só ocorre quando existe o acesso de todas as pessoas a um ensino de qualidade, onde as camadas economicamente mais baixas da população possam receber as mesmas oportunidades de crescimento profissional e pessoal que as pessoas das classes mais altas.

Quando a escola pode fazer esse trabalho de equalizadora socioeconômica, ela se torna redentora e ajuda a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, também foi possível observar, que se a escola não é capaz de realizar essa equalização, ofertando um ensino de qualidade a todos; a escola se torna uma instituição *contra* o povo, onde a mesma acaba contribuindo para uma segregação social e promove uma situação estagnada sobre o crescimento econômico das camadas mais baixas da população e, conseqüentemente, as classes socioeconômicas mais altas continuariam no controle do poder administrativo e econômico, enquanto as classes baixas continuariam longe do poder e da oportunidade de crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBONI, Paolo E. La politica linguistica in Europa. *Italica, American Association of the Teacher of Italian*, n. 4, p. 510-517, 2003.

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

_____. *La distinction critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira – 5ª-8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle em classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, 2001.

CHARDENET, Patrick. *Mondialisation et commerce des langues* (manuel d'autoinformaçon). Versão, 2011.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola. 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da linguística. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com linguistas*. Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). *A linguística que nos faz falar*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin*: Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Campinas: Unicamp, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos, 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008.

**VIDEOGAMES COMO INSTRUMENTO
PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Lucas Recalde (UEMS)

lucasrecalde@gmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no município de Campo Grande (MS), com o objetivo de demonstrar que o ato de jogar *videogame* pode auxiliar na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso a inglesa. Para responder a questão foram entrevistadas diversas pessoas entre homens e mulheres da classe média na faixa dos vinte aos trinta anos de idade. Sobre a elaboração da pesquisa, limitamos a mesma para jogos do gênero RPG (*role playing game*) em que o jogador é responsável por um determinado personagem, que realiza missões e trabalhos dentro do game e oriundos da época em que eles vinham somente em inglês, visto os atuais possuírem a opção de tradução para o português brasileiro.

Palavras-chave:

Videogame. Aprendizagem. Ensino. Língua estrangeira. Língua inglesa

1. Introdução

Esse artigo surgiu por interesse de demonstrar que as tecnologias podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. O recorte foi para o ensino de língua estrangeira, no caso a inglesa. Com isso, escolhemos como tecnologia para análise a questão do *videogame*, pois houve uma época em que os jogos não eram dublados e nem legendados em português como é atualmente.

Para uma melhor formulação dos dados, ou seja, para compreendermos se de fato jogar ajuda nesse processo, houve a necessidade da realização das entrevistas com diversas pessoas para que eles contassem um pouco da experiência com o *videogame* e a língua inglesa. Destacando que a pesquisa de campo foi realizada no município de Campo Grande do estado de Mato Grosso do Sul.

Sobre o questionário aplicado nos atentamos a idade, sexo e nível de instrução de cada informante. Abaixo as perguntas:

1. Idade e sexo
2. Nível de instrução?
3. Com quantos anos começou a jogar?
4. O *videogame* te auxiliou na aprendizagem da língua inglesa?

Após as pesquisas constatamos que a utilização de jogos é de grande valia, tanto para os alunos quanto para os professores. Durante o percurso do artigo discutiremos o ensino de língua inglesa nas escolas, a questão das novas tecnologias em sala de aula e por fim os games e o ensino.

2. Ensino da língua inglesa

Desde a hegemonia inglesa durante parte da era das grandes navegações e das guerras napoleônicas até o surgimento dos Estados Unidos da América como superpotência após a Segunda Guerra Mundial, que o inglês se destaca por ser a língua mais utilizada no mundo, principalmente nos negócios e relações exteriores.

“O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, sua inclusão nos currículos escolares seria, além de introduzir o aluno em um contexto global, também uma forma de ampliar suas expectativas e visões, pois a fala é um dos principais instrumentos de ação e comunicação do ser humano.

No Brasil,

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809. Dom João VI decretara a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. (SANTOS, 2011).

É importante ressaltar, mesmo que brevemente, que a aprendizagem de um idioma estrangeiro, neste caso a língua inglesa, apesar do professor possuir sua importância no processo de aprendizagem, acontece em grande parte por conta do aluno. Também deve ser lembrado que, mesmo não existindo um método perfeito para o ensino de línguas

[...] existe, no Brasil, uma tradição de aprender e ensinar, geralmente baseada em métodos da abordagem gramatical, já arraigada entre professores e alunos, bem como uma tradição de resistência a inovações na situação de ensino e aprendizagem. (CONCEIÇÃO, 2006, *apud* ALMEIDA FILHO, 2001, p. 189).

Outros pontos que devem ser destacados é que, quanto mais cedo a criança tem acesso ao ensino de língua inglesa, melhor se torna a assimilação do idioma (CHAGURI, 2004, *apud* SCHÜTZ, 2003) assim como, ainda citando Chaguri (2004), “quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração”.

Ou seja, mesmo não existindo uma metodologia perfeita, ou seja, aquela em que qualquer um possa, de forma rápida e prática, de aprender uma língua estrangeira, quanto mais cedo e mais divertido for o método, melhor o aluno assimilará o novo idioma.

3. As novas tecnologias

Compreendemos que a sociedade mudou e com ela a forma com que pensamos e nos relacionamos com o mundo. Não é incomum observarmos que os alunos estão totalmente conectados com a tecnologia, seja com um celular, *smartphone* ou um *notebook*, entre outros recursos.

Ao analisarmos a etimologia da palavra verificamos que é de origem grega: *tekne* significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra *logos* significa “conjunto de saberes”. (RAMOS, 2012, p. 04). Em suma, a palavra define conhecimentos que permitem com que o homem pode produzir objetos e modificar o meio em que vive. Sendo assim:

A tecnologia surge para facilitar a vida humana e seus afazeres, a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo as tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos onde vemos a tecnologia muito mais avançada. Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências. (RAMOS, 2012, p. 04-05).

Ao pensarmos em tecnologia como forma de mudar o meio em que se vive, não podemos deixar de observar que a roda é uma tecnologia, bem como o ensino tradicional que conhecemos com quadro e giz também são tecnologias, que permitiram que o ensino fosse transmitido para diversas pessoas ao mesmo tempo.

Por isso, tentamos aqui dizer que quando falamos do uso da tecnologia em sala de aula não estamos querendo que os métodos anteriores

sejam abandonados, uma vez que estamos falando de um contexto no qual o professor não precisa só utilizar o quadro e o giz para dar sua aula, visto ele poder utilizar de outras ferramentas.

Com isso, Oliveira Junior e Silva (2010, p. 87) nos diz que a respeito da educação, nas últimas décadas, realiza profundas transformações na sociedade. Com a evolução da informática, que deu origem a um padrão de competição globalizada em que para alcançar um bom lugar no mercado de trabalho se faz necessário dominar inúmeras competências e habilidades; ou seja, não adianta mais um indivíduo ter só um nível superior se o mesmo não acompanhar essas mudanças tecnológicas. Em suma, entende-se por tecnologia aquilo que é criado para facilitar a vida do ser humano. Recursos tecnológicos estão intimamente ligados com o progresso da sociedade.

Se a sociedade está nesse fluxo de mudança e os nossos alunos não são mais os mesmos de 40 anos atrás, é necessário reconhecer que as tecnologias podem ser usadas em sala de aula. Lévy nos diz que

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 160)

Observamos que o espaço e a forma de se aprender mudaram e que o conhecimento não está somente nas mãos dos professores. Em resumo, não queremos dizer que o professor perde o seu respeito ao valorizar o que o aluno sabe e leva para dentro da sala de aula, como também não estamos dizendo que os professores são “dinossauros” dentro da sala de aula e que nada entendem sobre tecnologia, pelo contrário, queremos demonstrar como ouvir os alunos e utilizar como auxílio as tecnologias podem deixar uma aula mais rica.

É na sala de aula que os alunos passam uma boa parte do seu dia. Às vezes, esses mesmos alunos estão olhando ansiosos para seus relógios, contando os minutos para irem para suas casas, e, muitas vezes quando chegam em casa vão direto para a frente de um computador ou *videogame*.

Não se pode negar que é mais fácil para um aluno se dedicar três horas de sua tarde, manhã ou noite, para um jogo do que para um dever de casa. E é nessa perspectiva que defendemos o *videogame*. Como pro-

fessores acreditamos na possibilidade de tornar a aprendizagem prazerosa com aquilo que os alunos gostam.

4. Os videogames no ensino

Quando falamos de *videogame* no ensino é preciso esclarecer que nos atentamos ao jogo de percurso narrativo, pois é por meio dele que o jogador tem de buscar compreender a própria história do jogo que seu personagem está inserido. Sobre a narrativa Gosciola (2012, p. 109), nos diz que

a narrativa é um exercício comum e no mundo ocidental ela se desenvolveu por civilizações e processos milenares nas experiências teatrais desde a antiga Grécia. E que o roteiro de um game está intrinsecamente relacionado com a narratividade.

Com o tempo o investimentos em games foram aumentando, visto sua grande repercussão com o público. A trajetória do *videogame* é antiga e “em 1991, o game para computador se uniria ao RPG, criando o *Role-playing game on-line*, que originalmente é um jogo no qual os participantes escolhem quais personagens irão interpretar.” (GOSCIOLA, 2012, p. 111).

Nessa perspectiva compreendemos que o ato de jogar *videogame* contribui para a aprendizagem de um segundo idioma. A maioria dos jogos atualmente possuem um enredo muito bem desenvolvido, assim como antigamente. E o fato da narrativa do jogo ser bem explorada pelos programadores torna, muitas vezes, a sua linguagem mais complexa, fora que, no passado, os jogos não eram dublados ou legendados em português.

Vejamos a citação abaixo sobre essa questão:

Vale lembrar também que em muitos jogos atuais, senão a maioria, os textos não são simples, mas sim de nível avançado [...]. Em outras palavras, enquanto estão desbravando mundos virtuais por horas e horas, os jogadores definitivamente não estão perdendo tempo, mas sim aprendendo lições valiosas sobre diversos assuntos. Esta aprendizagem, por sua vez, é bem-sucedida porque é parte de uma experiência real do jogador. (AUGUSTINIS-SILVA, 2012, p. 72)

Vimos que por ter uma afinidade com essa tecnologia os alunos acabam por ter que começar a estudar o inglês para conseguir dar continuidade ao seu jogo. Bem, com essa citação do Augustinis-Silva fechamos esse tópico sobre o games e o ensino. No próximo veremos os dados

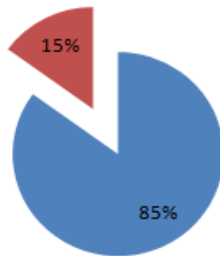
obtidos com a pesquisa.

5. *Análise dos dados*

Foram entrevistados 30 informantes no município de Campo Grande do estado de Mato Grosso do Sul, abaixo veremos as porcentagens:

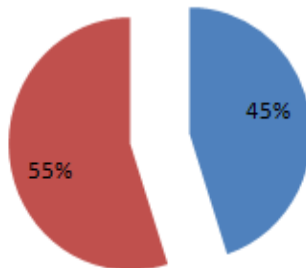
Idade e sexo

■ Homens (de 20 a 30 anos) ■ Mulheres (de 20 a 30 anos)



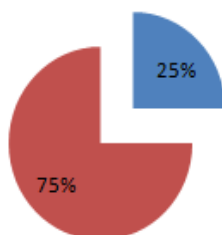
Nível de instrução

■ Formado ■ Graduando



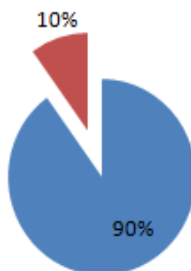
Idade em que começou a jogar videogames

■ A partir dos 4 anos ■ De 5 a 11 anos



O videogame te ajudou na aprendizagem da língua inglesa?

■ sim ■ não



Abaixo alguns comentários dos entrevistados sobre a quarta pergunta do questionário:

“Principalmente Pokémon, porque eu tinha necessidade de saber o que estava escrito e por ver aquilo repetidamente eu gravava as coisas... Hoje para estudar alemão estou jogando para aprender mais rápido”. (Informante que começou a jogar aos 7 anos; hoje está com 24 anos e formado em Engenharia Elétrica).

“Acredito que a vontade de seguir adiante em um *game* é um ex-

celente incentivo para que uma criança ou adolescente busque a tradução de palavras e consequentemente acabe aprendendo um pouco”. (Informante que começou a jogar aos 8 anos; hoje está com 28 anos e formado em Publicidade e Propaganda).

“Tenho certeza que os jogos me auxiliaram na aprendizagem do inglês. Tanto na escrita, quanto na pronúncia. Também ajudou na escuta, porque tinha que jogar enquanto o personagem falava e fazer o que ele mandava.”. (Informante que começou a jogar ao 6 anos; hoje está com 22 anos e estuda Tecnologia em Redes de Computadores).

A partir desses comentários e também dos gráficos, percebemos como, de uma maneira evidente, os jogos podem auxiliar na aprendizagem da língua inglesa.

6. Conclusão

Apesar do grande avanço que a indústria de jogos teve no decorrer dos anos, a preocupação, por parte dos distribuidores e vendedores, em tornar acessível os *games* dublando-os e legendando-os em português é recente. Quem tem um pouco mais de vinte anos e teve a oportunidade de jogar *videogames* antigos percebia que todos vinham em inglês.

Os jogos que tinham narrativa não fugiam à regra e, para que os jogadores conseguissem completar os objetivos era necessários que eles não somente traduzissem os textos e as falas como também interpretassem, de forma rápida, tudo o que lhes era passado, forçando-os, de certa maneira, a estudar o idioma.

Do decorrer deste artigo vimos o quanto isso auxiliou, para a maioria dos jogadores, na aprendizagem de língua inglesa – já que a aprendizagem se tornava não uma obrigação, necessariamente, mas uma diversão e, como já visto, aprimorando tanto a atenção como também a assimilação do idioma estrangeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTINIS-SILVA, Daniel. *O vídeo game na sala de aula: novas perspectivas para professores que querem se manter atualizados*. Disponível em:

<http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_005.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 23-03-2014.

CHAGURI, J. P. A importância da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *O Desafio das Letras*, 2, 2004, Rolândia. *Anais...* Rolândia: FACCAR, 2005. Disponível em:

<<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/211-a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html>>. Acesso em: 23-03-2014.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982006000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 23-03-2014.

GOSCIOLA, Vicente. A linguagem audiovisual do hipertexto. In: FER-RARI, Pollyana. *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 107-119.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA JUNIOR, Miguel Adilson de; SILVA, Ária Lobo de. Novas tecnologias na sala de aula. *Eccom*, v. 1, n. 1, p. 83-90, jan./jun., 2010. Disponível em:

<<http://publicacoes.fatec.br/index.php/eccom/article/viewFile/243/202>>. Acesso em: 20-03-2014.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. *Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL*, n. 2, vol. 1, jul.-dez.2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 20-03-2014.

WATCHMEN:
A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NA FIGURA DO HERÓI

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Os heróis são idolatrados no imaginário da humanidade e suas imagens são construídas a base da perfeição. Sem defeitos e repletos de virtudes, as pessoas esperam que os heróis não façam nada de errado. Com a postura sempre voltada para a moral e a ética, a maioria dos heróis apresentam atitudes louváveis e sempre escolhem fazer o que é mais correto, essa corrente de ações funcionam como um exemplo a ser seguido perante aqueles que estão presentes em suas histórias. Quando se lê as histórias em quadrinhos de figuras heroicas como Super-Homem e Homem-Aranha a realidade e contexto de suas narrativas influenciam no comportamento dos mesmos. As pessoas a serem salvas nessas narrativas convencionais de heróis esperam por eles porque acreditam no potencial de seus vigilantes. Nessa perspectiva, indaga-se sobre os heróis em Watchmen: e o que se obtém? Heróis tão problemáticos e caóticos quanto o mundo que estão tentando salvar. Alan Moore, apresenta em uma de suas maiores obras como seria o mundo com heróis. E ele era feio.

Palavras-chave: Watchmen. Contexto. Herói. Histórias em quadrinhos. HQ.

1. Introdução

Esse trabalho faz parte do meu projeto de pesquisa do mestrado intitulado: “Uma análise dos símbolos em Watchmen, de Alan Moore”, orientado pelo professor Doutor Nataniel dos Santos Gomes. No qual discutimos os símbolos em Watchmen, como uma ponte de compreensão para o próprio sentido da obra. Visto que os símbolos que aparecem no decorrer da narrativa carregam relações bilaterais, ou seja, o sentido que o símbolo demonstra e sua interpretação que o contexto da obra apresenta.

Vale mencionar que também temos esse tipo de discussão acerca das histórias em quadrinhos no grupo NuPeQ – Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos, realizado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande (MS), também sob a coordenação do professor Doutor Nataniel dos Santos Gomes. Visto a importância de como essa forma de arte tem sua grande relevância na formação do leitor e como também através de sua leitura auxilia no desenvolvimento da criticidade.

Quando se pensa em histórias em quadrinhos é preciso mencionar que dentro desse hipergênero temos outros gêneros: tirinhas, charges, *graphic novels*, entre outros. Logo, o recorte escolhido para análise são os heróis em *Watchmen*, uma *graphic novel*¹¹⁷ escrita por Alan Moore e ilustrada por Dave Gibbons.

Outro ponto importante acerca da obra escolhida como objeto é o fato dela estar inserida no período pós-moderno no universo dos quadrinhos. Na pós-modernidade as formas de expressar se adaptaram à nova realidade do cotidiano do mundo. Peccinini e Leite nos dizem que:

Um clima de incertezas e uma dificuldade de sentir ou representar o mundo são as condições do pós-moderno. Diante da sensação de irrealidade, da desordem e do vazio, a sociedade cada vez mais se individualiza e se torna apática. Ela não encontra valores e sentido para a vida, somente se entrega ao prazer imediato e ao consumismo. Portanto, ela não desenvolve pensamentos profundos ou existenciais, mas apenas repostas rápidas e adequadas à era do consumismo exacerbado. É o indivíduo pós-moderno, símbolo maior e centro da decadência de valores humanos, que será atingido e tematizado pela arte contemporânea. (PECCININI; LEITE, 2002, p. 01)

A arte passou a representar esse mundo de inseguranças e incertezas, assim como livros e pinturas as histórias em quadrinhos também se configuraram na mesma perspectiva. E esse mesmo clima denso está presente nas narrativas de *Watchmen*. O contexto se realiza em uma realidade alternativa, na qual existe a vitória americana na Guerra do Vietnã e a vitória na reeleição de Richard Nixon à presidência dos Estados Unidos. A trama se constitui a partir de um assassinato de um membro do grupo dos vigilantes: o comediante, logo após isso se instaura uma possível conspiração para matar todos os vigilantes. O caos faz parte da narrativa, há uma visão pessimista do mundo que é construída por conversas entre os personagens e fica nítido a raiva dos mesmos.

Segundo Irwin e White (2009, p. 13)

em *Watchmen*, Alan Moore e Davi Gibbons nos deram uma vislumbre de como realmente se pareceria o mundo com heróis uniformizados – e ele não era bonito. Não era o brilhante “mundo do amanhã” que nos era tão familiar nos quadrinhos do Super-Homem.

A desconfiguração do herói é algo perceptível na trama. Temos

¹¹⁷ É o termo utilizado para se referir as histórias de longa duração, é o análogo na arte sequencial. Geralmente seus temas trabalham questões diversas, tais como: violência, homossexualismo, caos, entre outros e atingem mais o público adulto.

heróis tão caóticos quanto o mundo que tentam salvar. O contexto que Moore cria ajuda nessa desconstrução do que acreditamos ser o herói. Longe das perfeição que estamos acostumados a perceber em personagens como Super-Homem veremos nesse trabalho um pouco do que realmente seria os heróis no ótica de Moore.

Porém, antes de discutir sobre o herói clássico, que tem sua imagem feita a partir dos mitos, é válido explicarmos que essa noção do super-herói, que tem suas raízes na cultura norte-americana, tem como papel tentar completar as lacunas dessa mesma sociedade.

Os meios de comunicação no século XX, passaram a criar símbolos, através de personagens, seja nos quadrinhos ou no cinema, que atuam como um veículo reparador das fissuras que acometiam os Estados Unidos nos anos 30. A América se reconstruía baseada naquele que sempre foi seu melhor produto de exportação, os sonhos. Nascia assim, o arquétipo do herói perfeito, um ser de habilidades quase divinas, que além de deter extraordinários poderes é possuidor de um caráter incorruptível. (MATTOS; SAMPAIO, 2004, p. 15)

Novamente, vimos que os heróis são para suprir esse vazio de uma sociedade, que a partir dessas representações de seus heróis tentam revelar uma imagem forte desse grupo social, sendo assim, os vigilantes mostrariam a verdadeira face dessa nação.

2. Os heróis clássicos

Os heróis possuem sua edificação no mito, que de uma maneira simplória é uma narrativa de acontecimentos fictícios, atribuídos a deuses, a heróis humanos, a seres sobrenaturais [...] Ou seja, constitui objeto de uma crença coletiva, e assim contribui para estruturar o vínculo e a organização social. Logo, por seu valor simbólico, o mito se distingue da lenda (narrativa adornada e ampliada da crônica de um personagem histórico real) e da fábula ou alegoria (que visam extrair da narrativa uma lição moral). (DORON; PAROT, 2002, p. 505)

Para Vieira (2007, p. 81), o mito se caracteriza como algo que vai além da simples imagem representada, uma vez que esta se reveste de conteúdos passíveis de interpretação, de acordo com a cultura de indivíduos ou povos. Cada cultura forma a figura imagética da própria crença do mito. Assim como a arte, os mitos nem sempre podem ter seus conteúdos explicados de forma racional. Ao apreciá-los, o homem pode chegar a inúmeras formas conclusivas diferentes, uma vez que, como as figuras arquetípicas, a arte é passível de interpretação (pessoal). Graças ao sen-

timento de coletividade e universalidade do mito, essas representações não se perdem completamente no absurdo, podendo seguir um padrão que, se não é lógico, é pelo menos “sensato”.

Compreendemos que o mito sempre esteve presente na vida do homem, na construção de sua sociedade. E essa a própria noção do herói foi sendo moldada com o tempo. Temos desde a mitologia até a pós-modernidade diferentes arquétipos de heróis. Essa percepção dessa figura se molda de acordo com as características atuais das sociedades.

Os primeiros tipos de heróis foram os clássicos. Estes não são caracterizados como intelectuais, mas homens de bravura e coragem com muitas estratégias que são bem sucedidas. Além disso, demonstram disposição para adquirir sabedoria e por isso estão num nível mais elevado do que outras pessoas que possuem um estilo de vida que não representa destaque com características bem simples de sobrevivência e submissão social. (LIMA; SANTOS, 2011, p. 03)

De acordo com Feijó (1995, p. 63) “na mitologia, o herói é divino. Na poesia épica ele é unidade de sentimento e ação. Na história é separado da realidade. Na literatura, o destino do herói é a sua iniciação: a descoberta de si mesmo”. Se buscarmos o entendimento etimológico da palavra “herói”, Loeb e Morris (2005, p. 25) nos diz que “o dicionário define “herói” como um termo derivado do grego antigo, e significando “homem com qualidades magnânimas; semideus”. Outra explicação é também “homem extraordinário por seus feitos guerreiros”, ou ainda “homem admirável por feitos e qualidade nobres”. Essa última é particularmente interessante.

Cria-se então no entendimento comum da mente humana que o herói é aquele que vá salvar o dia, que é incorruptível, que não traz nenhum mal para as pessoas que os cercam, e sempre colocam a humanidade a frente deles. Sendo assim, o contexto pode influenciar na formação do caráter de um herói? Veremos no próximo tópico como o contexto tem uma significação para o herói ser alguém virtuoso.

3. O contexto e o herói

O herói é perfeito na coletividade do pensamento humano, ele é alguém dotado força e sabedoria, um ser incorruptível que não usa seus dons para o mal. Temos como um grande exemplo disso, o nosso querido Super-Homem. Um herói repleto de virtudes e anseios para fazer o correto, suas atitudes são sempre da melhor forma em busca do bem total.

Não há quem não gostaria de ser salvo por esse herói.

Ele é um enviado do céu que chegou na terra para cumprir a missão de salvar os humanos. Seu dever moral não o deixa ser alguém com tendências para o lado negativo. Porém, em vista do mencionado, o que realmente faz com que ele seja um herói? Será isso mero acaso ou o contexto que ele foi inserido ajuda?

Bem, não há como negar que ele é um herói construído a partir do princípio do herói clássico, daquele que sempre fará o certo, mas uma coisa tem de ficar bem explicada que é o fato do próprio contexto de suas narrativas. Em suma, Super-Homem aterrizou na cidade de Smallville e depois começou a atuar muito em Metrópolis. Essas duas cidades se apresentam como um local favorável para o herói em questão. Nelas as pessoas esperam ser salvas. Quando há alguma grande dificuldade e por esses moradores saberem de fato o grande poder do Super-Homem elas realmente torcem por ele aparecer e salvar o dia. É importante dizer que sabemos que mesmo com existência de quem relute pela presença desse herói nessas cidades, a maioria da população o louva.

O mesmo acontece com o nosso amigável Homem-Aranha, regido pelo grande ensinamento do seu Tio Ben¹¹⁸ que “com grandes poderes vêm grandes responsabilidades”, esse jovem chamado Peter Park faz o possível e o impossível¹¹⁹ para manter a paz na cidade em que está inserido. E mesmo que sua figura enfrente a grande crítica da mídia da cidade de Nova York, temos um herói que é clamado pelos habitantes. Tanto que quando Peter deixa de ser o Homem-Aranha no segundo filme é perceptível o quanto a população sente sua falta. E outro grande ponto que demonstra isso é quando ele fica sem máscara tentando salvar as pessoas que estão dentro do metrô, a população diz que não vai contar o seu segredo e ainda falam para o Dr. Octopus que só vai conseguir pegar o garoto se passar por cima deles. Vemos, então, que Homem-Aranha atua em uma cidade que o quer ali.

Percebemos que o contexto pode influenciar nas atitudes de um herói, afinal será que Peter Park, que recebe uma certa negatividade de sua vida dupla, por tirar notas baixas, por não conseguir se manter em um

¹¹⁸ Estamos nos pautando aqui com a frase do primeiro filme dirigido por Sam Raimi.

¹¹⁹ Mesmo que ele desista por um tempo no segundo filme, depois acaba voltando e cumprido sua trajetória como herói.

emprego, por ter problemas com a namorada... teria voltado a ser Homem-Aranha. Claro que não podemos esquecer que o que impulsionou muito essa atitude de volta foi para salvar Mary Jane, mas não se pode negar que essa proximidade entre ele e as pessoas que salvam ajudou muito nessa atitude de Peter.

Esses fatos permeiam a questão do contexto e herói. Fica nítido que as atitudes dos heróis são influenciadas pelo próprio contexto que estão inseridos. A desenvoltura do herói segue um padrão de atitudes quando o mesmo está agindo em uma cidade receptiva a ele. Agora, levando essa problemática do contexto para dentro de *Watchmen* percebemos o motivo pelo qual a situação é tão caótica.

Não só o governo não quer mais que mascarados atuem pela cidade sem um registro como também a própria população não quer a presença deles. Para os civis isso é um problema para a polícia e não para pessoas que vestem roupas bizarras e saem para combater o crime.

A celebre frase presente no percurso narrativo da história “Quem vigia os vigilantes?” nos atenta ao fato de que os vigilantes/heróis da série *Watchmen* não são bem-vindos. E se quiserem continuar nesse jogo contra o crime é preciso que se registrem de acordo com as normas da Lei Keene e a partir desse ato ou os mascarados trabalhariam para o governo ou se aposentariam.

Em meio a toda essa adrenalina e o contexto sombrio e caótico de *Watchmen* os heróis possuem uma postura longe da convencional que o público está habituado a ler. Por isso no próximo tópico é explorada a figura do herói nessa *graphic novel*.

4. Os vigilantes

Guerra (2013, p. 157) nos diz que Moore, em *Watchmen*, tenta mostrar como seria a vida real caso existissem de fato super-heróis. Logo, esses heróis têm seu papel clássico totalmente destruído, assumindo novas funções e concepções diante da sociedade.

Sendo assim, a trama em *Watchmen* se desenrola com a morte de um dos membros dos vigilantes: o Comediante. A partir disso, outro vigilante chamado Rorschach começa a levantar a hipótese de que estão tentando acabar com todos vigilantes. O pano de fundo para a história é uma possível guerra nuclear.

No final da narrativa se descobre que quem queria a morte de todos os vigilantes era um deles. Com isso, Moore trabalha a desconstrução da figura do herói em sua obra e demonstra como o contexto é algo importante nesse processo, pois o contexto criado pelo autor é a própria realidade.

Alan Moore caracteriza seus personagens de forma tão realista e implacável que é difícil, após a conclusão da série, levar o conceito de “super-herói” novamente a sério. Moore insere no enredo diversos elementos do mundo “real”, modificando pontualmente o universo da HQ (História em Quadrinhos) em consequência dos efeitos, naquela realidade, do surgimento dos “super-heróis”. (LIMA, 2009, p. 03)

Na relação entre o contexto e a realidade exibe-se como um herói realmente se portaria frente às dificuldades verossímeis, ou seja, os grandes vilões não são outros mascarados ou alienígenas, e sim ladrões, esturpadores, corruptos, entre outros.

O que serve de análise para esse trabalho é o fato de como um mesmo contexto caótico interferiu de maneiras diferentes em cada vigilante. Vejamos abaixo, a personalidade de cada herói:

Comediante (Edward Blake):

Ele reconheceu a verdadeira natureza humana e usa o humor irônico como uma forma de escapar. Sua celebre frase “É tudo uma piada” representa essa visão amarga que ele tem da humanidade e do mundo que o cerca. É extremamente cínico e violento, e faz as coisas pelo seu próprio julgamento. Estuprou uma companheira de luta contra o crime e matou uma mulher que carregava no ventre seu filho. Quando lutava por suas convicções acreditava estar fazendo o que era mais coerente. Sem expectativas de melhoras ele não se prendia a ideia de as pessoas podiam mudar sua natureza e que o mundo poderia ser um lugar melhor.

Dr. Manhattan (Jonathan Osterman):

É o único com poderes, sua imagem é relacionada com a de Deus, mas não uma relação edificada nos aspectos bons do cristianismo, mas sim pelo fato da onipresença. Ele tem o poder de modificar o que está a sua volta, mas é frio¹²⁰ e percebe a vida como mais um fenômeno cósmi-

¹²⁰ É importante dizer que quando nos referíamos a ele como um ser frio. Não estamos anulando a

co. Poderia salvar todos, mas não o faz. À medida que o tempo se passa ele compreende menos os seres humanos. Não acredita na existência de um deus, e diz que se fosse como o Deus cristão, não seria como ele. Sua origem é comum quando se pensa em super-heróis tradicionais, em suma, foi um cientista nuclear, após um acidente em uma experiência foi desintegrado. Aprendeu a reorganizar seus átomos e por isso surge como um ser capaz de manipular a matéria, viajar no espaço, ocupar lugares distintos ao mesmo tempo, e consegue enxergar o seu passado e futuro de forma simultânea e pela relatividade do tempo.

Coruja II (Dan Dreiberg):

Um homem intelectual, rico, solitário e tímido. É muito inteligente na área de tecnologia avançada e possui vários equipamentos contra o crime. Podê-lo-ia dizer que esse é o personagem sensato da trama, senão fosse pelo fato de se arrepender de ter se aposentado com a Lei Keene e de ignorar os crimes que acontece a sua volta durante o período de aposentadoria. As circunstâncias acabaram com suas antigas ambições e agora ele é só mais um na multidão.

Ozymandias (Adrian Veidt):

Um bilionário recluso na própria individualidade, ególatra, considerado o homem mais inteligente do mundo. Logo, com sua inteligência se torna um perfeito atleta e lutador, ao ponto de conseguir desviar da bala por calcular sua trajetória. Ele se aposenta antes da Lei Keene começar a existir. Ele planeja o ataque contra o próprio mundo na utopia de instaurar a paz, também é ele quem mata o Comediante e arma uma cilada para Rorschach. Veidt acredita que os meios justificam os fins. Loftis (2009, p. 73) “dessa forma, Ozymandias é um vilão trágico, um homem cujo ego opressivo e a incapacidade de apreciar a natureza obscura da vida o levam a pensar que o fim pode, às vezes, justificar os meios.”

possibilidade do mesmo possuir sentimentos. Acontece que durante a narrativa é demonstrado como ele se tomou o que é, e como o sentimento é percebido de forma diferente pelo mesmo.

Rorschach (Walter Kovacs):

“Porque há o bem e há o mal, e o mal deve ser punido. Mesmo em face do Armageddon, não farei concessões nisto. Mas há tantos merecendo punição... e há tão pouco tempo.” Diário de Rorschach, 13 de outubro de 1985, 23h30. Por meio dessa anotação em seu diário vemos que ele é o personagem mais enigmático e dicotômico da trama. Um pessimista com força interior e devido a sua trajetória não consegue se encaixar normalmente com a sociedade. Ele que move o enredo com seus questionamentos e vai contra os pensamentos de Veidt. Sobre sua ótica:

Rorschach carrega um fardo terrível. Ele viu a verdadeira face da cidade. Ele viu este mundo cheio de vermes, pelo que ele é: uma vala dos desgraçados, cada um escalando sobre as costas de seus vizinhos por nada mais que um prazer insignificante, para simplesmente continuar essa vida patética por um segundo, um minuto, um dia a mais. (HELD, 2009, p. 29)

Held (2009, p. 29) ainda nos diz que “A mente de Rorschach é de fato um lugar negro, e mesmo assim é regida por um princípio simples, de longa e venerável tradição: o mal deve ser punido.” Mas, isso não faz dele o herói da trama. Ele está em um conflito consigo, a tal ponto de não se reconhecer sem sua máscara. Para ele não existe um crime menor ou maior, qualquer que seja o mal cometido, tende ser punido. “Não é Deus que mata as crianças. Não é a sina que as esquarteja ou o destino que as dá de comer aos cães. Somos nós. Apenas nós.” (MOORE, 2009, cap. VI, p. 26). Outra fala do personagem que nos remete ao quão caótico está o próprio mundo e de como Rorschach entende que não há como mudar a essa natureza humana e a forma como a sociedade caminha, mas dá para punir o mal.

Espectral II (Laurie Juspezyk):

Ela é forçada pela mãe a se tornar uma heroína. Carrega o fardo dos dias de glória que sua mãe um dia teve. Relacionou-se com Dr. Manhattan e depois com o Coruja II. Sem grandes perspectivas viveu a sombra da mãe e depois as sombras de Manhattan. Em conflito com sua própria história luta contra o crime sem grandes ideais.

Vimos que os heróis criados por Moore representam a decadência do que seria o herói e que o contexto criado por ele ajuda nessa desconstrução imagética.

5. Conclusão

O contexto que Moore criou em sua narrativa *Watchmen* está mais perto da nossa realidade do que os outros contextos em histórias como a do Homem-Aranha e do Super-Homem. O mundo realmente está sofrendo um perigo real e os crimes cometidos se assimilam com os que vemos em noticiários e lemos nos jornais.

É claro que num lugar assim os heróis não seriam perfeitos. Esses heróis não retratam o que gostaríamos de ser, mas sim o que realmente somos: ambíguos, egocêntricos, às vezes frios com os outros, medrosos quanto a decidir o que iremos fazer de nossas próprias vidas, entre outras características.

Cada vigilante em *Watchmen* representa algo negativo dos seres humanos, claro, que não podemos negar que os mesmos possuem seus valores, mas, dentro dessa densa narrativa, o que fica em evidência é como seria o nosso mundo com pessoas mascaradas tentando salvar o dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDALLO, Sérgio. A semiótica que vigia os vigilantes: um olhar sobre a importância e os símbolos de *Watchmen*. In: GOMES, Nataniel dos Santos. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012. p. 73-86.

DORON, R.; PAROT, F. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2002.

FEIJÓ, Martin Cezar. *O que é herói*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GUERRA, Amanda. Pós-modernidade nos quadrinhos: a desconstrução em Alan Moore. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2013, p. 151-161.

HELD, Jacob M. Podemos conduzir este mundo sem leme? Kant, Rorschach, retributivismo e honra. In: IRWIN, William; WHITE, Mark. *Watchmen e a filosofia: Um teste de Rorschach*. São Paulo: Madras, 2009, p. 29-39.

IRWIN, William; WHITE, Mark D. Introdução: um teste de Rorschach. In: IRWIN, William; WHITE, Mark. *Watchmen e a filosofia: Um teste de Rorschach*. São Paulo: Madras, 2009. p. 13-14.

LIMA, José Rosamilton de; SANTOS, Ivanaldo Oliveira dos. A trilha do herói: da antiguidade à modernidade. In: *Revista dEsEnrEdoS*, ano III, n. 9. Teresina (PI), abr.-jun.2011. Disponível em:

<<http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/9 - Artigo - Heroi - Ivanaldo - Rosamilton.pdf>>. Acesso em: 23-03-2014.

LIMA, Rafael Sanzio Borges. Watchmen: ficção e contexto sociocultural. *Revista Eletrônica Temática*, ano V, n. 09, set./2009. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2009/Setembro/watchmen_quadrinhos_sanzio.pdf>. Acesso em: 19-04-2014.

LOEB, Jeph; MORRIS, Tom. Heróis e super-heróis. In: IRWIN, William. *Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático*. São Paulo: Madras, 2005.

LOFTIS, J. Robert. O plano de Veidt: Watchmen e a ética. In: IRWIN, William; WHITE, Mark. *Watchmen e a filosofia: Um teste de Rorschach*. São Paulo: Madras, 2009, p. 67-79.

MATTOS, Leonardo Martinelli de Campos; SAMPAIO, Rafael Cardoso. *A evolução do mito do herói dos quadrinhos*. Juiz de Fora: UFJF, FÁCOM, 1º sem. 234 fl. Mimeo. Projeto experimental do curso de Comunicação Social. Disponível em:

<<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/leitura/mitoheroiquadrinhos.pdf>>. Acesso em: 23-03-2014.

MOORE, Alan; GIBBONS, Dave. *Watchmen*. Edição definitiva. São Paulo: Panini Brasil, 2009.

PECCININI, Daisy V. M.; LEITE, Luciana de A. *Pós-moderno: a problemática do pós-moderno no campo artístico*. São Paulo: MAC/USP, 2002. Disponível em:

<<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo6/posmoderno.html>>. Acesso em: 12-04-2014.

VIEIRA, Marcos Fábio. Mito e herói na contemporaneidade: as histórias em quadrinhos como instrumento de crítica social. *Contemporânea*. n. 8, p. 78-90, 2007. Disponível em:

<http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_08/07MARCOS.pdf>. Acesso em: 23-03-2014.

**EDIÇÃO FILOLÓGICA E INVENTARIAÇÃO LEXICAL
EM UM AUTO DE PARTILHA DO SÉCULO XIX¹²¹**

Maria Gabriela Gomes Pires (UFG/CAC-CAPES)

maria.ggp10@gmail.com

Maria Helena de Paula (UFG/CAC-FAPEG)

mhpcat@gmail.com

RESUMO

Sabendo-se que as unidades lexicais de uma língua são portadoras de significados que deixam transparecer os diferentes momentos da história cultural e social de uma sociedade, o presente estudo propõe um estudo das lexias arroladas em um manuscrito de partilha datado no ano de 1852. Para o desenvolvimento desse projeto, são trilhados os seguintes percursos: leitura e edição semidiplomática justalinear do documento, conforme as regras publicadas por Megale e Toledo Neto (2005); classificação tipológica das espécies documentais que compõem o códice; inventariação das lexias dispostas no manuscrito durante a descrição dos bens listados no processo considerando o contexto interno do manuscrito. Para este cotejo, tivemos como subsídio a consulta ao dicionário de Moraes Silva (1813) e Houaiss (2009). Esse trabalho embasará nos estudos filológicos e lexicográficos, a primeira auxiliando na leitura, edição e compreensão do corpus e a segunda, na análise dos dados coletados. Para tanto, fundamenta-se em filólogos como Spina (1995), Megale e Toledo Neto (2005), Fachin (2006); e em postulações de lexicógrafos como Biderman (2001) e Isquierdo (2001). Contaremos, também, com outros teóricos da linguística que se fizerem relevantes para esse trabalho, como Sapir (1969). Destarte, os dados gerados a partir do manuscrito nos subsidiarão, juntamente com as teorias das áreas anteriormente citadas, para compreensão e identificação de parte das práticas culturais nomeadas nas unidades lexicais da população catalã no século XIX.

Palavras-chave: Edição filológica. Inventariação lexical. Auto de partilha

1. Palavras iniciais

O presente trabalho apresentará resultados parciais da pesquisa acerca do léxico regional¹²² utilizados nos anos oitocentistas na cidade de Catalão – GO, à época Vila do Catalão. Para isso, analisaremos parte das unidades lexicais arroladas em um inventário *datado* no ano de 1840

¹²¹ Este artigo resulta de trabalho apresentado no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, em agosto de 2013.

¹²² Os resultados apresentados aqui representam parte de nossas primeiras análises da pesquisa de mestrado intitulada "Manuscritos oitocentistas de Catalão: memórias linguísticas, históricas e culturais em autos de partilhas".

buscando evidenciar como o processo de nomeação do significado dado a um referente sofre grande influência do contexto extralinguístico.

Sabendo que os signos linguísticos de uma língua são portadores de significados que expressam saberes cristalizados nas unidades lexicais nos diferentes momentos da história e, principalmente, da realidade de uma sociedade, conjecturamos que o léxico regional descrito no *corpus* desse trabalho, além de nos fazer conhecer a língua da época, também, nos faz conhecer os aspectos culturais que nelas foram inscritas durante sua criação.

O sistema lexical armazena e acumula as aquisições representativas de uma sociedade, nos revelando e nos fazendo compreender o homem e a sua forma de conceber a realidade. Desta feita, esse estudo é relevante por podermos identificar a linguagem que se relaciona às práticas culturais ainda preservadas nas memórias manuscritas, nos permitindo conhecer a realidade que nos antecedeu e de que originou Catalão.

A metodologia utilizada nesse trabalho se principiou na edição semidiplomática do manuscrito em formatação justificada tendo como base as regras postuladas em Megale e Toledo Neto (2005). Posteriormente, realizamos a classificação tipológica do livro, seguindo as regras elaboradas por Bellotto (2002) sobre tipologia documental de arquivo. Feitas a edição e a catalogação listamos os bens arrolados no inventário a partir da coerência lexical e as analisamos com os subsídios de autores teóricos da vertente linguística, lexical e histórica.

2. Contribuições do estudo filológico para o estudo da língua

O texto escrito é objeto de estudo que perdura há muitos anos, dentre eles destaca-se o texto manuscrito, o principal objeto do estudo filológico. Esse tipo de material carrega em sua gênese testemunhos do passado que deixam transparecer elementos linguísticos e históricos de nossos antepassados arquivados em escrita à mão.

O trabalho filológico que faz uso desse material para estudo, proposita, segundo Spina (1977), guardar, preservar e difundir o conteúdo dos documentos. Dessa maneira o estudo de documentos escritos torna-se uma das poucas maneiras eficazes de conhecermos e divulgarmos a nossa história, evitando que esta se perca como memória que não se deu a conhecer.

A filologia é uma ciência com metodologia própria a qual consiste na edição do documento seguindo normas específicas, aplicadas de acordo com a necessidade do manuscrito, na busca de uma leitura fidedigna ou o mais próximo do original, nos levando a identificar a história de uma sociedade por meio do conteúdo narrado nos documentos.

A edição realizada em manuscritos se mostra um promissor material linguístico para estudos da área de Letras: em nossa pesquisa e trabalho se mostra muito aplicativo para os estudos lexicais, pois, segundo Biderman (2001), o léxico é o sistema que mais permite identificarmos as mudanças sociais, as variações linguísticas e, principalmente, a cultura de uma sociedade, em razão do seu papel de dar nomes, identificar e categorizar todas as coisas, sejam elas concretas ou abstratas.

Amparado na perspectiva filológica, o presente estudo utiliza essa ciência para editar e, dessa forma, conhecer um pouco da história da cidade de Catalão – GO no período de 1840, buscando compreender lexicalmente parte da história cultural da comunidade dessa época, já que documentos manuscritos preservam em sua gênese um importante contexto linguístico.

3. *Relações entre língua e cultura*

Coelho (2008) nos ensina que a linguagem é um recurso necessário para a comunicação e a expressão do universo extralinguístico exposto na forma de signos linguísticos; ela é, ainda, “[...] uma faculdade de simbolização e procedimento comunicativo, com a qual os homens dizem o mundo e se dizem uns aos outros [...]” (COELHO, 2008, p. 19).

Ao dizer o mundo, o homem expressa a sua visão e o modo de vida que leva, que são arquivados na memória como acervo lexical dos agentes que compõem essa sociedade.

Cada sociedade possui, de acordo com Biderman (2001), um sistema de categorias lexicais que compõem todo o universo conceptual de uma língua natural. Tais categorias moldam características próprias de seu vocabulário nomeador que se estruturam como os modelos formais responsáveis por configurar os sistemas lexicais, organizados e construídos de acordo com as perspectivas culturais adotadas por tal sociedade.

Em função dessas categorias o léxico se configura como “o repatório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê

o mundo” (VILELA, 1994, p. 6), ou seja, todas as relações culturais do mundo extralinguístico responsáveis pela interação social são expressas pelos grupos de falantes sob a forma de signos linguísticos.

Sabendo que o léxico é um dos elementos estruturais da língua que mais se aproxima da realidade extralinguística do falante porque ele tem a função de nomear e categorizar todo o universo conceptual, conjecturamos que o ambiente influencia, sobremaneira, no modo de expressão linguística do indivíduo permitindo identificarmos todos os elementos sociais, culturais e físicos de uma determinada comunidade, portanto, “o léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes” (SAPIR, 1969, p. 45). Mediante as proposições de Sapir (1969), percebemos que existe uma relação de interação entre língua e cultura.

A cultura é um dos aspectos das relações humanas mais amplos e responsável por caracterizar uma comunidade, em função do seu caráter amplo e extenso, o que a torna de difícil definição e cujo espectro não se aplica igualmente a todas as comunidades.

A cultura, conforme as colocações de Bosi (1992), é construída a partir das relações de poder cotidianas conferidas durante a história por determinados grupos sociais, resultantes “de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 1992, p. 308).

Em função de amplas realidades sociais e históricas é que foram estabelecidas três formas diferentes de expressões culturais: a cultura erudita, praticada por sujeitos letrados que possuem um tempo maior para conferir resultados que podem variar de acordo com a necessidade do sujeito; a cultura popular, caracterizado pelo efeito cíclico e de enraizamento, seu tempo de duração é maior; e por fim, a cultura de massa que possui como principal característica a urgência de um resultado rápido e lucrativo.

Conforme Paula (2007), as três definições de culturas elaboradas pela sociedade caracterizam os diferentes grupos sociais que delas fazem uso em concordância com as suas necessidades de expressão do modo de vida ou de suas vivências que lhes foram conferidas em um ato de sucessão familiar ou mesmo por escolha própria. Por esse motivo, essas três culturas “não devem ser vistas como opostas ou excludentes, mas como maneiras específicas de ver, sentir e expressar a realidade conforme se situam seus atores na produção e circulação do poder” (PAULA, 2007, p. 75).

Apoiadas nas colocações de que as nossas reflexões moldadas em conformidade com a nossa maneira de idealizar o mundo objetivo, organizado e expresso pela língua, conclui-se que há uma relação de interação entre língua, cultura e realidade. Dessa forma, buscamos entender como as lexias inventariadas respondem por uma cultura de uma época, no quadro geral da história de Catalão – GO.

4. Corpus

Realizamos a edição semidiplomática em formatação justalinear o que nos permitiu realizar uma leitura fidedigna do documento; por outro lado, a classificação tipológica nos mostrou que o códice foi estruturado com as espécies de termos e o inventário, em que consta a listagem dos bens a serem repartidos.

O *corpus* desse trabalho foi manuscrito na Vila de Catalão, Comarca de Santa Cruz, Província de Goiás, em 1840 e digitalizado entre os anos de 2006 e 2012 em um Cartório de Catalão como parte do projeto de pesquisa denominado “Formação de *corpora* escritos de Goiás – leitura e edição de manuscritos”; compõe parte do acervo digital do Laboratório de Estudos de Léxico, Filologia e Sociolinguística (LALÉFIL) do Departamento de Letras/UFG/CAC, conforme retro informado.

Em instituições públicas e privadas, é bastante comum encontrar documentos como esse com que estamos lidando. Por apresentar um valor jurídico, possui em sua gênese um caráter padrão de linguagem e de formatação. Fachin (2010) demonstra que:

Documentos dessa natureza e com essas características não são raros, em arquivos de diversas instituições públicas e privadas, e estão quase sempre disponíveis para serem lidos e editados. Servem, deste modo, como fonte de estudos filológicos, históricos e linguísticos, pois são extremamente representativos do uso corrente que se fazia da língua escrita na época e dos aspectos socioculturais ali presentes (FACHIN, 2010, p. 50).

Esse documento versa sobre a repartição de bens do finado Antônio Dias Ribeiro e por cuja execução do processo e construção do documento a coletoria da cidade de Catalão toma responsabilidade, leiloando todos os seus bens.

Quanto ao estado físico do documento quando digitalizado, observa-se pelo *fac-símile* que se encontrava um pouco deteriorado, o papel utilizado se encontra em péssimo estado de conservação, as páginas se

encontram amareladas e rasgadas, a maioria com amassados, provavelmente em razão do manuseio indevido e da precária forma de conservação.

Notamos que o livro é formado a partir da amarra feita com arame em todos os fólios junto a uma capa confeccionada de um material de papel mais grosso. Abaixo, segue a imagem do primeiro fólio que demonstra o estado semelhante da maioria dos documentos do códice.

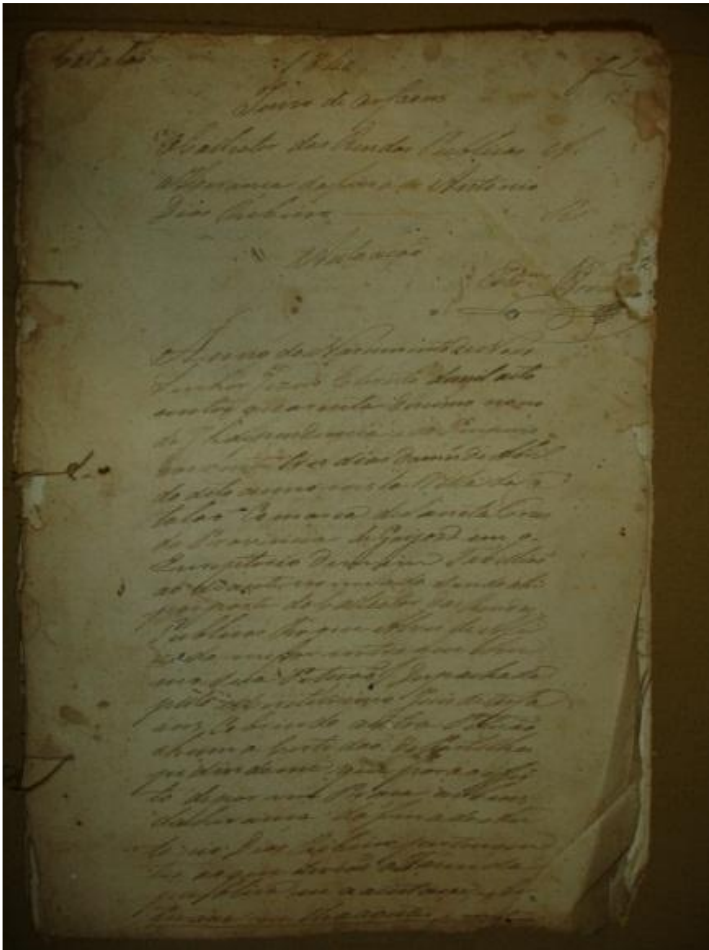


Figura 1 – Imagem reduzida do fólio 1recto

Percebemos, também, defeitos físicos em função do manuseio do livro. Algumas letras encontram-se muito borradas em razão das penas de tinteiro usadas nessa época; em alguns fólios, é possível observar a transparência da escrita no verso devido à tinta utilizada fortemente. Abaixo segue um recorte de parte do documento que demonstra alguns dos dois problemas mencionados.

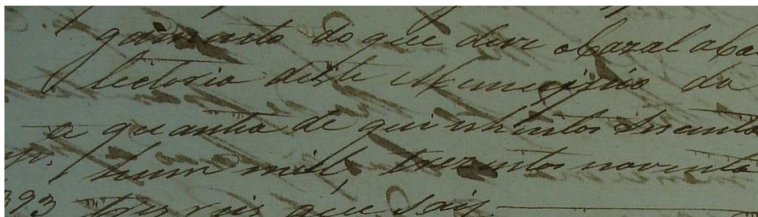


Figura 2 - Fragmento do fólio 3 verso.

Quanto à escrita do documento, observando os diferentes punhos, notamos mais de um escriba, identificados como: Escrivão Camilo José de Oliveira Novaes, responsável pela maior parte da produção do documento; Coletor Roque Alves de Azevedo; Porteiro de Juízo Pedro José Fernandes; Juiz Antônio Lopes de Oliveira. Estes dois últimos escrevem pequenas passagens em vários fólios.

O documento dessa pesquisa mostra que a Colectoria procura tomar posse dos bens atestando que o falecido devia à mesma, como se vê no verso do fólio 3, na passagem abaixo:

Certifico eponho em fedomeu Oficio| que vendo o Inventario que a | Peti-
çaõsuprafas menção, nelle | afolhas Sessenta Sete achou opa | gamento feito
aquantia que o | cazaldofinadoAntonio Dias | Ribeiro Inventariado devia | a
Collectoria deste Municipio, ehe | pella forma seguinte # Pa | gamento do que
deve oCazalaCol | ectoria deste Municipio da | Empete quantia de quinhentos
sescenta | hum mil, trezentos noventa | 561#393 tres reis que say [...]

Mais adiante, o documento traz o inventário, os editais que foram jogados em praça anunciando o leilão, as declarações dos avaliadores e alguns termos que discorrem o andar do processo.

5. Edição e catalogação

Para que esse trabalho fosse realizado fez-se necessário amparar-nos na metodologia utilizada por pesquisadores dessa área, especialmente no que tange à edição de textos manuscritos.

Editamos semidiplomaticamente em formatação justificada o códice, fundamentando-nos nas “Normas para Transcrição de Textos para a História do Português do Brasil”, elaboradas por um grupo de estudiosos da língua em um evento da área em Campos do Jordão-SP, no ano de 1999, e publicadas por Megale e Toledo Neto (2005).

O tipo de edição escolhida assegura a objetividade do texto, facilitando a leitura e o entendimento do códice por pessoas que não têm facilidade com o tipo de grafia da época, despertando nelas o ensejo de conhecer a formação cultural e social da comunidade. Além da objetividade, esse tipo de edição

[...] desenvolve as abreviaturas, marcando em itálico as letras omitidas, à luz de ocorrência plena no próprio documento ou em documentos da época, intervéem nos eventuais erros, marcando a intervenção conforme conta das normas de transcrição, ou abrindo nota de rodapé, quando necessário, o que torna o manuscrito mais facilmente legível, preservado o estado de língua em que foram escritos os documentos (MEGALE; TOLEDO NETO, 2005, p. 13).

Cabe informar que o material de nosso estudo é o *fac-símile* do códice digitalizado pela equipe do já referido LALEFIL do *Campus* Catalão, compondo parte do seu arquivo digital. O estudo filológico com arquivos digitais como o nosso evita o contato contínuo diretamente com o manuscrito, preservando-lhes a integridade e facilitando a leitura e a edição dos documentos, além de conservá-los por mais tempo.

O manuscrito que compõe o *corpus* foi catalogado tipologicamente com o intuito de oferecer organização e uma pré-identificação do que será o conteúdo narrado no documento. Para a realização dessa tarefa, nos embasamos nas regras elaboradas por Bellotto (2002) e nas suas colocações sobre tipologia documental, que se fundamenta na análise documental seguindo os pressupostos contextuais de produção e função, conforme o documento se insere no arquivo.

Em nosso material, identificamos uma diversidade de espécies documentais originadas em função do amplo assunto tratado nele, cabendo à tipologia documental identificar as características que cada tipo amolda e classificá-lo.

Com base nas informações contidas em cada espécie, buscamos elencar e categorizar os dois tipos distintos de vocabulário utilizados no documento e, dessa forma, entender como foram utilizados em um único documento.

Quanto à classificação tipológica, os fólhos 1 recto e verso, 13 rec-

to e verso, 14 recto e verso e o 15 recto são da espécie *auto*. As principais características desse tipo de documento é o protocolo inicial, onde são informados o órgão, título com nome da cidade, ano, data e responsável pela edição do documento, o corpo do texto que descreve o assunto da autuação e o protocolo final com todas as assinaturas das autoridades e suas respectivas designações de cargos. Esse tipo documental tem como objetivo abrir, conduzir e finalizar um processo judicial onde serão anexadas várias outras espécies para compô-lo.

Os rectos dos fólios 2 e 3 compreendem um documento testemunhal de assentamento notarial chamado *partilha*, que tem a finalidade de registrar quem se apossará dos bens da herança ou que destino tomarão.

O fólio 3 verso e o fólio 4 recto compreendem o tipo documental *inventário*, que tem a função de descrever todos os bens pertencentes ao falecido. Suas principais características são o protocolo inicial, a descrição dos bens da herança, o protocolo final que pode vir acompanhado de alguns termos e todas as assinaturas das autoridades responsáveis pelo documento.

Os fólios 4 verso, 5 recto, 7 verso, 8 recto e 9 recto formam um *edital*, identificado como uma comunicação afixada em um local público a mando de uma autoridade. No caso do material em estudo, trata-se de edital para leiloar os bens do inventário, cuja soma deveria custear o processo e as dívidas do casal junto à coletoria.

Os fólios 5 verso, 6 e 7 recto e verso, 8 verso, 9 verso, 10 recto e verso, 11 recto e verso e 12 recto se caracterizam como *termo*, tendo como características a abertura no título, datas tópicas e cronológicas e as assinaturas dos presentes. Tem como principal função registrar uma declaração de um ato jurídico.

Em contrapartida, o fólio 12 verso (linhas 13 a 20) compreende a *declaração* dos avaliadores, um texto opinativo expresso por uma pessoa física e redigido por uma pessoa jurídica.

6. Análise das lexias

As lexias elencadas no inventário representam, sobremaneira, elementos relacionados à atividade econômica de Catalão nos anos oitocentistas. O período (1840) retrata Catalão ainda na condição de Vila e com um papel importante de sustentação econômica na província, prová-

vel herança de seu destaque na época das bandeiras quando era ponto de provisão e referência para as entradas na Capitania, tornando-se relevante Pouso (PAULA, 2005) para os que por ali passavam.

Os bens arrolados no manuscrito, descreveremos sucintamente e situaremos as suas funções, tendo como suporte o contexto descrito no documento, as classificações e consultadas ao dicionário Houaiss (2009) e Morais (1813), procurando relacioná-las à sua época e visando a entender sobre o espaço cultural constituído nesse ambiente na época. Assim, têm-se unidades léxicas tais que:

– *Bois de Carro* referindo-se a um tipo de bois cuja função principal era de puxar os carros de bois, bastante utilizados nas lidas domésticas rurais;

– *Marrueiro* é tipo de boi, ainda novo, também conhecido como marruá(s);

– *Garrote*, referindo-se a um bezerro novo;

– *Novilha* é a vaca que ainda não teve cria;

– *Vaca* animal da espécie bovina, que já tenha dado cria;

– *Cavalo* é equino muito utilizado nas lidas rurais, utilizados para uso de carga;

– *Arreio* diz respeito ao instrumento utilizado para preparar o cavalo para montaria;

– *Bezerro* é o filhote da vaca;

– *Gado Vacum* diz-se da espécie bovina, indistintamente;

– *Cabeças de gado* é o mesmo que uma manada de gado, um grande número de animais da espécie bovina, também conhecida por rês;

– *Carro de boi* é o meio de transporte utilizado em lidas rurais, tanto para cargas maiores ou para pessoas.

Percebemos, primeiramente, que o vocabulário expresso em nosso *corpus* manuscrito manifesta característica própria de um grupo usuário como o ambiente de vivência, cultura e relação social particular. Todos os bens descritos no inventário representam, sobremaneira, elementos do âmbito rural. Este ambiente é recorrente na descrição feita no material de estudo, posto que é onde o proprietário vivia e onde estavam seus bens, que compõem o auto do *Iuizo de Orfaons*, com a descrição detalhada de

cada um, com o fim de conferir-lhe valor na apuração da dívida do finado à coletoria.

O vocabulário dos falantes rurais pode ter surgido em Goiás, como relatam Palacín e Moraes (1994), a partir do contato entre bandeirantes, índios e africanos, a trabalho das bandeiras paulistas que exploravam ouro (Ciclo do Ouro) e índios. O léxico rural intensificou-se ainda mais com o contato de migrantes piauienses, mineiros, maranhenses e baianos durante a expansão da agropecuária no estado. Os aldeamentos indígenas que sofreram influências obrigadas da catequização como fim de treinamento para trabalhos forçados também podem ter influenciados bastante na formação dos falares rurais do Brasil em geral, consequentemente influenciado nos falares rurais do goiano.

Os termos do documento descrevem bens que caracterizam uma cultura de quem vive em lugares mais isolados, já que suas comunidades são mais restritas e menos populosas por situarem-se em regiões mais afastadas das cidades; esses grupos de fala possuem nomeações para seus materiais que são mais comuns apenas nesse tipo de ambiente.

Os itens lexicais do inventário que realizamos encontram-se, em sua maioria, registrados nos dicionários consultados, inclusive em Houaiss (2009). Algumas palavras do âmbito rural não foram registradas no dicionário; isso ocorreu, provavelmente porque tais lexias possuem significado restrito pelos usuários da comunidade estudada. *Marrueiro*, *carro de boi*, *carro ferrado*, *boi de carro*, *cabeça de gado* não encontram registro em Houaiss (2009), ainda que seus sentidos sejam de fácil depreensão pela leitura do texto. *Novilha* e *garrote* são registrados com acepções inadequadas ao contexto de nosso estudo.

As nomeações dadas aos referentes descritos no *corpus* representam um vocabulário, um sistema mais restrito, compreendido como um conjunto de lexemas que categorizam e identificam um determinado grupo de fala Coelho (2008), em nosso trabalho do caracterizam a comunidade rural de Catalão.

7. Considerações finais

Perante o discutido, ficou corroborado, mais uma vez, que os signos, através do seu inventário lexical, são responsáveis por nomear dados específicos de cada cultura.

Concluímos, ainda, que ambas as ciências, a filologia e a lexicologia, possuem a língua como foco de estudo, porém a sua investigação se concebe por direções diferentes. A lexicologia enseja registrar o léxico de língua de forma estruturada e organizada de acordo com o ambiente em que é utilizada, enquanto que a filologia procura estudá-la levando em consideração a história.

Acreditamos que esse trabalho fortalece os estudos na linha de pesquisa filológica e lexical, além de nos fazer entender um pouco da história e dos usos vocabulares do sudeste goiano em épocas pretéritas. Percebemos que o vocabulário do âmbito rural, de um grupo mais restrito no quadro do documento estudado, ecoa ainda em algumas comunidades rurais e mereceu registro, na maioria das lexias, no dicionário Houaiss (2009), considerado como uma obra padrão do léxico geral do português no Brasil.

Elucidamos aspectos sócio-histórico-culturais da cidade de Catalão, pois, como declara Isquierdo (2001, p. 91), “[...] o estudo do léxico regional pode fornecer dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo”.

Pudemos perceber que o vocabulário, uso mais restrito e peculiar de grupos, situações ou épocas, é responsável por compor e caracterizar o léxico de uma língua. As lexias analisadas constituem-se como a herança sociocultural de uma comunidade, carregando consigo marcas da história e da cultura de uma determinada comunidade. Essas lexias foram herdadas de gerações anteriores, mas representam, igualmente, heranças a futuras gerações, com o saber que encerram. Mais que representar esferas distintas (rural e jurídica) da vida de Catalão em 1840, formam a base do léxico fundamental do português usado no Brasil, nos últimos séculos.

Vimos que léxico e cultura se inter-relacionam, pois, como afirma Biderman (2001, p. 179), “qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Assim, as unidades lexicais analisadas nessa pesquisa forneceram-nos uma visão do vocabulário rural em cotejo com os dias atuais, uma vez que as lexias estudadas carregam consigo reminiscências de vários objetos e práticas culturais rurais passados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. vol. 8. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial, 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. v. 1. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13-22.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

COELHO, Braz José. Dicionários – estrutura e tipologia. In: _____. *Linguagem: lexicologia e ensino de português*. Catalão: Modelo, 2008, p. 13-44.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. v. 1. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 91-100.

LIVRO de Iúzo de orfaons do ano 1840. 27 fólios. Acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística do Departamento de Letras da UFG-CAC: Catalão (GO), 2010.

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. *Por minha letra e sinal: Documentos do ouro do século XVII*. Cotia: Ateliê, 2005.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta Sant'anna. *História de Goiás (1722-1972)*. 6. ed. Goiânia: UCG, 1994.

PAULA, Maria Helena de. Traços de conservação no português falado no Brasil: um estudo de manuscrito bandeirante oitocentista e de narrativa oral contemporânea. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, vol. 6-7. Catalão: Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2005, p. 143-173.

_____. *Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalão*. 2007. 521f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977.

VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do português*. Coimbra: Almeida, 1994.

**UM MODO E DUAS MORFOLOGIAS:
A EXPRESSÃO DO SUBJUNTIVO
EM SÃO PAULO (SP) E SÃO LUÍS (MA)**

Wendel Silva dos Santos (USP/CNPq)
wendelssantos@usp.br

RESUMO

Este trabalho, que se fundamenta nos pressupostos da sociolinguística variacionista (LABOV 1972; 1994; 2001), objetiva analisar os casos em que o modo subjuntivo é variavelmente expresso – com morfologia própria de subjuntivo ou com morfologia do indicativo – em casos como “*acredito que eles falam dessa forma*” e “*acredito que seja a melhor oportunidade*”. 1800 ocorrências desse fenômeno são estatisticamente analisadas com o GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) no sentido de verificar que fatores se correlacionam à seleção dessas morfologias. Os dados são extraídos de 72 entrevistas sociolinguísticas realizadas com 36 paulistanos e 36 ludovicenses, estratificados de acordo com seu sexo/gênero, três faixas etárias (18 a 35 anos; 36 a 59 anos e mais de 60) e dois níveis de escolaridade (ensino médio e superior). A discussão dos dados parte da impressão, por parte de falantes nativos de PB, de que os paulistanos em geral não empregam o subjuntivo. A análise comparativa permite verificar que o indicativo é mais frequente nesses casos de subordinação em ambas as cidades, mas os paulistanos utilizam subjuntivo um pouco menos frequentemente do que os ludovicenses. Os contextos de seleção, nos dados ludovicenses mostram que a faixa etária é o fator que se correlaciona à seleção da morfologia do indicativo, parecendo haver um indicativo de mudança se iniciando na capital maranhense; quanto aos dados paulistanos, cabe aos grupos de fatores *verbo da oração principal* e *sexo/gênero* a correlação com a seleção da morfologia do indicativo.

Palavras-Chave:

Variação. Subjuntivo. Indicativo. Português paulistano. Português ludovicense.

1. Introdução

Este trabalho faz um recorte da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, intitulado “A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís”¹²³. A partir da proposta teórico-metodológica da sociolinguística variacionista (LABOV 1972; 1994; 2001), este estudo investiga a expressão do modo subjuntivo – ora com morfologia do indicativo, ora com morfologia própria do sub-

¹²³ Este projeto de mestrado é orientado pelo professor Dr. Ronald Beline Mendes (DL-USP), e financiado pelo CNPq, processo nº 134072/2012-0.

juntivo – em casos como:

(1)

ela mora pra lá de Campinas né não sei [acho] [que seja Jundiá] (SPM1B-NicolauS.)

(2)

é maravilhoso o lugar onde eu moro... tranquilo... não tem vizinhança... a vizinha é assim eh... como... sabe... anda [acho] [que é dois metro] (SPM1B-NicolauS.)

Esses contextos de subordinação a verbo não são os únicos casos nos quais a variação entre as formas do subjuntivo e do indicativo é possível. Dizendo isso de outro modo, é possível que haja contextos de variação em orações com subordinação direta a um nome, a exemplo de (3) e (4) a seguir.

(3)

mais pra frente [eu pretendo morar num condomínio] [que tem um pouco mais de segurança]. (SLF3S-ElisangelaS.)

(4)

D1: E tu já andaste a cavalo?

S1: Sim agora eu fui andar de cavalo e cai de cavalo literalmente andar de [cavalo é uma coisa] [que a gente olhe assim], acha tão fácil mas não é (SLM2S-AdrianoP.)¹²⁴

Há, ainda, um terceiro conjunto de dados em que é possível se verificar a variação entre a morfologia do indicativo e a do subjuntivo, na expressão do modo subjuntivo. Esses dados dizem respeito aos contextos nos quais a noção de *irrealis* (cf. BYBEE; FLEISCHMAN, 1995) não está única e exclusivamente atrelada à morfologia verbal; em outras palavras, nesses casos, há mais de um elemento que expressa tal noção nas sentenças ligadas por subordinação, a exemplo de (5) a (10).

¹²⁴ Nos exemplos, *D1* e *S1* referem-se, respectivamente, a Documentador e (Sujeito) Informante. Os códigos entre parênteses, logo após os trechos das entrevistas indicam a cidade do informante (São Paulo ou São Luís), o seu sexo/gênero (Masculino ou Feminino), a faixa etária (1, para informantes que estejam entre 18 e 35 anos; 2, para informantes que estejam entre 36 e 59 anos; e, 3, para informantes que estejam com 60 anos ou mais) e seu nível de escolaridade (B, para aqueles que possuem até a educação básica, e S, para os informantes que possuem ensino superior). Os nomes próprios são, na verdade, pseudônimos – no sentido de preservar a identidade dos informantes. Informações mais detalhadas sobre os informantes podem ser encontradas a seguir no tópico sobre o *corpus* e a metodologia do trabalho.

(5)

DI: quanto tempo você demora pra...

S1: duas horas [se eu fosse pegar transporte] [eu demoro duas horas...] é assim... como eu moro aqui/ como eu trabalho aqui eu tenho que pegar um ônibus... até Pinheiros... (SPM1B-NicolauS)

(6)

S1: [se ele não era meu amigo mesmo] [ele não teria falado comigo]... eu acho... (SLM3S-AndresonR.)

(7)

S1: mas [é uma amizade mais intensa] [embora tem menos tempo] (SLM2B-Ronaldo)

(8)

S1: [embora eu more no outro bairro] [eu joga no time da onde que eu cresci] (SPM2B-NelsonF.)

(9)

S1: nunca durou muito tempo meus comportamentos estereotipados assim de ah cara estudioso

DI: aquela primeira visão ah ele é comportado daqui a pouco... acabava rapidinho nãoera nunca

S1: não sei eh [talvez eu tenho transtorno de comportamento] (SLM1S-EduardoE.)

(10)

DI: que que tem de ruim no paulistano

S1: não sei se tem um ufanismo eu acho que tem outros outros lugares que o pessoal é mais baírrista eu não... sei se o paulistano é... baírrista assim... eh de ruim... não sei [talvez seja muita falta de educação no trânsito...] isso é péssimo (SPM3B-RodolfoR)

Nesses casos de (5) a (10), dizer que a noção de *irrealis* não está “concentrada” na morfologia verbal significa dizer que os elementos em negrito (*se*, *embora*, *talvez*) participam da composição semântica desse conceito.

A organização desses três conjuntos de dados (de subordinação a verbo, de subordinação a nome, e de contextos em que a noção de *irrealis* não está unicamente atrelada à morfologia verbal) interessa, neste artigo, para que se afirme que as análises quantitativas se concentrarão no primeiro conjunto de dados apresentados, ou seja, nos casos de subordi-

nação a verbo, como em (11) e (12).

(11)

D1: e a senhora queria que a sua filha visitasse mais a senhora?

*S1: ah eu queria né mas eu sei que ela foi pra buscar as melhora dela né... mas uma mãe sempre quer seus filhos mais perto [eu **queria**] [que a minha filha viesses mais]... (SLF3B-GrazielaD.)*

(12)

*S1: eu cuidava de uma senhora... é que eu sou técnica em enfermagem né... aí a filha dessa senhora que eu cuidava [ela **queria**] [que eu vinha toda noite cuidar da velha] aí eu disse que era muito puxado assim... muito ruim né toda noite... (SLF2B-AdalbertaC.)*

Contudo, antes que se prossiga à análise quantitativa dos dados, traz-se uma rápida discussão acerca da noção do modo verbal subjuntivo, amplamente discutido nos compêndios gramaticais.

2. O modo verbal subjuntivo

Nas palavras de Zágari (2009, p. 77), “a língua funciona sincronicamente e se constitui diacronicamente”. Nesse sentido, para planejar a descrição e a explicação do emprego variável da morfologia do indicativo e do subjuntivo na expressão do modo subjuntivo, no português contemporâneo, é interessante lançar um olhar para o passado e nele buscar elementos que forneçam caminhos para a análise de natureza sociolinguística que aqui se projeta.

O termo subjuntivo, do latim *subjunctivus*, significa aquilo que é subordinado ou dependente. Segundo Ilari (1992), apesar de no latim clássico o subjuntivo ser reconhecido como o modo verbal da subordinação, no latim vulgar ele perde terreno para outras formas. Blatt (*apud* BIANCHET, 1996), por sua vez, examina a variação no emprego do modo subjuntivo e do modo indicativo, no latim clássico, e constata que esses modos verbais não possuem nítidos limites e que, além disso, a indicação de probabilidade e dúvida (*irrealis*) já poderia ser, naquele período, expressa tanto pelo modo subjuntivo propriamente dito, como pelo modo indicativo.

No latim clássico, afirma Blatt (*apud* ALMEIDA, 2010), a relação estreita entre as categorias de tempo verbal e modo verbal possibilitavam, já naquela época, a expressão do *irrealis*, tanto nas formas do indicativo como nas formas do subjuntivo. Já no latim vulgar, de acordo com

Maurer Junior (1959), o uso do modo subjuntivo já era mais restrito do que no latim clássico; as funções pertencentes a esse modo verbal já eram também expressas ou por meio do modo indicativo ou pelo uso de estruturas perifrásticas construídas com a utilização de um verbo auxiliar e um verbo principal na sua forma infinitiva.

Segundo Cunha (1985), o modo subjuntivo denota uma ação ainda não realizada, dependente de outra ação, expressa ou subentendida. Além disso, o modo subjuntivo é aquele que indica ordem, proibição, desejo, vontade. Se os modos verbais são em geral definidos a partir da posição do falante diante da relação entre uma ação e seu agente, o modo subjuntivo faz referência aos fatos incertos da língua (cf. BECHARA, 2005).

Até aqui, fez-se um arrazoado de algumas abordagens, na perspectiva da gramática normativa, da expressão do modo subjuntivo. A seguir, trazem-se informações acerca de alguns estudos variacionistas a respeito da expressão variável do modo verbal que aqui se estuda.

3. Estudos variacionistas sobre o modo subjuntivo

A sociolinguística variacionista concebe a língua como uso em comunidade e entende que as mudanças por que passam as línguas não podem ser pensadas como resultado de uma sucessão de sistemas discretos, homogêneos e autônomos (cf. LABOV, 1972). Em outras palavras, entende a língua enquanto produto da atividade humana e enfoca a mudança não somente como função do sistema linguístico, mas também como função da interação da estrutura interna da língua com o processo social em que se realiza (cf. LUCCHESI, 2004).

Essa relação entre fatos internos da língua e fatos sociais já chegou a ser observada em estudos sobre variação e mudança na expressão do modo subjuntivo. Oliveira (2007), por exemplo, analisa esse caso de variação na fala de paraibanos, cariocas e brasilienses, tentando aliar premissas da sociolinguística laboviana à teoria chomskiana de princípios e parâmetros. Linguisticamente, a autora considera que o modo subjuntivo é favorecido pelas variáveis (grupos de fatores) carga semântica do verbo matriz (sobretudo verbos não factivos volitivos), como no exemplo abaixo, e grau de assertividade da oração matriz (mais especificamente, o “estado de negação”)

(13)

D1: e a senhora acha que as pessoas devam continuar trabalhando mesmo se elas têm muito dinheiro?

*S1: sim... claro que sim... e [eu **espero**] [que todas as pessoas pensem assim como eu]... (SLF3S-ElisangelaS.)*

(14)

*S1: [eu sempre **desejei**] [que ela tivesse sucesso] nas ideias nos planos dela. (SPM2B-NelsonF.)*

Além disso, a autora verificou que, com base em dados do português falado em Brasília e no Rio de Janeiro, o modo subjuntivo, além de ser selecionado diante de verbos volitivos (15), tende a ocorrer também em “predicados indiferentes de opinião/suposição” (16):

(15)

*S1: quando eu terminei o terceiro ano [a minha mãe não **queria**] [que eu fizesse enfermagem] (SLF1S-PalomaR.)*

(16)

*meu pai era rígido mas ele não gostava de bater na gente mas ele era rígido [nas coisas que ele não **queria**] [que a gente fazia] (SLF3B-AnaC.)*

Todos esses exemplos evidenciam que a morfologia do subjuntivo poderia ser selecionada nesses contextos de subordinação. Especificamente com relação aos dados da Paraíba, Oliveira (2007) considera que, embora o emprego do subjuntivo seja quase categórico em contextos *irrealis*, sua frequência decresce com certos verbos; nesse caso (incerteza e possibilidade), seria a interpretação semântica do verbo da oração principal que definiria o modo subjuntivo, e a morfologia do subjuntivo propriamente seria “dispensável” (no caso do exemplo abaixo, a forma seja).

(17)

D1: e você sabe um grupo assim que fale dessa forma?

S1: um grupo?

D1: um grupo de pessoas... de paulistanos... talvez de um bairro pra outro não sei.

*S1: não um grupo de paulistano acredito que o pessoal... o pessoal do Embu-Guaçu Cipó ali que é depois de Parelheiros [**acredito**] [que eles falam dessa forma] (SPM2B-NelsonF.)*

Assim como Oliveira (2007), Fagundes (2007) pesquisa a alternância entre o modo subjuntivo e o modo indicativo no Paraná, com da-

dos do Projeto VARSUL. Numa análise multivariada, o autor verificou que as variáveis *localidade*, *faixa etária*, *grau de escolaridade*, *sexo* do informante, *tipo de oração* e *modalidade*, revelaram-se estatisticamente significativas para a explicação do fenômeno. No que concerne aos fatores linguísticos, seus resultados mostraram que as orações subordinadas substantivas e as orações independentes, bem como as modalidades de *conduta* e de *desejo* do falante, correlacionam-se à seleção do modo subjuntivo. Quanto à variável *localidade*, a pesquisa evidencia que é na capital, Curitiba, que o modo indicativo é mais frequente – ou seja, constata que o processo de substituição do modo subjuntivo pelo indicativo pode estar em estágio mais avançado na capital, relativamente ao interior paranaense.

Diferentemente de Oliveira (2007) e Fagundes (2007), Pimpão (1999), em seu estudo dessa variável no português falado em Santa Catarina (também a partir de dados do Projeto VARSUL), propõe uma análise que se afasta um pouco do nível morfológico e se aproxima de questões discursivo-pragmáticas. A autora considera que (i) a variação no emprego do modo subjuntivo se dá no *continuum* tempo-modalidade; (ii) o modo subjuntivo é evidenciado em contextos em que há presença de traços de futuridade¹⁰; e (iii) apenas traços de incerteza no contexto não são suficientes para a seleção do modo subjuntivo, a exemplo de

(18)

S1: tem uma moça que lava carro de fim de semana... ela trabalha a semana toda e de fim de semana ela pega uns carros pra lavar então ela sempre vai lá em casa "ai [você não quer] [que eu lavo o carro]" lava o meu carro pra mim lavo o carro (SPF2S-ArianeG.)

Para a pesquisa acerca da expressão variável do modo subjuntivo em variedades do português, conforme se projeta aqui, todos os estudos rapidamente resumidos acima sugerem que o tempo verbal da oração principal e da oração subordinada, o tipo de oração e certas classes de verbos são fatores linguísticos a serem controlados. No âmbito extralinguístico, além de variáveis clássicas (idade, sexo/gênero e escolaridade), a “localidade” se apresenta como um grupo de fatores interessante: em Fagundes (2007), a diferenciação Curitiba/Interior proporcionou observações interessantes sobre a realização do subjuntivo no Paraná; os trabalhos de Grimm (2012) e Poplack (1990) descrevem diferenças no francês falado em Ottawa-Hull e em Ontário. Assim, comparar a fala paulistana com a ludovicense poderá somar resultados interessantes a esse conjunto de trabalhos.

4. Corpus e metodologia

O material analisado compreende amostras contemporâneas do português paulistano e ludovicense. As entrevistas com paulistanos utilizadas nessa pesquisa foram extraídas do *corpus* “Projeto SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana” (cf. MENDES, 2011¹²⁵). Foram analisadas aquelas entrevistas em cujo desenvolvimento os entrevistados davam a conhecer sua relação com a cidade de São Paulo, ou, como observam Oushiro e Mendes (2013: 68), “falantes que se identificam com as noções de *paulistanidade* e *cosmopolitismo*”. As entrevistas com ludovicenses foram gravadas e transcritas pelo autor deste trabalho, no período de fevereiro de 2012 a março de 2013, e seguiram as orientações do Projeto SP2010.

Apesar de seguir as orientações do Projeto SP2010, os roteiros de entrevistas com ludovicenses foram adaptados, pois, se em São Paulo eles foram definidos de modo a proporcionar conversas que identificassem a capital paulista e os naturais dali, em São Luís, para que se obtivesse o mesmo tipo de material, alguns pontos do roteiro de perguntas precisaram ser alterados, sobretudo no que diz respeito à relação do informante com a cidade e ao momento da leitura de uma notícia de jornal (para o que se buscou uma notícia local).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram estratificados por seu *sexo/gênero*, dois níveis de *escolaridade* (pessoas que tenham até o ensino médio, e pessoas que tenham pelo menos iniciado o ensino superior), e três *faixas etárias* (18-35; 36-59; e 60 anos ou mais).

As ocorrências foram manualmente extraídas para uma planilha de codificação, após escuta dos áudios e leitura das transcrições. Os dados foram analisados quantitativamente no programa GoldVarb X (cf. SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). A seguir, apresentam-se os resultados obtidos a partir das análises realizadas.

5. Resultados de análises quantitativas

Na análise da variação da morfologia do subjuntivo e do indicativo na expressão do modo subjuntivo, foram testados quatro grupos de fa-

¹²⁵ Ver também: <<http://projetosp2010.fflch.usp.br>>.

tores sociais¹²⁶ e quatro grupos de linguísticos¹²⁷ em 371 ocorrências de orações cuja subordinação é direta a um verbo. Realizaram-se três tipos de análises: uma primeira análise, que concentrou “apenas” as ocorrências com paulistanos; uma segunda, “apenas” com os contextos ludovicenses; e uma terceira, que considerou todos os contextos juntos, de modo a se verificar se localidade seria estatisticamente selecionado como grupo de fatores que se correlaciona à variável.

A seguir, na tabela 1, são apresentadas as distribuições gerais dos dados analisados neste trabalho.

Conjunto de Dados com subordinação a verbo	Indicativo/ Total	% com morfologia de indicativo
São Paulo	100/184	54.3
São Luís	64/187	34.2
Total de ocorrências	164/371	44.2

Tabela 1: distribuição geral dos dados de subordinação a verbo

As distribuições gerais já parecem indicar que os paulistanos são menos conservadores à expressão do modo subjuntivo, se comparados aos ludovicenses. A distribuição aponta que, numa distribuição equilibrada de dados entre as duas capitais, os ludovicenses mantiveram mais a forma do subjuntivo que paulistanos.

Logicamente que somente com distribuições gerais não se pode afirmar que em São Luís se usa mais subjuntivo do que indicativo, quando se tem a intenção de expressar algo próprio de contextos *irrealis*, e que, ao contrário, em São Paulo, há menos expressão do mesmo modo, por meio de sua própria morfologia. Somente análises multivariadas podem encaminhar discussões desse tipo.

A seguir, na tabela 2, tem-se a distribuição dos dados por faixa etária, o grupo de fatores selecionado como o que mais se correlaciona à variável, quando se tem análises “somente” com os dados extraídos das entrevistas com sujeitos da capital maranhense.

¹²⁶ Cidade de origem dos informantes, Sexo/gênero, Escolaridade e Faixa etária.

¹²⁷ Verbo da Oração Principal, Tempo verbal da oração principal, Tempo verbal da oração subordinada e Grau de assertividade da oração.

LUDOVICENSES					
	Fatores	Indic./Total	%	P.R.	Range
FAIXA ETÁRIA	1	32/71	45.1	.61	25
	2	19/59	34.2	.48	
	3	13/57	22.8	.36	

Tabela 2: distribuição por faixa etária – São Luís

Em São Luís, no que tange ao grupo de fatores *faixa etária*, a forma do indicativo é relativamente mais frequente na fala de sujeitos mais jovens. Sendo assim, parece que está se iniciando um processo de mudança na variedade do português ludovicense, já que a diferença entre mais jovens e mais velhos (Range .25) é bastante evidente.

Os dados paulistanos apontam que, entre os fatores extralinguísticos, é o *sexo/gênero* dos informantes o que mais se correlaciona à variável, enquanto que entre os estruturais o *verbo da oração principal* é o grupo de fatores selecionado estatisticamente pelo GoldVarb, como bem evidencia a tabela 3 a seguir.

PAULISTANOS					
	Fatores	Indic./Total	%	P.R.	Range
VERBO DA ORAÇÃO PRINCIPAL	Cognição	67/80	83.8	.80	.56
	Outros	33/104	31.7	.24	
SEXO/GÊNERO	Masc.	67/111	60.4	.59	.23
	Fem.	33/73	45.2	.36	
TOTAL		100/184	54.3		
Input: .57 Significance: 0.009					

Tabela 3: grupos de fatores selecionados pelo GoldVarb para os dados paulistanos

As análises dos dados extraídos da amostra de fala paulistana apontam que, no que concerne ao grupo de fatores *verbo da oração principal*, há grande favorecimento do indicativo, considerando-se que o peso relativo .80 confirma a hipótese inicial de que verbos próprios do nível da cognição, como achar, crer, pensar e imaginar (os mais recorrentes na amostra) correlacionam-se mais à morfologia do indicativo.

Por outro lado, embora se confirme a hipótese inicial de que seriam os homens aqueles que mais favoreceriam a forma do indicativo na expressão do subjuntivo, não se pode afirmar que há grande diferença entre homens e mulheres, no que diz respeito à variável em foco, já que os homens não se distanciam tanto do ponto neutro. No entanto, as mulheres parecem desfavorecer mais a forma do indicativo, já que o peso relativo .36 é mais distante do ponto neutro relativamente ao peso relativo do resultado apresentado para os homens.

Por último, quando se considerou tanto os dados com ludovicenses quanto os dados com paulistanos, o fator localidade foi selecionado estatisticamente relevante, confirmando a hipótese que afirma que os paulistanos utilizam menos a morfologia do subjuntivo, se em comparação aos ludovicenses. Os resultados para o que se denomina *análise geral dos dados* podem ser verificados na tabela 4 abaixo.

	Fatores	Indicativo/Total	%	P.R.	Range
LOCALIDADE	São Paulo	100/184	54,3	.61	23
	São Luís	64/187	34,2	.38	
FAIXA ETÁRIA	18-35	81/139	58,3	.64	24
	36-59	44/115	38,3	.42	
	60 ou +	39/117	33,3	.40	
	Total	42/391	10,7		

Tabela 5: *Análise geral dos dados, considerando-se a cidade de origem do informante*

Como se pode observar a partir da análise da tabela 4 acima, têm-se os grupos de fatores *localidade* e *faixa etária* como os mais estatisticamente relevantes. Como já afirmado, a hipótese inicial era de que ludovicenses fossem mais conservadores quanto à seleção da morfologia do subjuntivo relativamente aos paulistanos.

No que tange à *faixa etária*, verifica-se que são os mais jovens os que preferem a forma do indicativo. Verifica-se uma distância consideravelmente ampla entre estes e os sujeitos mais idosos, que, por sua vez, aproximam-se dos sujeitos de segunda faixa etária. As duas últimas faixas etárias parecem seguir em direção contrária a dos sujeitos mais novos. Enquanto estes caminham em direção à mudança, que está se dando em fase inicial, aqueles tendem a manter a forma do subjuntivo em contextos de *irrealis*.

6. Considerações finais

Neste trabalho, fez-se um recorte do trabalho de mestrado que tem como objetivo verificar a expressão do modo subjuntivo em duas capitais brasileiras – São Paulo e São Luís. Para tanto, observam-se três conjuntos de dados: i) dados em que a noção de *subjuntividade* é atribuída por outros elementos presentes na sentença, além da forma verbal em foco; ii) dados em que se tem subordinação direta a um verbo e; iii) dados em que se tem subordinação direta a um nome.

Foram analisadas setenta e duas entrevistas sociolinguísticas, rea-

lizadas com paulistanos e ludovicenses, estratificados por seu sexo/gênero, sua escolaridade, sua faixa etária, e por cidade de origem.

Os resultados, para o conjunto de dados em que se tem subordinação a verbo, apontam que, em São Paulo, o *tipo de verbo da oração principal* e o *sexo/gênero* dos informantes são os grupos de fatores que mais se correlacionam com a expressão do subjuntivo. Em São Luís, por sua vez, é a *faixa etária* o que mais se correlaciona com a variável em foco. Quando se analisa todos os dados (tanto os de paulistanos quanto os de ludovicenses) juntos, a variável *localidade* é selecionada como estatisticamente relevante, confirmando a hipótese inicial de que ludovicenses parecem ser mais conservadores no uso da forma mais prototípica do subjuntivo do que paulistanos.

Análises futuras deverão ser feitas, considerando-se, mesmo que qualitativamente, o grupo de fatores *escolaridade*, a fim de se verificar de que modo comportam-se os sujeitos ludovicenses e paulistanos, tomando como foco o seu grau de instrução. Pretende-se, também, prosseguir com as análises dos conjuntos de dados em que se tem subordinação direta a um nome, além dos casos em que a noção de *subjuntividade* se dá também por meio da presença de outros elementos no interior da sentença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Erica de Sousa. *Variação de uso do subjuntivo em estruturas subordinadas: do século XIII ao XX*. 2010. – Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BIANCHET, S. M. G. B. *Indicativo e/ou subjuntivo em orações completivas objetivas diretas do português: uma volta ao latim*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1985.

FAGUNDES, Edson Domingos. *As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo*. 2007. – Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GRIMM, Rick. The variable use of the subjunctive mood in spoken Ontarian French. *Meeting of the Linguistics Society of America*, 86th., 2012, Portland. Meeting Handbook... Disponível em: <<http://www.lsadc.org/info/documents/2012/annualmeeting/handbook.pdf>>. Acesso em: 05-04-2012.

ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto: Educ, 1992.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of linguistic change*, vol. I: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistic change*, vol. II: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

MAURER JUNIOR, Theodoro. H. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

MENDES, Ronald Beline. *SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana*. 2011. Projeto regular submetido à FAPESP.

OLIVEIRA, Maria do Carmo de. *O uso do modo verbal em estruturas de complementação no português do Brasil*. 2007. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

PIMPÃO, Tatiana. S. *Variação no presente do indicativo do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática*. 1999. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

POPLACK, S. Prescription, intuition et usage: le subjonctif français et la variabilité inhérente. *Langage et Société*, n. 54, p. 5-33, dec. 1990.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: a varia-*

ble rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio. O uso do presente na fonética/fonologia do português para explicar o passado. In: SALGADO, Ana Claudia Peters; BARRETTO, Maria Guimarães Saavedra. (Orgs.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato: homenagem ao professor Jürgen Heye*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 75-117.

LÍNGUA E RELIGIÃO: UMA SÓ ARQUEOLOGIA

Maria Lucia Mexias-Simon (USS/CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

RESUMO

Pela presença nas línguas derivadas de um mesmo tronco linguístico, pode-se traçar um esboço da cultura do povo usuário do idioma tronco; mesmo não havendo provas documentais desse idioma tronco, obtém-se informações, não só sobre o idioma, mas também, sobre o modo de vida do povo que o utilizava.

Palavras-chave: Linguística histórica. Lexicologia. Relações entre língua e cultura.

Há séculos, a questão da origem das línguas fascina os leigos tanto quanto os pesquisadores. Infelizmente, o assunto é, geralmente, abordado em termos tão inconsistentes, que não se sabe, verdadeiramente, o que está em causa e confundem-se, frequentemente, problemas distintos. Em certo sentido, entende-se a origem das línguas como a capacidade de falar entre nossos ancestrais biológicos. Um aspecto da origem da linguagem humana é o do ritmo de seu desenvolvimento. Pode-se opor, aqui, um cenário biológico e um cenário cultural, sem que se excluam mutuamente, uma vez que é possível ter havido ação de um sobre o outro por um longo período.

De acordo com o cenário cultural, a linguagem humana é um artefato, como o são as facas, as roupas, os canais de TV, que pode ter-se desenvolvido ao longo dos 100 mil últimos anos, comprovadamente, por achados arqueológicos com muito mais complexidade no decorrer dos 50 mil últimos anos. Tentou-se ligar a origem da linguagem humana, no atual sentido, a essa expansão cultural intitulada, por vezes, explosão *sapiens*. De acordo com essa hipótese, a posse de uma linguagem plenamente desenvolvida teria conferido aos ancestrais diretos do homem moderno uma vantagem sobre o Homem de Neandertal, que ele teria, então, suplantado. Porém, uma discussão importante leva atualmente dúvidas sobre as aptidões linguísticas do Homem de Neandertal: alguns pesquisadores afirmam serem eles incapazes de uma linguagem tão elaborada como a nossa; outros afirmam não ser a sua linguagem muito diferenciada da nossa. Não se pode afirmar ter sido o papel da linguagem crucial para o desaparecimento do Homem de Neandertal no norte da Europa (e de populações análogas em outras partes), nem ter a linguagem, do tipo

atual, se desenvolvido antes daquela. De toda forma, está ainda em questão o Homem de Neandertal na admissão do papel da linguagem no desenvolvimento e extensão espetaculares da cultura humana.

O cenário biológico, ao contrário, considera a linguagem humana como o ponto de chegada de um longo período de desenvolvimento evolutivo, remontando, provavelmente, há centenas de milhares, talvez milhões de anos. De acordo com esse cenário biológico, as línguas humanas teriam evoluído a um estágio qualitativo e quantitativo semelhante ao das línguas atuais, há cerca de 100 mil anos. Os ancestrais do homem possuíram, provavelmente, formas de linguagem menos desenvolvidas, intermediárias entre sistemas de comunicação rudimentares, próximas aos do chimpanzé, e as línguas humanas atuais.

Normalmente, o historiador reconstrói a história servindo-se da documentação escrita ou arqueológica. No caso das histórias das línguas, esse trabalho resulta impossível, já que, das línguas-tronco, ancestrais das línguas modernas, não há textos escritos nem restos arqueológicos que comprovem sua existência. Sua reconstrução parte da observação de seus descendentes, da observação de um sistema de correspondência entre falares, que leva à constatação de um antepassado comum e à descrição desse antepassado.

Por essa observação de um critério genealógico, agrupam-se as línguas em famílias, das quais a mais estudada é aquela a que pertencemos – a família do indo-europeu.

Dá-se, portanto, o nome de indo-europeu à família linguística que, definida ampla e genericamente por razões geográficas, abrange a maior parte das línguas da Europa, antigas e atuais, estendendo-se até a metade setentrional da Índia, através do Irã e do Afeganistão. A semelhança entre essas línguas, atestadas há quase quatro milênios, nos obriga a aceitar que são a continuação de uma língua pré-histórica comum falada há cerca de sete mil anos.

Ainda que o conceito de indo-europeu seja, antes de tudo, de natureza linguística, é evidente que, ao admitir a existência dessa língua, devemos admitir, também, a existência de um grupo homogêneo de falantes, caracterizados por uma cultura concreta da qual essa mesma língua é parte essencial e, de certo modo, o espelho em que se reflete. Uma constatação rica em consequências históricas.

Daí, termos que também admitir terem os falantes dessa tal lín-

gua, denominados os indo-europeus (o nome é arbitrário, não faz diferença), transmitido a seus descendentes não só um idioma, mas também uma cultura e que essa pode ser reconstruída, da mesma forma que o foi o idioma, comparando dados culturais análogos em diferentes culturas utilitárias de idiomas descendentes do idioma indo-europeu e que também se denominam culturas indo-europeias. Pelo levantamento, portanto, de um sistema de correspondências culturais nessas tais culturas podemos traçar algumas das características culturais do povo utilitário da língua-tronco, falada pelo povo-tronco, o povo indo-europeu, características das quais passamos a traçar breve visão.

A cultura indo-europeia ancestral enquadrava todos os aspectos da realidade (existente ou criada) nas funções do sagrado (relação com os “deuses”), do econômico (administração) e do militar (defesa contra os inimigos). Semelhante ideologia tripartida sobreviveu durante vários milênios e para entender a cultura dos indo-europeus, ou de cada um de seus descendentes, devemos tê-la constantemente em vista.

A função do sagrado, do mundo dos deuses, representa para a cultura indo-europeia um dado puramente objetivo, com o qual o homem estabelece uma relação utilitária e não afetiva. O conceito cristão de “amor de Deus” seria incompreensível para o homem antigo. Nem os homens amavam os deuses, nem os deuses amavam os homens. No entanto, podia-se, entre eles, estabelecer pactos reciprocamente satisfatórios: os homens ofereciam sacrifícios aos deuses e esses, em troca, lhes concediam o que desejavam. Esses desejos nada tinham de metafísico, referiam-se somente à satisfação das necessidades materiais e à proteção contra os inimigos. Os sacrifícios eram, portanto, um autêntico ato jurídico que representava uma forma de pagamento antecipado. A extrema formalidade de que se revestia o sacrifício é típica dos atos jurídicos. Tudo seria inútil se o suplicante não empregasse o nome correto do deus, ou cometesse erros de pronúncia. Nos textos védicos e avésticos mais antigos, o suplicante deveria empregar “palavras pronunciadas corretamente” e na Grécia e em Roma são frequentes as formas cautelares, nas quais, após a invocação do deus por seu nome, acrescentava-se “ou qualquer outro nome com o qual deseje ser invocado”.

Na função econômica, administrativa, encontramos o *dom-i¹²⁸,

¹²⁸ As formas assinaladas com asterisco (*) são estabelecidas por reconstituição, não comprovadas documentalmente; as formas hífen no início e/ou no final não existem isoladamente, apenas em compostos com outras formas.

com derivados em várias línguas indo-europeias. Era a menor unidade social, já que, na sociedade dos indo-europeus o indivíduo não tinha identidade fora do grupo a que pertencia, até o ponto em que a expulsão era a pena para os delitos mais graves. Um conjunto de *dom- constituía o *wick-. Como o *dom- tinha o senhor (*dom-potis → em português, de origem grega, “déspota”), o *wick- tinha o *wick-potis (védico → vishpati, lituano vienschpats). À cabeça do *wick- (que se pode levar ao português clã) está um personagem fundamental, cuja recuperação constitui um dos maiores êxitos de linguística histórica, no campo da reconstrução cultural – o Rei.

O rei exercia as funções militares, além das sagradas e econômicas. Situava-se entre os deuses e os homens, representava os deuses e os interesses de seu povo, fazia descer, sobre esses, os dons daqueles. Dele dependem o bem estar e a vida das tribos, porém não mediante leis sábias, mas graças a sua sobre-humana capacidade de obter dos deuses tudo de que os homens necessitam e desejam.

O desejo máximo era a “glória imortal” feita da sobrevivência do nome, elemento constituinte e fundamental de qualquer ser. Porém, o nome só sobrevive ligado a uma recordação gloriosa, transmitida de geração a geração. Daí a necessidade da prática do ato heroico, de bravura, digno de recordação, com o qual, mesmo se perdendo a vida, o nome persistirá na memória de sua gente. Será traçada uma *dom- nobre, de destaque, diferindo de outras, sem tradição, a que pertencerão os homens comuns. Ante uma religião que não oferecia esperanças de vida eterna, e mais, ante a perspectiva de uma infelicidade eterna após a morte, a glória imortal oferecia a certeza da sobrevivência infinita de uma parte essencial do “eu”.

A sobrevivência do nome aparece vinculada à recordação infinita da gesta heroica e, aqui, entra em cena um outro personagem fundamental da cultura indo-europeia a que chamaremos “poeta” (do grego *póios* = criar). Na realidade, era um profissional da palavra e em seu âmbito de competência entrava tudo que se relacionasse com a palavra. Era, pois, um sacerdote, por conhecer as fórmulas com que se devia dirigir aos deuses; era médico, por seu conhecimento de fórmulas mágicas que curavam todos os males; era jurista por conhecer as fórmulas do direito consuetudinário; era historiador, por conhecer e narrar as histórias mais ou menos lendárias de seu povo e era, enfim, encarregado de celebrar em poesia, para transmissão oral, as empresas gloriosas de heróis presentes ou passados, mais ou menos fictícios, movido, acreditava-se, por inspiração di-

vina. Esse enorme patrimônio intelectual se adquiria mediante um ensino acadêmico, rigorosamente oral, ao lado de um poeta de mais idade. Os chefes políticos (Reis) intuíram rapidamente ser o poeta muito útil na exaltação do *status quo* contribuindo, assim, para mantê-lo. Nasceu, então, a figura do poeta da corte, chapa-branca, que vive de forma estável ao lado do rei e que tem, como função principal, entretê-lo com suas narrações e celebrar em versos, com ritmo, seus feitos heroicos, verdadeiros ou não, assim como de seus antepassados. Como é natural, isso implicava uma situação de bem estar material que permitisse ao poeta sustentar-se, assim como a sua própria *dom-. Vários desses cantos chegaram até nossos dias, por exemplo, na Grécia a obra de Homero. Seus cantos caracterizam-se pela linguagem obscura, vazada em idioma que nunca existiu oralmente e se caracteriza pela presença de arcaísmos, neologismos, empréstimos a outras línguas, metáforas, fórmulas fixas, já que o poeta não pretendia dizer nada de novo, porém criar uma atmosfera musical, encantatória e evocadora do passado.

Tocando os três ângulos da visão do mundo indo-europeu, o sagrado, o militar e o econômico, os Reis, tendo a seu lado os Poetas, davam suporte material e espiritual a seus povos, procurando garantir-lhes a existência nesse mundo e, tanto quanto possível, a imortalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETO, Bruno F. *Elementos de filologia românica*, vol. 1 – História externa das línguas românicas. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

MEILLET, A. *Linguistique historique e linguistique générale*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1965.

RAMAT, Anna G.; RAMAT, Paolo. (Éds.). *Las lenguas indoeuropeas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

RUHLEN, Merrit. *L'origine des langues*. Paris: Éditions Belin, 1997.

Anexo

REI:

Latim – Rex, regis.

Antigo Germânico – Ric (aparece em muitos nomes próprios; Ricardo, Frederico etc.).

Gaulês – (falado na Gália, atual França) -rix, acrescido aos nomes próprios, quando fosse o caso: Vercingetorix.

Português - Rei, reino, reinar etc.

Regra, regrar etc.

Regular, regulamento etc.

Relho

Régua

Francês – Roi.

Inglês – Rich.

Alemão – Reich.

Línguas da Índia – Raj, Rajá, Marajá etc.